

Porsch, Raphaela [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]
**Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der
Lehrkräftebildung und Professionsforschung**

Münster ; New York : Waxmann 2023, 397 S.



Quellenangabe/ Reference:

Porsch, Raphaela [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]: Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. Münster ; New York : Waxmann 2023, 397 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281479 - DOI: 10.31244/9783830997429

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281479>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Raphaela Porsch,
Patrick Gollub (Hrsg.)

Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Stand und Perspektiven
der Lehrkräftebildung und
Professionsforschung

WAXMANN

Raphaela Porsch, Patrick Gollub (Hrsg.)

Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Stand und Perspektiven
der Lehrkräftebildung und Professionsforschung



Waxmann 2023

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4742-4
E-Book-ISBN 978-3-8309-9742-9
<https://doi.org/10.31244/9783830997429>

Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagfoto: © goodluz – stock.adobe.com
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0. Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung	9
<i>Raphaela Porsch & Patrick Gollub</i>	

Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

Individuelle Professionalisierung durch die Ausbildungselemente Unterricht unter Anleitung und professionelle Lerngemeinschaften aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen	25
<i>Christian Reintjes, Kathi V. Thönes & Isabelle Winter</i>	

Individuelle Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Berufsbezogenes Selbstkonzept und Berufsmotivation von Lehrkräften. Erfassung, Ausprägungen und Bedeutung der Berufserfahrung	53
<i>Poldi Kuhl, Sina Mayreen Phieler & Philipp Alexander Freund</i>	

Fachfremdes Unterrichten als ‚Boundary Crossing Event‘. Befunde einer Interviewstudie mit Grundschullehrkräften	69
<i>Raphaela Porsch</i>	

Individuelle Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten von Schüler:innen	91
<i>Franziska Greiner, Emilie-Lysianne Anding & Bärbel Kracke</i>	

»Hier sitzen über 300 Lehrer«. Diskursverhärtungen zum Lernen im Beruf	107
<i>Magnus Frank, Thomas Geier, Marion Peitz, Christiane Ruberg & Marie Elisabeth Zipp-Timmer</i>	

Mentoring in der Schweizer Lehrer:innenbildung. Ergebnisse aus zwei Studien zur Bedeutung der Begleitpersonen für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen	125
<i>Anja Winkler & Daniela Freisler-Mühlemann</i>	

Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von
Fremdsprachenlehrpersonen.
Konzepttheoretische Diskussion zum Potenzial eines
vernachlässigten Konstrukts 143
David Gerlach

Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen im
selbstregulierten Lernen 159
*Kerstin Bäuerlein, Sabrina Brunner, Bruno Etter, Ferdinand Stebner,
Xenia-Lea Weber, Joachim Wirth & Yves Karlen*

Kollegiale Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Zwischen Profession und Organisation.
Orientierungen und Professionalisierungsbedarfe der Fachkonferenzarbeit 181
Carolin Rotter & Christoph Bressler

Kollegiale Professionalisierung und kooperative Professionalität im
Kontext von Schulentwicklungsvorhaben.
Chancen und Herausforderungen 199
Mirjam Maier-Röseler

Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext inklusiven Unterrichtens

Multiprofessionelle Unterrichtskooperation aus Perspektive des
Capability Approach.
Zur Notwendigkeit einer potenzialorientierten Professionalisierung 217
Kathrin te Poel, Catrin Siedenbiedel & Marcel Veber

Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Bildung – informelle
Lernkontexte in nonformalen und formalen Lehrer:innenbildungsangeboten.
Eine systematische Literaturrecherche und -auswertung 233
*Alica Strecker, Deborah Lutz, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Julia Kaufmann & Michael Urban*

Inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen.
Ergebnisse einer fragebogenbasierten Bestandserhebung in ausgewählten
Bundesländern Deutschlands 257
Andrea Burda-Zoyke, Robert W. Jahn, Thomas Driebe & Mathias Götzl

Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von Digitalisierung von Schule und Unterricht

Professionalisierung im #instalehrerzimmer?
Explorationen zur berufsbezogenen Nutzung des sozialen
Netzwerks Instagram von Lehrkräften 279
Christoph Kruse, Lara Hörnemann & Patrick Gollub

Der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung eigener Kompetenzen im
Umgang mit digitalen Medien und individuellen und kollektiven
Erfahrungen mit digitalen Medien.
Eine Untersuchung zur Professionalisierung von Lehrkräften im
Kontext der Digitalisierung 301
Charlott Rubach & Rebecca Lazarides

Professionalisierung alternativ qualifizierter Lehrkräfte

Entwicklung von Selbstwirksamkeit, lerntheoretischen Überzeugungen und
Sprachkompetenzen bei international ausgebildeten Lehrkräften.
Eine Längsschnittstudie im Rahmen eines
Qualifizierungsprogramms zum beruflichen Wiedereinstieg 325
Nick Erhardt, Anna Geske & Dirk Richter

Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei?
Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer
Unterstützung im ersten Berufsjahr 345
Nicole Zaruba, Eric Richter, Raphaela Porsch & Dirk Richter

Seiteneinstieg zwischen Krisen und einer gelingenden Berufspraxis.
Eine Rekonstruktion von krisenhaften Momenten und Bewältigungsstrategien
von Seiteneinsteiger:innen an Grundschulen im Rahmen des
Forschungsprojekts SeLe an Grundschulen 367
Teresa Beck

Autorinnen und Autoren 389

Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung

Raphaela Porsch & Patrick Gollub

1. Von der Qualitätsdebatte in der Lehrkräftebildung zum Qualifikationsdiskurs

Seit vielen Jahren ist die Lehrkräftebildung und Professionsforschung in den deutschsprachigen Ländern u. a. durch eine umfassende Qualitätsdebatte geprägt worden. Die Akademisierung des Lehrer:innenberufs (Terhart, 2016) initiierte eine bis heute fortlaufende Diskussion zur Optimierung der (Aus-)Bildung, seiner Inhalte und Strukturen. Ein bedeutsamer Schritt in Deutschland bestand u. a. 2004 in der Einführung von Standards für die Lehrerbildung, die das Ergebnis einer von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Kommission darstellen (Terhart, 2000). Die von der KMK 2004 vorgelegten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ liegen mittlerweile in der vierten Fassung vor. 2014 wurden Anpassungen im Kontext inklusiven Unterrichts vorgenommen, 2019 erfolgten Ergänzungen im Zusammenhang mit Digitalisierung und 2022 – die aktuellste Version – wurden diese um Kompetenzen zur Prävention und Intervention im Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Antisemitismus erweitert. Ziel der Einführung war es u. a. die Lehrer:innenbildung in Deutschland zu vereinheitlichen und für alle lehrkräftebildenden Hochschulen Standards zu implementieren. Die Standards, die ebenfalls für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken entwickelt wurden (KMK, 2008/2019), sollten jedoch einen weiteren Zweck erfüllen: Mit ihrer Formulierung – ähnlich der Bildungsstandards für die Schüler:innen – ist es möglich, die Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung zu überprüfen, indem professionelle Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte zu verschiedenen Zeitpunkten im Studiums oder im Vorbereitungsdienst gemessen werden (können). Mit Ausnahme der Praktika, insbesondere der verlängerten Praxisphasen (Stichwort „Praxissemester“) wurden jedoch kaum konsequent wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, um pädagogische Praxis in der Lehrkräftebildung zu evaluieren und zu optimieren. Die Studien sind vorrangig in einem Querschnittsdesign angelegt, nutzen mehrheitlich Instrumente zur Selbsteinschätzung und deutlich seltener wurden Kompetenztests entwickelt (vgl. Porsch & Gollub, 2021).

Der Schwerpunkt der Forschungsarbeiten zur Professionalisierung für den Lehrer:innenberuf in allen deutschsprachigen Ländern liegt ferner auf empirischen

Untersuchungen angehender Lehrkräfte, mehrheitlich solchen im Studium. Die in Deutschland bestehende zweite Phase ist mit wenigen Ausnahmen kaum Forschungsgegenstand (z. B. Küper, 2022; Peitz & Haring, 2021) und die ‚dritte Phase‘ bzw. Phase der Berufsausübung wird im überwiegenden Maße mit dem Schwerpunkt auf institutionalisierte bzw. formale Lerngelegenheiten (Lehrer:innenfort- und -weiterbildungen) in den Blick genommen. Für diese Situation können verschiedene Erklärungen herangezogen werden. Neben der Zugänglichkeit zu den verschiedenen Gruppen mag die Annahme gelten, dass die universitäre Lehrer:innenbildung – wenn auch mit einem gesteigerten Anteil an Praxisaufenthalten – die Phase ist, in der am umfanglichsten Fachwissen erworben wird. Diesen Erklärungsversuch stützen bspw. die Befunde von Kleickmann und Kolleg:innen (2013): Das Fachwissen der Lehrkräfte an nicht-gymnasialen Schulformen unterscheidet sich nicht signifikant von denen der Lehramtsstudierenden am Ende des Studiums und ist sogar geringer als derjenigen im Gymnasiallehramt. Das heißt, ein Lernzuwachs zumindest an fachlichem Wissen vollzieht sich nicht mehr, wobei nicht auszuschließen ist, dass andere professionelle Kompetenzen sich erweitern und Lehrkräfte in weiteren Bereichen sich neues Wissen aneignen, welches sie aufgrund individueller Problemlagen oder gesellschaftlicher Veränderungen benötigen und das im Rahmen dieser Untersuchung nicht gemessen wurde. Zu diesen Aufgaben gehören bspw. die Umsetzung von inklusivem Unterricht und die Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen an Schüler:innen. Die zu diesen Handlungsfeldern notwendigen Kompetenzen und Einstellungen der (angehenden) Lehrkräfte stellen durchaus Forschungsgegenstände empirischer Arbeiten dar und wurden neben weiteren Themenbereichen in die Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004/2022) aufgenommen. Wünschenswert sind jedoch Längsschnittstudien, welche die Entwicklung vom Beginn des Studiums über die zweite Phase (Vorbereitungsdienst) hin zum Lernen im Beruf verfolgen. Denn die Vermittlung von professionellen Kompetenzen, die für den Lehrer:innenberuf als relevant angesehen werden, ist nicht begrenzt auf die ersten zwei Phasen:

Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (KMK, 2004/2022, S. 2).

Explizit wird mit dem Kompetenzbereich „Innovieren“ die Professionalisierung im Beruf adressiert, der sowohl die Teilhabe an Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch die Aufgabe des berufslebenslangen Lernens umfasst:

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen (KMK, 2004/2022, S. 3).

Konkret wird in den Standards zwischen drei Phasen unterschieden und damit die Bedeutung der Professionalisierung im Beruf unterstrichen:

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil des Professionsverständnisses von Lehrkräften und auf den Erhalt, die Aktualisierung sowie die Weiterentwicklung der vorhandenen beruflichen Kompetenzen ausgerichtet. Im Folgenden wird die dritte Phase nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf (KMK, 2004/2022, S. 4).

In den letzten Jahren wurden zudem sowohl in Deutschland als auch in Österreich und der Schweiz vermehrt Quer- und/oder Seiteneinsteiger:innen als Lehrkräfte gewonnen. Sie werden eingestellt, da in einzelnen Fächern und mittlerweile in Deutschland für fast alle Schulformen ein Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften besteht. In Deutschland werden insbesondere Seiteneinsteiger:innen eingestellt, da es bislang erst wenige Quereinsteiger:innenprogramme und damit Absolvent:innen mit dieser Voraussetzung gibt (z. B. Lucksnat et al., 2022). Seiteneinsteiger:innen besitzen i. d. R. einen Masterabschluss und die Anerkennung für mindestens ein Unterrichtsfach. Vor dem Berufseintritt nehmen sie an berufsqualifizierenden Maßnahmen teil, die in ihrem Umfang bundeslandspezifisch sind (Driesner & Arndt, 2020), jedoch temporär deutlich geringer ausfallen als die 1. und 2. Phase grundständig ausgebildeter Lehrkräfte. Der Schwerpunkt der Programme bzw. Kompaktkurse liegt vor allem auf dem Kompetenzbereich ‚Unterrichten‘,

um schnell Grundlagen zu schaffen, die ein Verstehen des neuen Tätigkeitsfeldes ermöglichen sollen. Fachdidaktisches oder Beratungswissen konnten in den zur Verfügung stehenden Curricula ebenso selten codiert werden wie Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten (Driesner & Arndt, 2020, S. 424).

Inwieweit der Kompetenzerwerb zu diesen Facetten während der Berufsausübung ‚nachgeholt‘ wird, ist nicht bekannt. Sofern professionelle Kompetenzen wie Innovieren nicht systematisch vermittelt werden, stellt sich die Frage nach langfristigen Folgen, bspw. für die Qualität der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte in der Rolle von Mentor:innen oder die Bereitschaft und Verfügbarkeit von Kompetenzen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Die vermehrte Einstellung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte an Schulen hat in der Wahrnehmung der Autor:innen dieses Beitrags zu einem Qualifikationsdiskurs geführt, der sich bislang jedoch vorrangig in Positionspapieren mehrerer Fachgesellschaften abbildet oder in den (sozialen) Medien geführt wird (Porsch, 2021). Eine umfassende (öffentliche) und professionstheoretische Auseinandersetzung mit der Situation sowie weiteren Maßnahmen zum Umgang mit Lehrer:innenmangel durch Fachdidaktiker:innen oder Erziehungswissenschaftler:innen steht noch aus (u. a. Zorn et al., in Druck). Ein solcher Diskurs tangiert mehrere bestehende Diskur-

se wie die skizzierte Debatte um die die Qualität und Struktur der Lehrkräftebildung oder den Theorie-Praxis-Diskurs (Rothland, 2020).

2. Professionalisierung in der beruflichen Praxis

Im Hinblick darauf, dass Seiteneinsteiger:innen zur Berufsvorbereitung im Vergleich mit traditionell ausgebildeten Lehrkräften aktuell in reduzierter Weise Angebote zur Professionalisierung vor dem Berufseinstieg wahrnehmen können, die sich insbesondere auf ausgewählte bildungswissenschaftliche Inhaltsbereiche beziehen, stellt sich die Frage nach den möglichen Lerngelegenheiten im Beruf, die Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikation zu Verfügung stehen. Insbesondere für Seiteneinsteiger:innen lässt sich eine „Professionalisierung durch Berufspraxis“ (Reintjes et al., 2020, S. 78) feststellen, d. h., Professionalisierung findet im Beruf bzw. während der Berufsausübung statt. Bislang liegen erst wenige Arbeiten vor, die sich mit dem Erwerb professioneller Kompetenzen durch Lehrkräfte mit heterogenen Berufsbiografien auseinandersetzen (vgl. Porsch, 2021). Neben der Gruppe der Seiteneinsteiger:innen sind in allen deutschsprachigen Ländern vermehrt Lehramtsstudierende an Schulen angestellt, wenn auch regionale und schulformspezifische Unterschiede bestehen. Publikationen zu Forschungsprojekten, welche die Verbreitung dieser Nebentätigkeit (z. B. Kreis & Güdel, 2023) oder dem Einfluss auf die Professionalität der Lehramtsstudierenden (z. B. Scheidig & Holmeier, 2022) untersuchten, sind bislang erst aus der Schweiz bekannt.¹ Schließlich verändern sich Lehrer:innen nach dem Eintritt in den Beruf aufgrund privat oder beruflich herausfordernder Situationen. Beispielsweise ist bekannt, dass die Aufgabe regelmäßig fachfremd unterrichten zu müssen, die Fachidentität verändern kann (Hobbs, 2013, 2014), sodass im Sinne des professionstheoretischen Ansatzes Wissen erweitert wird oder Überzeugungen sich verändern können.

Zur Identifikation möglicher Lerngelegenheiten während der Berufstätigkeit kann grundlegend auf die Unterscheidung in institutionalisierte bzw. formale Lerngelegenheiten (Fort- und Weiterbildungen) und eher informelle Lerngelegenheiten (z. B. Austausch mit Kolleg:innen) zurückgegriffen werden (Tynjälä, 2008). Formale Lerngelegenheiten werden mehrheitlich intentional gewählt und folgen festgelegten Lernzielen. Für Lehrkräfte stehen neben Fortbildungen Angebote zur Weiterbildung (z. B. nachträglicher Erwerb einer Lehrbefähigung für das Fach Mathematik) zur Verfügung, die mit einem Zertifikat abschließen und neben der Ausweitung der eigenen Unterrichtsfächer bspw. beruflichen Aufstieg ermöglichen. Am Arbeitsplatz bzw. Schulort selbst können neben gemeinsamen Fortbildungen in verschiedener Weise Professionalisierungsprozesse initiiert werden. Dazu gehören alle Formen der Koope-

1 Mehrere Untersuchungen werden jedoch aktuell auch in Deutschland durchgeführt. Beispielsweise wurde 2022/23 in Niedersachsen an allen lehrerbildenden Universitäten eine Befragung durch Prof. Dr. Christian Reintjes und Prof. Dr. Sonja Nonte durchgeführt („Unterrichten neben dem Studium“).

ration und der strukturierten Reflexion wie bspw. die Methode der Kollegialen Fallberatung, Kollegiale Unterrichtshospitationen oder Feedback durch Schüler:innen anhand von schriftlichen Rückmeldungen. Tynjälä (2008) fasst die Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz grundsätzlich zu sechs Bereichen zusammen:

- (1) by doing the job itself, (2) through co-operating and interacting with colleagues, (3) through working with clients, (4) by tackling challenging and new tasks, (5) by reflecting on and evaluating one's work experiences, (5) through formal education and (6) through extra-work contexts (Tynjälä, 2008, S. 134).

Diese vielfältigen Formen ermöglichen individuelle Professionalisierung, also die Initiation von Professionalisierungsprozessen einer Lehrerin bzw. eines Lehrers, wobei es Anlässe oder gar Handlungsdruck zur Initiation geben muss. Akkerman und Baker (2011) bspw. verweisen auf das Lernpotenzial sog. *boundary objects*, die zu berufsbezogener Identitätsentwicklung führen können. Lernprozesse finden u. a. dann statt, wenn Lehrkräfte Unterschiede in der Handlungspraxis wahrnehmen (u. a. im Rahmen von beobachtetem Unterricht anderer Lehrpersonen oder im Vergleich fremder Fächer im eigenen Unterricht) oder sie mit einer Problemlage konfrontiert werden, für deren Bewältigung aktuell genutzte Strategien, Wissen oder Kompetenzen nicht ausreichen.

Neben dieser *individuellen Professionalisierung* im Beruf, die von der KMK als eine lebenslange Aufgabe jeder Lehrkraft definiert ist, wird insbesondere im Kontext von Schulentwicklung gefordert, dass Schulen „lernende Institutionen“ werden sollen, d. h. Schulen, „die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (Rolff, 2017, S. 31). Diese Perspektive, die Schulen als Organisationen in den Blick nimmt, kann als organisationales Lernen bezeichnet werden. In diesem Sammelband soll jedoch Professionalisierung von Lehrkräften vorrangig als ein individueller und gemeinsamer Erwerb von Kompetenzen einschließlich der Veränderungen von Einstellungen oder der Identität betrachtet werden. Denn neben der individuellen Professionalisierung lässt sich ein weiterer Prozess beschreiben, der von Sonnleitner (2021) als *kollektive Professionalisierung* bezeichnet wird, wobei kollektiv sich in ihrer Darstellung auf das gemeinsame Lernen bezieht. Da jedoch der Begriff der kollektiven Professionalisierung primär für den Prozess einer gesellschaftlichen Entwicklung des Lehrerberufs – auf dem Weg vom Beruf zur Profession (vgl. Nittel, 2004; Helsper, 2021) – angewandt wird, soll im Folgenden der Begriff der *kollegialen Professionalisierung* Verwendung finden. Kollegiale Professionalisierung kann einen Beitrag zur individuellen Professionalisierung der Lehrkräfte leisten, wenn systematisch das Lernen aller Lehrkräfte als eine Aufgabe verstanden wird. So können Sinne von ‚Communities of Practice‘ Kollegien vielfältige Lerngelegenheiten bieten und die Einzelschule ein Ort des Lernens darstellen (vgl. Maier-Röseler, 2020, S. 105). Darüber hinaus kann die Nutzung gemeinsamer Lerngelegenheiten, wie es bspw. Schulentwicklungsprojekte oder Unterrichtshospitationen ermöglichen, dazu führen, dass sich geteilte Überzeugungen, Einstellungen, Ziele und Werte innerhalb eines Kollegiums entwickeln, die wiederum

gemeinsames professionelles Handeln, insbesondere die Kooperation unter Lehrkräften, erleichtern.

3. Einordnung der Beiträge im Sammelband

Der vorliegende Sammelband orientiert sich an der eingeführten Klassifizierung und unterscheidet zwischen individueller und kollegialer Professionalisierung von Lehrkräften. Darüber hinaus wurden die Beiträge in Bezug auf aktuelle Stränge des Professionalisierungsdiskurses geclustert, sodass Kapitel zur Professionalisierung von Lehramtsanwärter:innen, zur Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext inklusiven Unterrichtens sowie im Kontext von Digitalisierung von Schule und Unterricht und bezüglich alternativ qualifizierter Lehrkräfte gebildet werden konnten. Trotz der thematischen Breite der im Folgenden kurz skizzierten Beiträge, sind weitere aktuelle Diskursstränge wie bspw. die Kooperation zwischen den an der Lehrkräfteprofessionalisierung beteiligten Institutionen oder auch Forschung zum Tätigkeitsspektrum von Lehrer:innen nicht berücksichtigt.

Den Band eröffnen *Christian Reintjes*, *Kathi V. Thönes* und *Isabell Winter* mit ihrer Evaluationsstudie zur individuellen Professionalisierung von Lehramtsanwärter:innen durch schulischen Ausbildungselemente. Die zu zwei Messzeitpunkten erhobenen Daten fokussieren den Unterricht unter Anleitung sowie professionelle Lerngemeinschaften während des Vorbereitungsdienstes und werden hinsichtlich der normativ-administrativen Rahmenbedingungen und empirischen Befundlage zur Thematik eingeordnet. Den Abschluss bilden Überlegungen für Professionsforschung und die schulische Professionalisierung.

Im Anschluss folgen sieben Beiträge im Kapitel zur individuellen Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. So erläutern *Poldi Kuhl*, *Sina Mayreen Phieler* und *Philipp Alexander Freund* das berufsbezogene Selbstkonzept und die Berufsmotivation von Grundschullehrkräften. Die Fragebogenstudie mit 292 Lehrkräften im Schuldienst fokussiert dabei u. a., ob die berufliche Situation und die Berufserfahrung Einflüsse auf die genannten Merkmale haben. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass eine höhere intrinsische als extrinsische berufliche Motivation vorliegt, jedoch keine Zusammenhänge zwischen der Motivation und der Berufserfahrung bestehen.

Ebenfalls Grundschullehrkräfte waren die Adressat:innen der Interviewstudie von *Raphaela Porsch*. Ausgangspunkt ist das in Deutschland vorherrschende Klassenlehrer:innenprinzip und die damit verbundene regelmäßige Erteilung fachfremden Unterrichts, die im Sinne des Boundary-Between-Fields-Modells nach Hobbs (2013, 2014) als Lerngelegenheit und Möglichkeit der individuellen Professionalisierung eingeordnet werden kann. Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt zum einen grundsätzlich die Eignung des Modells und zum anderen, dass die Bewertung des Phänomens und das Handeln der Lehrkräfte im fachfremd erteilten Grundschulunterricht stark vom Fach abhängt.

Franziska Greiner, *Emilie-Lysianne Anding* und *Bärbel Kracke* widmen sich einem in der Lehrkräftebildung und Bildungsforschung vorhandenen Desiderat, indem sie

den Umgang mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten von Schüler:innen thematisieren. Im Rahmen ihrer Studie wurde das handlungsbezogene Wissen der Lehrkräfte untersucht. Die Ergebnisse zeigen konkrete Ansatzpunkte für Professionalisierungsbedarfe, z. B. bezüglich der sensiblen Wahrnehmung von Veränderungen bei Schüler:innen, in der Vermittlung professioneller Hilfe sowie der Abgrenzung des Verantwortungsbereiches von Lehrkräften.

Magnus Frank, Thomas Geier, Marion Peitz, Christiane Ruberg und Marie Elisabeth Zipp-Timmer rekonstruieren einen informellen Chatverlauf während der Einführungsveranstaltung einer in digitaler Distanz ausgerichteten Tagung. In den Äußerungen der Lehrkräfte wird mehrheitlich ein Unbehagen deutlich, etwas lernen zu sollen bzw. belehrt zu werden. Vor diesem Hintergrund werden zukünftige Forschungsarbeiten angeregt, die sich mit Voraussetzungen zum Lernen von Lehrer:innen als auch Bedingungen von Widerständen, Unbehagen und Konflikten beschäftigen.

Die Bedeutung von Mentoring in der Schweizer Lehrer:innenbildung beleuchten *Anja Winkler* und *Daniela Freisler-Mühlemann* in ihrem Beitrag. Die aus zwei Studien resultierenden und in Bezug zueinander gesetzten Ergebnisse zur Bedeutung der Begleitpersonen für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften offenbaren u. a. die Doppelfunktion des Mentorings. Differenziert werden die Ergebnisse bezüglich der Entwicklung von professionellen Kompetenzen angehender Lehrkräfte und hinsichtlich der Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis von Praxislehrpersonen.

Aus fachdidaktischer Perspektive beforcht *David Gerlach* die *language teacher identity* und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. Im Fokus stehen dabei das berufliche Selbstverständnis sowie die Situiertheit der Lehrkräfte. Neben Überschneidungen mit anderen professionstheoretischen Ansätzen und Modellen wird die Unschärfe von Identität als wissenschaftliche Kategorie kritisch betrachtet und abschließend überfachliche Überlegungen abgeleitet, wie das Konzept der *language teacher identity* breiter genutzt werden kann.

Die Autor:innengruppe *Kerstin Bäuerlein, Sabrina Brunner, Bruno Etter, Ferdinand Stebner, Xenia-Lea Weber, Joachim Wirth* und *Yves Karlen* schließt das Kapitel zur individuellen Professionalisierung mit ihrer Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen im selbstregulierten Lernen ab. Im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung in einem Kontrollgruppen-Design wurden verschiedene Aspekte wie etwa die Selbsteinschätzung und diagnostische Aktivitäten erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte ein mittelhohes Wissen und positive Überzeugungen zum selbstregulierten Lernen aufweisen, auch wenn ihnen die Diagnose zu diesem Bereich schwerer fällt als die Diagnose fachlicher Kompetenzen.

Das nachfolgende Kapitel subsummiert zwei empirische Studien zur kollegialen Professionalisierung. Den Aufschlag machen *Carolin Rotter* und *Christoph Bressler*, die sich mit Professionalisierungsbedarfen für die Fachkonferenzarbeit bei Lehrkräften auseinandersetzen. Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz und vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Lehrkräfte organisationale Aufgaben in der Schule übernehmen, fragen sie, ob es hierfür einer besonderen Professionalisierung bedarf.

Auf Grundlage der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen diskutieren sie abschließend Professionalisierungsbedarfe.

Mirjam Maier-Röseler berichtet in ihrem Beitrag über die kollegiale Professionalisierung und kooperative Professionalität von Lehrkräften im Kontext eines Schulentwicklungsvorhabens. Grundlage für den Beitrag sind Daten aus einem dreijährigen Schulentwicklungsprojekt, welches u. a. Aspekte der Schulkultur berücksichtigt. Es wird der Frage nachgegangen, ob das gemeinsame Lernen von Lehrkräften Schulentwicklungsprozesse unterstützen kann. Konklusiv schließt sie Überlegungen für weitere Forschung an der Schnittstelle von Professionalisierung und Schulentwicklung an.

Im weiteren Kapitel sind drei Beiträge versammelt, die sich mit der Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext inklusiven Unterrichtens auseinandersetzen. *Kathrin te Poel*, *Catrin Siedenbiedel* und *Marcel Veber* untersuchten die multiprofessionelle Unterrichtskooperation aus Perspektive des sog. *Capability Approach*. Die Auswertung einer ethnographischen Unterrichtsbeobachtung mithilfe einer adressierungsanalytischen Fallrekonstruktion erlaubt Rückschlüsse auf die Praxis von pädagogischen Akteur:innen im inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht. Final werden Möglichkeiten der Professionalisierung multiprofessioneller Teams erschlossen.

Die Autor:innengruppe *Alica Strecker*, *Deborah Lutz*, *Felix Buchhaupt*, *Dieter Katzenbach*, *Julia Kaufmann* und *Michael Urban* legen ein Systematisches Review internationaler Forschungsbefunde zur Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Bildung im Rahmen informeller Lernkontexte in nonformalen und formalen Lehrer:innenbildungsangeboten vor. Abgeleitet werden aus der Auswertung der insgesamt 24 Studien zum Gegenstand schließlich Erkenntnisse als auch Fragen und Desiderate hinsichtlich informeller Bildungsaspekte in der non- bzw. formalen Lehrer:innenbildung.

Die Schulform der beruflichen Schulen beleuchten *Andrea Burda-Zoyke*, *Robert W. Jahn*, *Thomas Driebe* und *Mathias Götzl*, indem sie die inklusionsbezogene Professionalisierung von Berufsschullehrkräften als Gegenstand ihrer Studie wählen. Die in vier Bundesländern durchgeführte Befragung thematisiert u. a. die inklusionsbezogenen Erfahrungen und Qualifizierungen der teilnehmenden Lehrkräfte. Im Ergebnis wird deutlich, dass inklusionsbezogene Vorbereitung nur selten und formale Qualifizierung überwiegend in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung stattfindet.

Die nächsten beiden Beiträge sind im Kapitel der Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von Digitalisierung von Schule und Unterricht zusammengefasst. *Christoph Kruse*, *Lara Hörnemann* und *Patrick Gollub* untersuchen die Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext der berufsbezogenen Nutzung des sozialen Netzwerks Instagram. Die dargelegten Ergebnisse der explorativen Studie basieren auf Expertinneninterviews mit Proponentinnen von lehrberufsbezogenen Instagram-Kanälen. Die Lehrerinnen benennen u. a. Chancen und Risiken für die eigene unterrichtliche Tätigkeit und den individuellen Professionalisierungsprozess sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften durch soziale Netzwerke im Allgemeinen.

Im Anschluss zeigen *Charlott Rubach* und *Rebecca Lazarides* den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung eigener Kompetenzen im Umgang mit individuellen

und kollektiven Erfahrungen mit digitalen Medien auf. Die Fragebogenstudie mit 353 Lehrkräften offenbart, dass die vielfältige Nutzung digitaler Medien in der Freizeit in Kombination mit der Arbeit in einem innovationsbereiten Kollegium zu einer höheren Selbsteinschätzung führt. Abschließend werden die Befunde im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrer:innen diskutiert.

Den inhaltlichen Abschluss im Band bildet ein Kapitel mit drei Beiträgen zur Professionalisierung alternativ qualifizierter Lehrkräfte. *Nick Erhardt*, *Anna Geske* und *Dirk Richter* berichten von Ergebnissen einer Längsschnittstudie zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit, lerntheoretischen Überzeugungen und Sprachkompetenzen bei international ausgebildeten Lehrkräften. Das seit 2017 im Bundesland Nordrhein-Westfalen durchgeführte Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte plus* zielt u. a. auf die Förderung der professionellen Kompetenz und der sprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmenden ab. Beispielhaft zeigen die Ergebnisse eine Zunahme der Selbstwirksamkeit und des Sprachniveaus.

Nicole Zaruba, *Eric Richter*, *Raphaela Porsch* und *Dirk Richter* setzen sich mit dem Berufseinstieg von Seiteneinsteiger:innen auseinander. Zentral sind dabei mögliche pädagogische Vorerfahrungen und die soziale Unterstützung im ersten Berufsjahr durch Mentor:innen. Die Erhebung mit 473 Seiteneinsteiger:innen zeigt in den Ergebnissen, dass die Mentor:innenunterstützung aber nicht die pädagogischen Vorerfahrungen Unterschiede in der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit sowie im Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger:innen erklären kann.

Den Abschluss des Bandes bildet eine Studie von *Teresa Beck*, die rekonstruktiv den Seiteneinstieg zwischen Krisen und einer gelingenden Berufspraxis bearbeitet. Mittels der Dokumentarischen Methode wurden 15 leitfadengestützte und problemzentrierte Interviews fallübergreifend verglichen und in einer Typologie zusammengestellt. Der Beitrag gibt Einblick in die Orientierungen und veranschaulicht die rekonstruierten Typen. Die Handlungspraxis von Lehrkräften mit einem alternativen Berufseinstieg steht im Mittelpunkt der explorativ angelegten Studie.

4. Entwicklungsperspektiven für die Lehrkräftebildung und Professionsforschung

Wenngleich mit dem vorgelegten Sammelband lediglich eine Auswahl aktueller Arbeiten veröffentlicht werden kann, die auf einen offenen Call hin bei den Herausgeber:innen eingereicht wurden und sicher nicht die ganze Spannweite des Diskurses und der darin diskutierten Problematiken abbilden, sind dennoch Einblicke in die Erforschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Beruf gegeben. Anhand der Forschungsschwerpunkte und Befunde werden Entwicklungsperspektiven für die Lehrkräftebildung und Professionsforschung deutlich:

- *Stärkung der Professionalisierung im Beruf:* Für eine kontinuierliche Professionalisierung unterschiedlich qualifizierter Lehrkräfte spielt im Besonderen der Arbeits- bzw. Lernort ‚Schule‘ eine zentrale Rolle. Aufgrund der steigenden Hetero-

genität in Bezug auf die Voraussetzungen und Qualifikationen von Lehrer:innen an Schulen sollte die Professionalisierungspraxis im Beruf in Zukunft von Lehrerbildner:innen und Professionsforscher:innen deutlich umfassender erforscht und systematisch betrachtet werden.

- *Freiraum für Fort- und Weiterbildung:* Lehrkräfte sollten flächendeckend die Möglichkeit erhalten, sich während der Dienst- bzw. Schulzeit und ohne Maßgaben zur Kompensation ausgefallenen Unterrichts fort- und weiterzubilden zu können, um den von der Gesellschaft den Schulen übertragenen (gesellschaftlichen) Herausforderungen gerecht werden zu können. Der deutliche Fokus sollte auf Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung im Kontext der Unterrichtsfächer bzw. all-gemeindidaktischer Thematiken liegen und dem pädagogischen Kerngeschäft von Lehrkräften zuzuordnen sein. Damit verbunden ist auch, dass die Länder bzw. privaten Schulträger den Einzelschulen ein angemessenes Pro-Kopf-Budget zur Verfügung stellen.
- *Wissenschaftliche Begleitung und Kooperation der Institutionen:* Da Fort- und Weiterbildungen zumindest in Deutschland eher von Institutionen der Kommunen oder Bundesländer durchgeführt werden, sind Kooperationen mit den (Pädagogischen) Hochschulen wünschenswert, um wissenschaftliche Begleitung durchzuführen bzw. eine Verzahnung von Theorie und Praxis zu ermöglichen. In der grundsätzlichen Anlehnung an den Design-Based-Research-Ansatz (vgl. z. B. Fowler & Leonard, 2021) sind theoriegeleitet(e) Konzepte zur Professionalisierung der Lehrkräfte zu entwickeln und evidenzorientiert zu überarbeiten.
- *Kompetenzen zur individuellen Professionalisierung:* Um im Sinne des lebenslangen Lernens sich individuell zu professionalisieren, braucht es in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung eine systematische Vermittlung von dazu notwendigen Kompetenzen. Dazu gehören u. a. die theorie- bzw. kriteriengeleitete Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien sowie die Wahl ‚verlässlicher‘ Internetquellen (z. B. Stadler et al., 2017) als auch die Förderung der Selbstreflexion (z. B. Völschow & Kunze, 2020). Diese und weitere Kompetenzen gilt es als Querschnittsaufgabe in die lehrramtsbildenden Studiengänge zu implementieren.
- *Aktionsforschung:* Ein in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung angewandter Ansatz (Stichwort ‚Forschendes Lernen im Praxissemester‘) bietet Potenzial für die Professionalisierung in der dritten Phase. Die Aktionsforschung stellt eine wissenschaftsorientierte Methode für Lehrkräfte dar, um eigene Fragestellungen strukturiert zu beantworten und gleichermaßen einen Beitrag zur individuellen Professionalisierung zu leisten (Altrichter et al., 2018). Aufgrund von vielfältigen Anforderungen an Lehrkräfte bedarf es der Unterstützung von Lehrerbildner:innen, um Aktionsforschung in Zukunft stärker zu verbreiten.
- *Fokussierung auf pädagogisches Handeln:* Lehrkräfte werden in Schulen regelmäßig zu (eher) ‚berufsfernen‘ Tätigkeiten wie bspw. Aufgaben der Schulsozialarbeit oder der Wartung von Hardware für digital-medial gestützten Unterricht herangezogen. Diese nicht den Kernkompetenzen bzw. -aufgaben entsprechenden Tätigkeiten sind erforderlich, um (vermeintlich) Kosten zu sparen oder aufgrund

fehlenden Personals in anderen pädagogischen Akteur:innengruppen. Die (zeitliche) Entlastung von diesen Tätigkeiten ermöglicht u. a. die Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf.

- *Professionalisierung von heterogen ausgebildeten Lehrkräften in der Praxis:* Der gegenwärtig propagierte Mangel an Lehrkräften ist zu pauschal. So gibt es Unterrichtsfächer der Sekundarstufen I und II mit einem deutlichen Überangebot an (angehenden) Lehrkräften und Studienplatzkapazitäten, die die Bedarfe bei weitem übersteigen (werden) (Zorn et al., in Druck). Durchaus zutreffend ist, dass in den deutschsprachigen Ländern seit mehreren Jahren vermehrt Quer- und vor allem in Deutschland Seiteneinsteiger:innen eingestellt werden. Die Phase der Berufsausübung stellt für sie zugleich die Phase dar, in der sie grundlegende Kompetenzen für den Lehrer:innenberuf erwerben. Dahingehend braucht es die Expertise von Lehrerbildner:innen und Professionsforscher:innen für die Entwicklung und Implementation geeigneter Konzepte. Professionalisierung in der Praxis ermöglicht jedoch auch grundständig ausgebildeten Lehrkräften angesichts aktueller Herausforderungen (z. B. der flächendeckenden Einführung des Ganztags an Grundschulen) ihre Kompetenzen zu erweitern.

Die dargelegten Entwicklungsperspektiven für die Lehrkräftebildung und Professionsforschung können um zahlreiche weitere Vorschläge ergänzt werden. Grundlage dazu stellen die Beiträge in diesem Sammelband dar. Die empirischen und theoretischen Arbeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf ermöglichen den Leser:innen einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand. Wir danken an dieser Stelle allen Autor:innen herzlich für ihre Beiträge!

Raphaela Porsch und Patrick Gollub
Magdeburg und Münster im Mai 2023

Literatur

- Akerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.* utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.04.05>
- Fowler, S., & Leonard, S. N. (2021). Using design based research to shift perspectives: A model for sustainable professional development for the innovative use of digital tools. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1955732>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* utb/Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>

- Hobbs, L. (2013). Teaching ‚out-of-field‘ as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 271–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9333-4>
- Hobbs, L. (2014). Boundary crossings of out-of-field teachers: Locating learning possibilities amid disruption. In J. Langan-Fox & C.L. Cooper (Hrsg.), *Boundary-spanning in organizations: Network, influence, and conflict* (S. 7–28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488058>
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers’ content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- KMK (2004/2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK (2008/2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kreis, A., & Güdel, T. (2023). *Schulische und außerschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Küper, J.E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5975>
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Müncher, A., Pech, D., & Richter, D. (2022). *Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Universität Potsdam. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Q-Master.pdf
- Maier-Röseler, M. (2020). *Professionalisierung von Lehrpersonen an Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13qftch>
- Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 342–357. <https://doi.org/10.25656/01:4814>
- Peitz, J., & Harring, M. (Hrsg.) (2021). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Waxmann.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium – Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 241–268.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C., & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. *Pädagogik*, 72(7–8), 75–79.

- Rolff, H.-G. (2017). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 12–39). Beltz.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>.
- Sonnleitner, M. (2021). *Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5900>
- Stadtler, M., Winter, S., Scharrer, L., Thomm, E., Krämer, N., & Bromme, R. (2017). Selektion, Integration und Evaluation: Wie wir das Internet nutzen, wenn wir uns über Wissenschaft informieren wollen. *Psychologische Rundschau*, 68(3), 177–181. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000361>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2016). Geschichte des Lehrerberufs. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 19–32). utb/Waxmann.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Völschow, Y., & Kunze, K. (Hrsg.) (2020). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742322>
- Zorn, S. K., Kruse, C., & Gollub, P. (in Druck). Lehrer:innenarbeitsmarkt und -zeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in* (2. überarb. u. erw. Aufl.). utb/Waxmann.

Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

Individuelle Professionalisierung durch die Ausbildungselemente Unterricht unter Anleitung und professionelle Lerngemeinschaften aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen

Christian Reintjes, Kathi V. Thönes & Isabelle Winter

Abstrakt: Der Beitrag leistet auf der Grundlage einer längsschnittlich angelegten Evaluationsstudie einen differenzierten Einblick in die individuelle Professionalisierung von Lehramtsanwärter:innen durch die schulischen Ausbildungselemente Unterricht unter Anleitung sowie professionelle Lerngemeinschaften. Die Daten wurden zu zwei Messzeitpunkten im Rahmen quantitativer Befragungen an zwei Ausbildungsstandorten (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung) erhoben. Nach der Skizzierung der normativ-administrativen Rahmenbedingungen (Kap. 2) sowie einer Bestandsaufnahme empirischer Befunde zur schulpraktischen Professionalisierung im Vorbereitungsdienst (Kap. 3) folgt eine Darstellung des Studiendesigns sowie ausgewählter Befunde zur individuellen Professionalisierung aus Perspektive von Lehramtsanwärter:innen (Kap. 4 und 5). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der resultierenden Implikationen für die Professionsforschung sowie für schulische Professionalisierung (Kap. 6).

Schlagwörter: Lehramtsanwärter; Lehrerbildung; Lerngelegenheiten; Lerngemeinschaften; Professionalisierung; Unterricht unter Anleitung

Individual professionalization through the school-based training elements of teaching under supervision and professional learning communities from the perspective of trainee teachers

Abstract: The article provides insights into the individual professionalization of trainee teachers through the school-based training elements of supervised teaching and (professional) learning communities. The data were collected in the context of a quantitative longitudinal evaluation study with two measurement points at two training locations (centers for practical teacher training). After an outline of the normative-administrative framework (chapter 2) and a review of empirical findings on school-based professionalization in the practical teacher training (chapter 3), the study design and selected findings on individual professionalization from

the perspective of trainee teachers are presented (chapters 4 and 5). The article ends with a discussion of implications for professional research and for school-based professionalization (chapter 6).

Keywords: learning communities; learning opportunities; professionalization; teacher education; teaching under supervision; trainee teachers

1. Einleitung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist eine sichtbare Reform der Lehrer:innenausbildung mit landesspezifischer Akzentuierung zu konstatieren. Maßnahmen umfassen eine stärkere Praxisorientierung, eine kohärentere Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen und -elemente, eine Unterstützung in der Berufseingangsphase sowie – angesichts der gestiegenen Ansprüche an Lehrkräfte – den Ausbau der professionellen (diagnostischen und fachdidaktischen) Kompetenzen der Lehrkräfte (KMK, o.D.). Die Anforderungen an und Ziele von pädagogischer Professionalität haben sich ebenfalls erheblich verändert. Die Lehrer:innenbildung orientiert sich international stark an Standards und Kompetenzordnungen, um das intendierte professionelle Handeln von Lehrer:innen zu beschreiben und zu beurteilen (Reintjes, 2018). Im Kontext der durch die Einführung des Praxissemesters bundesweit beachteten Reform der Lehrer:innenbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) wird die Aufgabe des Vorbereitungsdienstes (VD) als „theoretisch fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden“ beschrieben (MSW NRW, 2009). Studierende sowie Lehramtsanwärter:innen (LAA) entwickeln selbstverantwortlich und kumulativ ihre Berufskompetenzen und übernehmen somit die Verantwortung für ihren Professionalisierungsprozess (Reintjes & Bellenberg, 2017).

Im Rahmen dieses Beitrages soll unter Rückgriff auf die Daten einer längsschnittlich angelegten Evaluationsstudie, die an zwei Ausbildungsstandorten (staatliche Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, ZfsL) in NRW durchgeführt wurde, ein differenzierter Einblick in die individuelle Professionalisierung von LAA durch zwei Ausbildungselemente des VD, den *Unterricht unter Anleitung* (UuA) sowie die *professionellen Lerngemeinschaften* (PLG), die beide in schulischer Verantwortung liegen, ermöglicht werden.

Nach der Skizzierung der normativ-administrativen Rahmenbedingungen (Kap. 2) sowie einer Bestandsaufnahme empirischer Befunde zur schulpraktischen Professionalisierung im VD (Kap. 3) folgt eine Darstellung des Studiendesigns sowie ausgewählter Befunde zur individuellen Professionalisierung aus Perspektive von LAA (Kap. 4 und 5). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der resultierenden Implikationen für die Professionsforschung sowie für schulische Professionalisierung (Kap. 6).

2. Institutionalisierte Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst

Die institutionalisierte Lehrer:innenbildung hat die Aufgabe, angehende Lehrkräfte an das für den Berufseinstieg erforderliche Kompetenzniveau heranzuführen. Die wissenschaftliche Ausbildung angehender Lehrkräfte erfolgt dabei im grundständigen Ausbildungsmodell an einer Universität bzw. Pädagogischen Hochschule und damit auf akademischem Niveau und stellt in Deutschland die erste Ausbildungsphase dar (Bellenberg & Reintjes, 2015). Der zwischen 12 und 24 Monaten dauernde VD stellt die zweite Ausbildungsphase und damit auch die zweite Stufe der Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität dar. Dieser ist als ein Rückkopplungsmodell aus erfahrungsbasiertem und theoriegestützt-reflektierendem Lernen konzipiert (Reintjes, 2007). Nach dem Lehrerausbildungsgesetz (MSW NRW, 2009) findet der VD für ein Lehramt an den zwei Institutionen Schule und Studienseminar (für NRW: ZfsL) statt. Insbesondere die Praxisphasen des VD werden als Bindeglied zwischen universitärer und berufspraktischer Ausbildung gesehen.

2.1 Lerngelegenheiten

Nach dem theoretischen Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011) bietet das Lehramtsstudium *Lerngelegenheiten*, deren Nutzung in professionellem Wissen und Verhalten resultieren soll. Lerngelegenheiten werden insofern als institutionelle Ausbildungsangebote definiert, von denen angenommen wird, dass sie einen Beitrag zum Erwerb professionsbezogener Kompetenzen leisten (König et al., 2010). Die Verbindlichkeit von Lerngelegenheiten in der Lehrer:innenausbildung wird über administrative Vorgaben gesichert, die in Deutschland zuerst auf Bundes- sowie Landesebene durch Beschlüsse und Gesetze erlassen werden. In einem zweiten Schritt werden für die Bachelor- und Masterstudiengänge, die den Zugang zum VD ermöglichen, auf Basis dieser Vorgaben Studien- und Prüfungsordnungen erstellt (KMK, o. D.). Die Umsetzung der Vorgaben in konkrete Lerngelegenheiten erfolgt in einem komplexen bundesland- und standortspezifischen Transformationsprozess in den an Lehrer:innenbildung beteiligten Institutionen (siehe Abbildung 1).

Hinsichtlich der Ausgestaltung des VD verweist die KMK auf die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019), in denen professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften definiert und damit die Rahmenbedingungen für etwaige Lerngelegenheiten gesteckt werden. Im Rahmen der ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des VD durch die KMK (2012) wird festgehalten, dass die Ausbildung im VD in der Verantwortung von Ausbilder:innen mit besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise stattfindet und die LAA in der Ausbildung an der Schule durch Lehrkräfte „mit besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise“ (KMK, 2012, S. 4) unterstützt werden.

Das Kerncurriculum auf Ebene des Bundeslandes stellt das *intendierte Curriculum erster Ordnung* dar (Reintjes, 2018). NRW veröffentlichte 2016 das landesweit

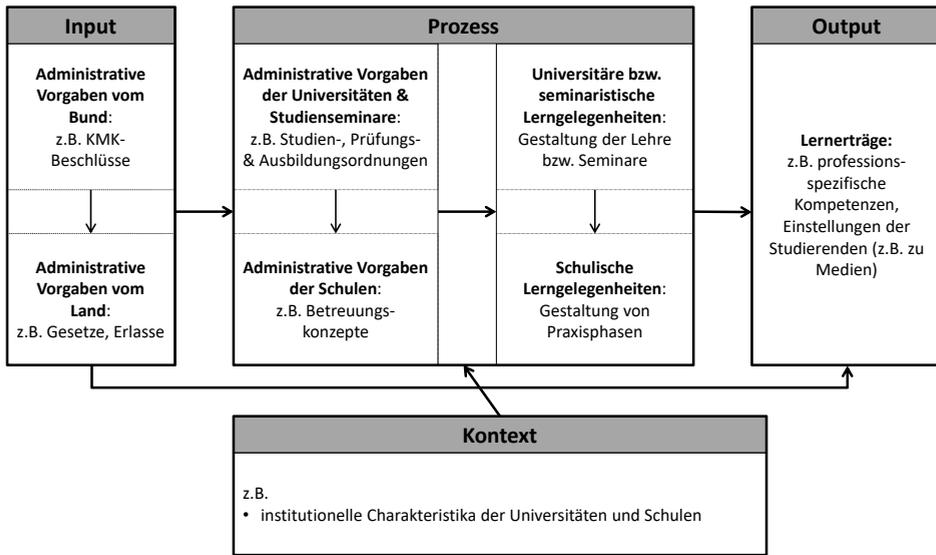


Abb. 1: Modell zum Transformationsprozess administrativer Vorgaben zu Lerngelegenheiten in der Lehr:innenbildung (in Anlehnung an Reintjes, 2018, S. 187 sowie Reintjes et al., 2021b, S. 165)

geltende Curriculum für die Ausbildung im VD (MSW NRW, 2016), nach welchem die Verantwortung für den Professionalisierungsprozess bei den LAA selbst liegt. Der selbstverantwortete Kompetenzerwerb wird dabei von ZfsL und Schule angeleitet, beraten und unterstützt. Darüber hinaus wird festgehalten, dass sich die an der Ausbildung Beteiligten abstimmen und zusammenwirken, jedoch nicht, in welcher Form dies geschieht (MSW NRW, 2016). Das überarbeitete Kerncurriculum aus dem Jahr 2021 „erhebt den Anspruch, die Lernenden aktiv einzubinden und unterstützt dabei gleichzeitig den eigenverantwortlich zu leistenden berufsbezogenen Professionalisierungsprozess“ (MSB NRW, 2021, 2). Die Ausbildungsprogramme der Studienseminare gelten als *intendiertes Curriculum zweiter Ordnung*. Diese transformierten und standortspezifischen Curricula sind jedoch in der Regel nicht öffentlich zugänglich. Die Betrachtung der institutionalisierten intendierten Rahmenvorgaben zum VD verdeutlicht, dass diese vorrangig mit normativen Ideal- bzw. Leitbildern operieren. Konkrete (kompetenzorientierte), operationalisierte und phasierte Ausbildungserwartungen finden sich weder auf Landesebene noch in öffentlich zugänglichen curricularen Darstellungen einzelner Studienseminare (Reintjes et al., 2021a).

Die schulpraktische Ausbildung im Rahmen des VD umfasst mit Blick auf die unterrichtsbezogenen Lerngelegenheiten, die seitens der Einzelschule verantwortet werden, Hospitationen und Ausbildungsunterricht (Reintjes & Bellenberg, 2017). Der Ausbildungsunterricht unterteilt sich wiederum in *Unterricht unter Anleitung (UuA)* sowie sogenannten *bedarfsdeckenden, selbstständigen Unterricht (bdU)* und umfasst in NRW durchschnittlich vierzehn Wochenstunden sowie insgesamt zehn Unterrichtsbesuche (UB; siehe Tabelle 1). Im ersten Ausbildungshalbjahr werden diese vierzehn

Wochenstunden durch eine(n) Mentor:in begleitet (UuA) und es wird kein bdU erteilt. Im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr werden durchschnittlich neun Stunden bedarfsdeckend, also selbstständig, unterrichtet. Der UuA findet zu der Zeit mit durchschnittlich 5 Wochenstunden statt.

Tab. 1: Übersicht über die Ausbildungsorte und -elemente im Vorbereitungsdienst in NRW (seit 2009; eigene Darstellung)

Ausbildungsorte	Ausbildungselemente	1. Ausbildungshalbjahr ¹	2. Ausbildungshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr	4. Ausbildungshalbjahr ¹
ZfsL	Fach- & Kernseminare	durchschnittlich 7 Stunden pro Woche			
	Unterrichtsbesuche	5 UBs je Fach verpflichtend (=10)			
Schule	Unterricht unter Anleitung (mentoriert)	ca. 14 Wochenstunden	durchschnittlich 5 Wochenstunden		
	selbstständiger Unterricht		durchschnittlich 9 Wochenstunden		

Anmerkung: ¹Da der VD jeweils im Mai bzw. November beginnt und im Oktober bzw. April endet, ist das erste und das vierte Ausbildungshalbjahr (je nach Lage der Ferien) auf zwei bis drei Monate verkürzt.

2.2 professionelle Lerngemeinschaften

Neben den in Tabelle 1 dargestellten, unterrichtsbezogenen Ausbildungsformaten stellen die *professionellen Lerngemeinschaften (PLG)* ein weiteres verbindliches Ausbildungselement dar. Die Seminarausbilder:innen haben die Pflicht, die selbstgesteuerten Lerngruppen zu Beginn der Ausbildung zu initiieren, sie zu beraten, praktische Anregungen zu geben und organisatorisch zu unterstützen. Die Verantwortung für die Prozesse und die Ergebnisse der Lerngruppen liegt bei den LAA. Sie entscheiden über Inhalte und Formate. In der Theorie wird mit den PLG das Potenzial verbunden, im kollegialen Austausch voneinander zu lernen und im Sinne der Selbststeuerung im Ausbildungsprozess aus mehreren Perspektiven reflektierend auf ihre Praxis zu schauen (Funke-Tebart, 2020). Die Zielperspektive des Lernens in PLG wird folglich von einer Vision und Interpretation der zukünftigen Arbeit in Lehrer:innenkollegien getragen, in der die Trias von Kollegialität, Kollaboration und Kooperation (vgl. Kunze et al., 2021; Funke-Tebart, 2020) eine herausragende Rolle spielt. Mit Blick auf die Ausbildungssituation in NRW ist die Implementierung der PLG zudem als Angebot zu verstehen, das bei den LAA ein Verständnis des Lehrer:innenberuf als ständige Lernaufgabe anbahnen soll, in dem es ihnen ermöglicht, eigene berufliche Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung reflektieren und hieraus Konsequenzen ziehen zu können, sich gegenseitig Rückmeldungen geben zu können, um ihre pädagogische Arbeit zu optimieren, Unterstützungsmöglichkeiten für Lehr-

kräfte zu kennen und zu nutzen sowie kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung zu verstehen (MSB NRW, 2016).

3. Schulpraktische Professionalisierung im Vorbereitungsdienst im Spiegel empirischer Forschung

Während der VD für das Lehramt in Deutschland bis zur Jahrtausendwende als „vergessener Teil der Lehrerbildung“ (Terhart, 2000, S. 17) galt, scheint seine empirische Missachtung angesichts vermehrter theoretischer Publikationen und empirischer Studien inzwischen überwunden (u. a. Peitz & Harring, 2021). Neben den Fragen, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung entwickeln und welche Bedeutung diese für die Berufstätigkeit haben, ist zudem von Interesse, in welchen Lerngelegenheiten diese professionellen Kompetenzen entwickelt werden. Die Professionsforschung fokussiert u. a. mit der TEDS-Studie (Blömeke, 2008) sowie COACTIV-R (Kunter et al., 2011) auf die fachbezogene Kompetenzentwicklung von LAA. Weitere Studien nehmen (potenzielle) Wirkungen des VD (z. B. Munderloh, 2018) sowie die Anforderungsbearbeitung durch LAA in den Blick (z. B. Košinar, 2014). Vermehrt Gegenstand empirischer Studien sind zudem die Qualität und Nutzung von mentorierten Lerngelegenheiten (im Überblick: Gergen, 2019; Gröschner & Klöden, 2020). Richter et al. (2011) interessiert innerhalb der COACTIV-R-Studie, welche Kompetenzbereiche Mentor:innen bei den LAA fördern sowie inwiefern sich die (auch soziale) Unterstützung auf die Entwicklung professionellen Wissens, die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und die emotionale Erschöpfung auswirkt (Richter et al., 2011). Mentor:innen werden von den LAA insbesondere für unterrichtsrelevante Fragen wie methodische Aspekte oder Leistungsbewertung herangezogen, während lediglich ein Fünftel des betrachteten Samples ($N_{\text{ges}} = 551$) die erfahreneren Kolleg:innen „als Lerngelegenheit zur Erweiterung des fachlichen Wissens [betrachtet]“ (Richter et al., 2011, S. 45). In sozial-unterstützender Hinsicht hingegen finden Richter et al. (2011) mentor:innenspezifische Effekte hinsichtlich einer schwächer wahrgenommenen Erschöpfung und gleichzeitig einer stärkeren Selbstwirksamkeit der LAA. Mit Blick auf die Modi sowie Inhalte des Mentorings zeigt die COACTIV-R-Gruppe, dass Mentor:innen überwiegend im konstruktivistischen Sinne Gelegenheiten zum Selbstlernen und Ausprobieren bieten und nicht, wie theoretisch zumindest vermutet, eher transmissiv Inhalte, Methoden o. Ä. an die LAA vermitteln. Wie mentoriert wird, scheint jedoch wiederum mit Einstellungen und Überzeugungen der Mentor:innen z. B. darüber zusammenzuhängen, ob die LAA eher eigenständig sind und damit konstruktivistisches Mentoring benötigen oder eher unselbstständig sind und demnach stärkere Anleitung und Input im Sinne eines transmissiven Mentoringmodus benötigen (vgl. Richter et al., 2013).

Reintjes und Bellenberg (2016, 2017) haben die gemäß der Ordnung für den VD (OVP MSW NRW, 2009) von den ZfsL im Kontext von UB zu verantwortenden Unterrichtsnachbesprechungen evaluiert. Der thematische Schwerpunkt der Nach-

besprechung liegt demnach auf didaktisch-methodischen Fragestellungen wie dem Implikationszusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden, dem Erreichen der Kernanliegen sowie auf der Reflexion pädagogischer und didaktisch-methodischer Alternativen. Auch die Reflexion von Sequenzen der Unterrichtsstunde ist ein relevanter Themenkomplex für Nachbesprechungen. Die von den ZfsL verantworteten Lerngelegenheiten der Nachbesprechungen genügen demnach durchaus mit Blick auf ihre thematische Ausgestaltung den professionalisierenden Ansprüchen. Folgerichtig werden die Nachbesprechungen in weiten Teilen professionalisierend und wertschätzend erlebt: So geben die LAA u. a. an, dass sie einen hohen Ertrag aus den Nachbesprechungen ziehen, konstruktive Ziele für die weitere Arbeit besprochen werden und ausreichend Zeit zur Reflexion der Unterrichtsstunde zur Verfügung gestellt wird.

Beckmann et al. (2021) arbeiten in diesem Kontext heraus, dass die Zusammenarbeit zwischen Mentor:innen und weiteren Lehrkräftebildner:innen im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen nicht automatisch so ausgestaltet wird, dass sich Lehrkräftebildner:innen aus ZfsL und Schule ähnlich intensiv einbringen. Die Zusammenarbeit ist damit gleichzeitig augenscheinlich in gemeinsamen Nachbesprechungen weniger auf Ko-Konstruktion ausgerichtet. Somit werden normative Anforderungen, wie sie im Kontext des third space gestellt werden, nur teilweise erfüllt (Beckmann et al., 2021).

Alle deutschen Bundesländer bieten LAA neben einer seminargestützten Ausbildung eine Begleitung durch Lehrkräfte an der Ausbildungsschule. Die Aufgabenbeschreibungen von Mentor:innen sind jedoch bundesweit unterschiedlich geregelt und meist nur vage formuliert, sodass sie viel Handlungsspielraum lassen (Richter et al., 2011). Bemerkenswerterweise wird zudem das schulische Engagement in der Lehrkräfteausbildung in lediglich sechs Ländern in den Schulgesetzen oder Dienstordnungen für Schulleiter:innen erwähnt. In Hamburg, Hessen, NRW und Schleswig-Holstein wird darauf allgemein verwiesen, während in Rheinland-Pfalz und Thüringen differenzierter beschrieben wird, auf welche Weise Schulleiter:innen die Ausbildung von Lehramtsstudierenden und LAA fördern sollen. Dazu gehört neben der Förderung der Lehrkräfteausbildung im Rahmen von (hochschulischen) Praktika auch die Förderung der Zusammenarbeit der Ausbildungsschule im VD mit dem Studienseminar (Thiel et al., 2022).

Ein Desiderat der bisherigen Forschungsperspektiven auf die zweite Ausbildungsphase stellt folglich die Gestaltung der (schulischen) Lerngelegenheiten (Angebot) sowie deren Nutzung dar, also Forschung, die am einzelschulisch verantworteten Ausbildungsprozess ansetzt. Ebenso stellt die Einstellung von LAA zu den schulisch verantworteten Lerngelegenheit mit Blick auf ihren Professionalisierungsprozess bislang ein Desiderat dar. Gleiches gilt nicht zuletzt auch für die Kooperation von LAA in professionellen Lerngemeinschaften.

Der vorliegende Beitrag knüpft an dieser Forschungslücke an und bietet einen differenzierten Einblick in die Professionalisierung durch die zwei schulisch verantworteten Ausbildungselemente UuA sowie PLG. Dabei wird die Perspektive der LAA

eingonnen und untersucht, wie sie die individuelle Professionalisierung durch diese Ausbildungselemente wahrnehmen.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Fragestellungen

Der Beitrag fokussiert vier Forschungsfragen:

- Forschungsfrage 1 (FF1): Welche Bedeutung schreiben LAA zu Beginn des VD den unterschiedlichen Ausbildungselementen für die eigene Kompetenzentwicklung zu?
- Forschungsfrage 2 (FF2): Wie werden die (schulischen) Ausbildungselemente UuA (inkl. der zugehörigen Vor- und Nachbesprechungen) sowie die PLG qualitativ und quantitativ ausgestaltet?
- Forschungsfrage 3a (FF3a): Wie werden die Ausbildungselemente UuA und PLG durch LAA zum fortgeschrittenen Zeitpunkt im VD mit Blick auf die Wirksamkeit für den eigenen Professionalisierungsprozess bewertet?
- Forschungsfrage 3b (FF3b): Welche Bedeutung spielt dabei die wahrgenommene Betreuungsqualität durch die Mentor:innen?

4.2 Studiendesign und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung stellt ein Teilprojekt aus der längsschnittlichen Evaluation der ZfsL Dortmund und Essen dar, die im Mai/Juni 2013 (erster Messzeitpunkt, MZ_1) sowie im April/Mai 2014 (zweiter Messzeitpunkt, MZ_2) durchgeführt wurde. Primäre Zielstellung der Evaluation war es, eine deskriptive, multiperspektivische und multikriteriale Bestandsaufnahme von Lerngelegenheiten (verstanden als Ange-

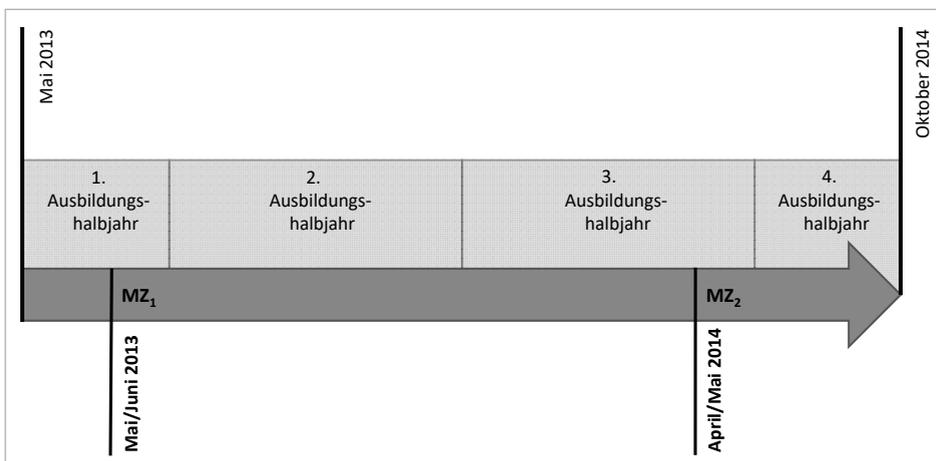


Abb. 2: Zeitlicher Ablauf des VD in NRW und der Messzeitpunkte MZ_1 , MZ_2 (eigene Darstellung)

bots-Nutzungs-Gefüge, vgl. Reintjes & Bellenberg, 2016) im verkürzten VD in NRW vorzunehmen. Dazu wurden LAA (Gymnasium & Gesamtschule), die schulischen Mentor:innen sowie die Seminausbilder:innen mit einer (quantitativen) Fragebogenstudie befragt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung liegt der Fokus auf der Nutzung und (wahrgenommenen) Ausgestaltung der Lerngelegenheiten im Rahmen der Ausbildungselemente UuA und PLG sowie der Bedeutung, die diesen Elementen für den individuellen Professionalisierungsprozess beigemessen wird. Grundlage für die empirischen Befunde dieses Beitrages sind daher die LAA-Surveys. Abbildung 2 zeigt den zeitlichen Ablauf der Erhebungen im Kontext des VD.

Von den 448 LAA an den beiden ZfsL-Standorten (ZfsL Dortmund: N = 184, ZfsL Essen: N = 264) haben insgesamt 307 Personen an einer (MZ₁ oder MZ₂) oder an beiden Befragungen teilgenommen (Rücklaufquote insgesamt: 68,5 %). Tabelle 2 zeigt die Verteilung der LAA über die beiden ZfsL-Standorte und MZ.

Tab. 2: Zusammensetzung der Stichprobe an den ZfsL

	MZ1			MZ2		
	Gesamt	ZfsL-Standort		Gesamt	ZfsL-Standort	
		Dortmund	Essen		Dortmund	Essen
N (%)	235 ¹ (52,5 %)	124 (67,4 %)	111 (42,0 %)	160 ¹ (35,7 %)	86 (46,7 %)	74 (28,0 %)
Alter <i>M</i> (<i>SD</i>)	27.94 (<i>SD</i> = 4.04)	27.40 (<i>SD</i> = 3.24)	28.54 (<i>SD</i> = 4.71)	28.55 (<i>SD</i> = 4.91)	28.29 (<i>SD</i> = 3.54)	29.23 (<i>SD</i> = 5.27)
Anteil Frauen (%)	66,4 %	57,3 %	76,6 %	62,5 %	50,0 %	77,0 %

Anmerkungen: ¹Die beiden Werte ergeben aufsummiert nicht die Anzahl der Gesamtfälle im Datensatz (N = 307), da sie sich jeweils auf die Anzahl der Fälle in MZ₁ bzw. MZ₂ beziehen. Die Anzahl der Gesamtfälle beinhaltet jedoch sowohl Personen, die zu *einem* MZ an der Befragung teilgenommen haben, als auch Personen, die die Befragungen zu *beiden* MZ beantwortet haben.

4.3 Fragebogeninstrumente

Im Rahmen der Evaluation zur Befragung der LAA zu MZ₁ und MZ₂ wurden zwei Fragebögen eingesetzt. Diese umfassten teils bestehende und adaptierte, teils neu entwickelte und validierte Skalen und Items zu den folgenden Aspekten:

1. soziodemografische Merkmale der LAA (z. B. Alter, Geschlecht, Fächerkombination, pädagogische Vorerfahrungen);
2. nichtkognitive Personenmerkmale (z. B. Berufswahlmotive, Lehrer:innen-Interessen (LIS), Einschätzung der eigenen Persönlichkeit (LPA));
3. Fragen zu den Lerngelegenheiten im ZfsL sowie in der Schule (z. B. Begleitung und Beratung im VD, institutionalisierte Gesprächsanlässe im UuA sowie in den Unterrichtsbesuchen, PLG).

Tabelle 3 bietet eine Übersicht der in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Items und Skalen.

Tab. 3: Übersicht der in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Items und Skalen

MZ	Konstrukt	Skalen-/Itemtyp	α	Anzahl Items	Fragenstamm und Itembeispiel(e)	Antwortkategorien
MZ ₁	MZ ₂					
Unterricht unter Anleitung						
X	Umfang UUA	SI		1	Wie viele Stunden pro Woche erteilen Sie in diesem Schuljahr Unterricht unter Anleitung?	1: 2 Stunden, 2: 3 Stunden, 3: 4 Stunden, 4: 5 Stunden, 5: 6 Stunden
X	Bewertung UUA	SI		1	Wie beurteilen Sie abschließend den Unterricht unter Anleitung für Ihren Professionalisierungsprozess?	6-stufige Likertskala von 1: überhaupt nicht wirksam bis 6: sehr wirksam
Vorbesprechungen						
X	Häufigkeit	SI		1	Haben sie im Rahmen Ihres Ausbildungsunterrichts (bzw. UuA) Vorbesprechungen erlebt?	5-stufige Likertskala von 1: nie bis 5: immer
X	Inhalt	SI		9	Welche inhaltlichen Aspekte wurden in den Vorbesprechungen thematisiert? <i>Itembeispiele:</i> Anregung zur Materialsuche, fachdidaktische Aspekte, methodische Fragen, Medienwahl	5-stufige Likertskala von 1: nie bis 5: immer
X	Bewertung	SI		8	Wie schätzen Sie grundsätzlich Unterrichtsvorbesprechungen ein? <i>Itembeispiel:</i> Ich fühle mich durch Vorbesprechungen zu stark beeinflusst.	4-stufige Likertskala von 1: trifft nicht zu bis 4: trifft voll zu
X	Zugeschriebene Bedeutung	SI		1	Welche Bedeutung messen Sie Unterrichtsvorbesprechungen grundsätzlich bei?	6-stufige Likertskala von 1: sehr geringe Bedeutung bis 6: sehr hohe Bedeutung

MZ	Konstrukt	Skalen-/Itemtyp	α	Anzahl Items	Fragenstamm und Itembeispiele(e)	Antwortkategorien
MZ ₁	MZ ₂					
Nachbesprechungen						
X	X	Häufigkeit	SI	1	Haben sie im Rahmen Ihres Ausbildungsunterrichts (bzw. UuA) Nachbesprechungen erlebt?	5-stufige Likertskala von 1: nie bis 5: immer
X	X	Inhalt	SI	18	Welche inhaltlichen Aspekte wurden in den Nachbesprechungen thematisiert? <i>Itembeispiele:</i> Gesprächsführung, Verhalten von Schüler:innen, Stärken in meinem Verhalten	5-stufige Likertskala von 1: nie bis 5: immer (MZ ₁) 6-stufige Likertskala von 1: nie bis 6: immer (MZ ₂)
X	X	Dauer	SI	1	Wie lange dauerten die Nachbesprechungen im Mittel?	1: weniger als 5 Minuten, 2: 5–10 Minuten, 3: 10–15 Minuten, 4: 15–20 Minuten, 5: 20–30 Minuten, 6: 30–45 Minuten, 7: 45–60 Minuten, 8: Mehr als 60 Min
X	X	Bedeutung	SI	1	Welche Bedeutung messen Sie Unterrichtsbesprechungen grundsätzlich bei?	6-stufige Likertskala von 1: sehr geringe Bedeutung bis 6: sehr hohe Bedeutung
Betreuung durch Ausbildungslehrkraft*						
X	X	Instruktionale Unterstützung	Skala	.80 ^a .90 ^b	4 <i>Beispielitem:</i> Ich kann meine Ausbildungslehrkraft ansprechen, wenn ich fachlich mal nicht weiterweiß.	6-stufige Likertskala von 1: trifft überhaupt nicht zu bis 6: trifft in hohem Maße zu
X	X	Emotionale Unterstützung	Skala	.86 ^a .88 ^b	4 <i>Beispielitem:</i> Mit meiner Ausbildungslehrkraft kann ich über persönliche Probleme sprechen.	6-stufige Likertskala von 1: trifft überhaupt nicht zu bis 6: trifft in hohem Maße zu
X	X	Zusammenarbeit (transmissiv)	Skala	.83 ^a .85 ^b	5 <i>Beispielitem:</i> Meine Ausbildungslehrkraft gibt mir vor, was ich verbessern muss.	6-stufige Likertskala von 1: trifft überhaupt nicht zu bis 6: trifft in hohem Maße zu
X	X	Zusammenarbeit (konstruktiv-tisch)	Skala	.90 ^a .91 ^b	4 <i>Beispielitem:</i> Meine Ausbildungslehrkraft hilft mir, mich selbstständig zu verbessern.	6-stufige Likertskala von 1: trifft überhaupt nicht zu bis 6: trifft in hohem Maße zu
X	X	Zufriedenheit	Skala	.90 ^a .94 ^b	6 <i>Beispielitem:</i> Meine Ausbildungslehrkraft übt ihre Rolle sehr gut aus.	6-stufige Likertskala von 1: trifft überhaupt nicht zu bis 6: trifft in hohem Maße zu

MZ	Konstrukt	Skalen-/ Itemtyp	α	Anzahl Items	Fragenstamm und Itembeispiele(e)	Antwortkategorien
MZ ₁	MZ ₂					
Lerngemeinschaften						
X	Frequenz	SI		1	Wie oft tagt Ihre Lerngemeinschaft?	1: wöchentlich, 2: alle 2 Wochen, 3: 1x im Monat, 4: unregelmäßig, 5: nie
X	Inhalte	SI		10	Was machen Sie in Ihrer Lerngemeinschaftszeit? <i>Beispielitems:</i> UBs vorbereiten, Gespräche über den Alltag	5-stufige Likertskala von 1: nie bis 5: immer
X	Bewertung	SI		1	Wie beurteilen Sie abschließend die Lerngemeinschaften für Ihren Professionalisierungsprozess?	6-stufige Likertskala von 1: überhaupt nicht wirksam bis 6: sehr wirksam
Ausbildungselemente (Ranking)						
X	Bewertung	SI		14	Bitte schätzen Sie die folgenden Bausteine für Ihre Kompetenzentwicklung ein. <i>Beispielitems:</i> schriftliche Stundenentwürfe, Unterricht unter Anleitung, Lerngemeinschaften	4-stufige Likertskala von 1: unwichtig bis 4: sehr wichtig

Anmerkungen: ^a Cronbachs alpha zu MZ₁; ^b Cronbachs alpha zu MZ₂; *Der Begriff Ausbildungslehrkraft wurde in der Erhebung gemäß Richter et al. (2011) genutzt. Ausbildungslehrkräfte sind als Synonym für schulische Mentor:innen zu verstehen.

4.4 Datenanalysen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden deskriptive Statistiken und Häufigkeitsverteilungen für die MZ_1 (FF1, FF2) und MZ_2 (FF2, FF3a, FF3b) berechnet. Im Kontext der FF3a wurde eine Gruppierungsvariable zur Frequenz der Lerngemeinschaften angelegt, um differenziertere deskriptive Auswertungen zur qualitativen Ausgestaltung der Lerngemeinschaften vornehmen zu können. Bei den Berechnungen zur Beantwortung der FF3b zeigten sich große Streuungen in der Bewertung der Ausbildungselemente durch die LAA, sodass explorativ differenziertere deskriptive Auswertungen zu den Extremgruppen (hohe zugemessene Bedeutung vs. niedrige zugemessene Bedeutung) angeschlossen wurden. Da sich in der Verteilung der Bewertungssitems Deckeneffekte zeigten, wurden die Daten für diese weiteren Auswertungen z-standardisiert und anschließend in eine Gruppierungsvariable überführt ($1 <$ kleiner 0, d.h. relativ niedrige Bedeutung; $2 >$ größer 0, d.h. relativ hohe Bedeutung).¹ Grundlage für die durchgeführten Berechnungen ist ein Gesamtdatensatz mit den zu MZ_1 und MZ_2 an den ZfsL-Standorten Dortmund und Essen erhobenen Daten. Die zu MZ_1 und MZ_2 erhobenen Daten wurden via Teilnehmercode gematcht. Die Datenaufbereitung sowie alle Berechnungen in der vorliegenden Untersuchung wurden mit IBM SPSS Statistics (Version 27) durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 Bedeutung der Ausbildungselemente für den Kompetenzerwerb: Einschätzungen der LAA zu MZ_1

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass sich die Ausbildungselemente aus Perspektive der LAA hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Professionalisierung im VD unterscheiden (vgl. Abbildung 2). In der Tendenz werden unterrichtsbezogene schulische Ausbildungselemente (z.B. UuA, eigenverantwortlicher Unterricht) sowie die weniger formalisierten Lerngelegenheiten (z.B. „Gespräche“ mit der Ausbildungslehrkraft bzw. mit Fachleiter:in/Kernseminarleiter:in) am bedeutsamsten für den eigenen Kompetenzerwerb eingeschätzt. Weniger zentral erscheinen seminaristische Ausbildungselemente (z.B. UB durch Fachleiter:innen/Kernseminarleiter:innen, schriftliche Stundenentwürfe, Ausbildungsveranstaltungen des ZfsL in Pädagogik) sowie unterrichtsfernere schulische Ausbildungselemente (z.B. Mitarbeit in den Teams der Schule, Gespräche mit der Schulleitung). Bei den seminaristischen Ausbildungselementen zeigt sich eine deutliche Divergenz zwischen den Einschätzungen der fachspezifischen und pädagogischen Seminarangebote dahingehend, dass die LAA die Ausbildungsveranstaltungen des ZfsL in den Unterrichtsfächern im Mittel als wich-

1 Im Text vorgenommene Aussagen zu Unterschieden zwischen Subgruppen bzw. zwischen den MZ beziehen sich auf die in der Untersuchung berechneten deskriptiven Kennwerte sowie die auf dieser Basis erstellten Rankings (Rangreihenfolgen) und damit auf die vorliegende Stichprobe.

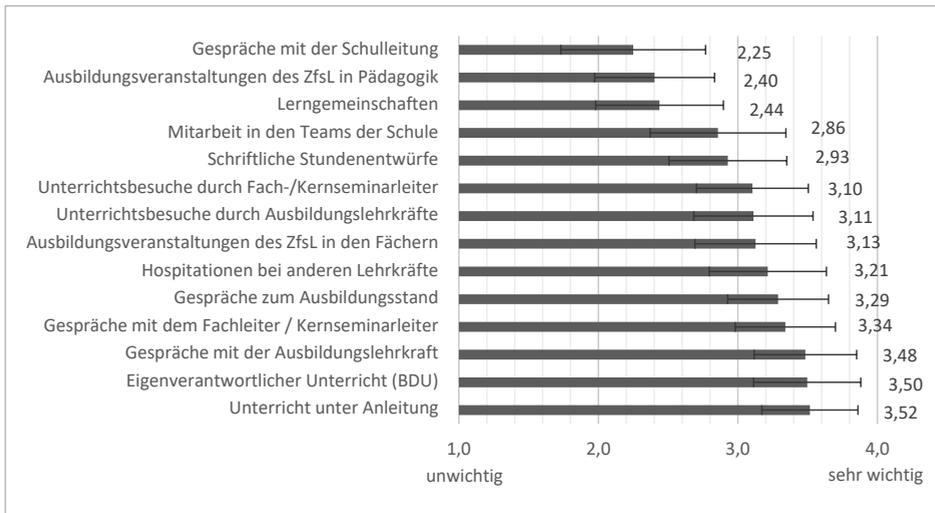


Abb. 3: Bedeutung der Ausbildungselemente in der Wahrnehmung der LAA zu MZ₁

tiger für die eigene Kompetenzentwicklung eingeschätzt als die Ausbildungsveranstaltungen in Pädagogik (Kernseminare). Auch die PLG als eine von den LAA selbst verantwortete Lerngelegenheit werden im Vergleich zu den anderen Ausbildungselementen als weniger professionalisierend eingeschätzt.

Die LAA wurden zu MZ₁ darüber hinaus spezifisch zu ihren Einschätzungen der Vorbesprechungen im Kontext des UuA befragt. Es zeigt sich, dass die Vorbesprechungen grundsätzlich als hilfreich für die eigene Professionalisierung erlebt werden (vgl. Abb. 3): Die LAA stimmen im Mittel (eher) zu, dass in den Vorbesprechungen Ideen mit den Mentor:innen ausgetauscht, von Erfahrungen der Mentor:innen profitiert und neue Handlungsmöglichkeiten kennengelernt sowie Unsicherheiten geklärt werden können. Sie fühlen sich zudem im Mittel (eher) nicht durch Unterrichtsvorbesprechungen in ihrer eigenständigen Entwicklung behindert. Im Mittel schätzen die LAA den mit den Vorbesprechungen einhergehenden Zeitaufwand als bewältigbar ein, jedoch zeigt sich hier eine große Streuung.

5.2 Befunde zur quantitativen und qualitativen Ausgestaltung des Unterrichts unter Anleitung

Fast die Hälfte der LAA (40,4 %) berichtet zu MZ₂, pro Woche fünf Stunden UuA zu erteilen, was den formalen Regelungen entspricht. Ein knappes Drittel (32,7 %) geben an, sechs Stunden oder mehr zu unterrichten. Die restlichen LAA erteilen mit vier (21,8 %), drei (3,8 %) oder zwei Stunden pro Woche (1,3 %) weniger UuA als formal gefordert. Folgt man der Grundannahme, dass Professionalität durch gemeinsame Reflexion befördert wird, kommt den Phasen, in denen die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen im Unterricht diskursiv mit Mentor:innen reflektiert werden, besondere Bedeutung zu. Daher wurden im Rahmen der Evaluationsstudien erfasst, wie

häufig im mentorierten Unterricht Vor- und Nachbesprechungen zu Beginn des VD sowie nach rund einem Jahr erlebt bzw. offeriert wurden sowie wie diese hinsichtlich Dauer und Inhalt ausgestaltet waren.

Der Großteil der LAA gibt zu MZ_1 an, im Rahmen des UuA meist (45,8 % bzw. 53,3 %) oder immer (23,8 % bzw. 33,2 %) Vorbesprechungen bzw. Nachbesprechungen zu erleben. Nur wenige LAA berichten, ihren UuA nie (0,9 % bzw. 0,4 %) oder selten (10,1 % bzw. 3,9 %) mit ihren Mentor:innen vor- bzw. nachzubesprechen. Vergleicht man die Häufigkeitsverteilung von MZ_1 im Quasilängsschnitt mit den Daten des MZ_2 , so zeigt sich in der Tendenz eine abnehmende Frequenz der Vor- und Nachbesprechungen (vgl. Tabelle 4). Bezüglich der Dauer von Vor- und Nachbesprechungen geben die LAA mehrheitlich an, im Mittel jeweils zwischen 5 und 30 Minuten für Vor- und Nachbesprechungen mit ihren Mentor:innen aufzuwenden (vgl. Tabelle 4). Jedoch zeigt sich auch in Bezug auf die Dauer der Vor- und Nachbesprechungen eine Verschiebung im Quasilängsschnitt dahingehend, dass die Vor- und Nachbesprechungen zu MZ_2 tendenziell kürzer werden. Im Vergleich von Vor- und Nachbesprechungen zeigen sich Unterschiede bzgl. der Frequenz und Dauer: So werden Nachbesprechungen sowohl zu MZ_1 als auch zu MZ_2 zwar tendenziell häufiger durchgeführt, nehmen jedoch in der Tendenz weniger Zeit in Anspruch als Vorbesprechungen (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Frequenz und Dauer der Vor- und Nachbesprechungen im UuA zu MZ_1 und MZ_2

	Vorbesprechungen		Nachbesprechungen	
	MZ_1	MZ_2	MZ_1	MZ_2
Frequenz				
nie	0,9	0,6	0,4	0,7
selten	10,1	16,2	3,9	9,2
oft	19,4	35,7	9,2	34,2
meist	45,8	36,4	53,3	41,4
immer	23,8	11,0	33,2	14,5
Dauer				
weniger als 5 Minuten	8,7	13,5	6,2	8,4
5–10 Min.	12,2	32,1	15,0	32,5
10–15 Min.	35,4	23,7	30,8	32,5
15–20 Min.	8,3	14,1	12,8	14,3
20–30 Min.	21,0	9,0	26,0	7,8
30–45 Min.	7,4	5,1	4,8	2,6
45–60 Min.	6,1	2,6	4,0	1,9
Mehr als 60 Minuten	0,9	0	0,4	0

Bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Vor- und Nachbesprechungen berichten die LAA wie folgt: In den Vorbesprechungen zeigt sich zu MZ_1 und MZ_2 (bemessen an den Mittelwerten der Einzelitems) jeweils eine ähnliche Rangfolge der besprochenen

Themen: Zu beiden MZ werden am häufigsten der Ablauf der Stunde (Verlaufsplanung), methodische Fragen sowie fachdidaktische Aspekte thematisiert. Im Vergleich dazu seltener werden Anregungen zur Materialsuche gegeben, differenzierte Analysen der Lerngruppe vorgenommen sowie die Medienwahl besprochen. Die Einordnung der Stunde in einen thematischen Zusammenhang (Reihenplanung) wird im Vergleich zu den anderen Aspekten zu MZ₂ seltener besprochen als zu MZ₁, während fachwissenschaftliche Aspekte im Vergleich zu den anderen Aspekten zu MZ₁ häufiger besprochen werden als zu MZ₂. Insgesamt geben die LAA an, dass alle Inhalte zu MZ₂ seltener besprochen werden als zu MZ₁. Einzige Ausnahme ist die Lerngruppenanalyse, diese wird zu MZ₁ häufiger in den Vorbesprechungen thematisiert als zu MZ₂. In den Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich ebenfalls eine ähnliche Rangfolge der besprochenen Inhalte zu MZ₁ und MZ₂ (bemessen an den Mittelwerten der Einzelitems). Sowohl zu MZ₁ als auch zu MZ₂ steht in der Wahrnehmung der LAA ressourcenorientiertes Feedback durch die Mentor:innen im Vordergrund: häufig werden Gutes und Gelungenes der Stunde sowie Stärken im Verhalten der LAA thematisiert. Zu beiden MZ werden am seltensten Bezüge zwischen Unterrichtspraxis und (erziehungswissenschaftlicher/fachdidaktischer) Theorie bzw. Empirie hergestellt, Abweichungen von der (schriftlichen) Unterrichtsplanung thematisiert sowie fachwissenschaftliche Aspekte (Strukturierung) besprochen. Verschiebungen innerhalb der Rangreihenfolge der bearbeiteten Inhalte zwischen MZ₁ und MZ₂ zeigen sich am deutlichsten bei den folgenden Aspekten: Im Vergleich zu den anderen Inhalten werden die Passung zwischen Voraussetzungen der Lerngruppe und den Inhalten der Stunde, das Verhalten der Schüler:innen sowie Konsequenzen für die folgende Unterrichtsstunde zu MZ₂ häufiger besprochen als zu MZ₁. Inhaltliche/fachliche Schwachstellen der Stunde sowie das Erreichen des Kernanliegens/der Teillernziele werden im Vergleich zu den anderen Aspekten zu MZ₂ seltener besprochen als zu MZ₁ und auch eine Reflexion didaktisch-methodischer Alternativen findet im Rahmen der Nachbesprechungen im Vergleich zu den anderen Inhalten seltener statt. Tabelle 5 gibt einen Gesamtüberblick über die Inhalte in Vor- und Nachbesprechungen zu MZ₁ und MZ₂.

Tab. 5: Inhalte der Vor- und Nachbesprechungen im UuA zu MZ1 und MZ2²

	MZ 1					MZ 2				
	N	Min	Max	M	SD	N	Min	Max	M	SD
Inhalte										
Vorbesprechungen										
Anregung zur Materialsuche	228	1	5	3,28	1,141	155	1	5	2,75	1,015
fachdidaktische Aspekte	229	1	5	3,56	1,052	156	1	5	3,09	1,068

2 Aussagen zum direkten Vergleich der Mittelwerte zu MZ₁ und MZ₂ können bei den Nachbesprechungen nicht getätigt werden, da zu beiden Messzeitpunkten eine unterschiedliche Skala (MZ₁ fünfstufig, MZ₂ sechsstufig) eingesetzt wurde.

	MZ 1					MZ 2				
	N	Min	Max	M	SD	N	Min	Max	M	SD
fachwissenschaftliche Aspekte (z. B. Reduktion der Inhalte)	227	1	5	3,38	1,120	155	1	5	3,03	1,022
Ablauf der Stunde (Verlaufsplan)	229	1	5	4,14	0,997	156	1	5	3,72	1,129
methodische Fragen	229	1	5	3,80	1,049	154	1	5	3,28	1,019
Zielsetzungen der Stunde (Kernanliegen bzw. Teillernziele)	229	1	5	3,45	1,193	156	1	5	3,03	1,295
Einordnung der Stunde in einen thematischen Zusammenhang (Reihenplanung)	228	1	5	3,48	1,096	156	1	5	2,96	1,149
differenzierte Darstellung der Lernausgangslage der Lerngruppe (nicht nur Erfassung des fachspezifischen Vorwissens)	228	1	5	2,69	1,170	156	1	5	2,89	1,063
Medienwahl	226	1	5	2,90	1,186	156	1	5	2,37	1,004
Inhalte										
Nachbesprechungen										
Passung zwischen Voraussetzungen der Lerngruppe und den Inhalten der Stunde	229	1	5	3,20	1,052	154	1	6	3,64	1,272
Passung zwischen Voraussetzungen der Lerngruppe und eingesetzten Methoden	227	1	5	3,18	1,007	151	1	6	3,36	1,219
Passung zwischen Kernanliegen, Inhalten und eingesetzten Methoden	229	1	5	3,22	1,110	154	1	6	3,42	1,390
Aufgabenstellung im Unterricht	227	1	5	3,96	0,892	154	1	6	4,12	1,171
Gesprächsführung	229	1	5	3,89	1,048	153	1	6	3,93	1,384
Erreichen des Kernanliegens/ der Teillernziele	229	1	5	3,25	1,223	153	1	6	3,35	1,591
Reflexion ausgewählter Lernsituationen/ Sequenzen der Stunde (z. B. Einstiegsphase, Erarbeitungsphase, etc.)	228	1	5	3,81	1,051	154	1	6	3,84	1,237
Abweichungen von der (schriftlichen) Planung	229	1	5	2,65	1,200	152	1	6	2,58	1,388

	MZ 1					MZ 2				
	N	Min	Max	M	SD	N	Min	Max	M	SD
inhaltliche/fachliche Schwachstellen der Stunde	229	1	5	3,41	1,234	153	1	6	3,50	1,487
Gutes und Gelungenes der Stunde	229	2	5	4,26	0,908	153	1	6	4,61	1,253
Fehler in meinem Verhalten	229	1	5	3,78	1,127	153	1	6	3,71	1,477
Stärken in meinem Verhalten	226	2	5	4,11	0,924	154	1	6	4,17	1,303
Reflexion didaktisch-methodischer Alternativen	226	1	5	3,38	1,014	153	1	6	3,34	1,193
Reflexion pädagogischer Alternativen (z. B. Umgang mit Unterrichtsstörungen, effektivere Nutzung der Lernzeit)	228	1	5	3,33	1,079	152	1	6	3,43	1,232
fachwissenschaftliche Aspekte (Strukturierung)	228	1	5	2,97	1,104	152	1	6	2,97	1,234
Verhalten von Schüler:innen	229	1	5	3,28	1,128	151	1	6	3,66	1,254
Bezüge zwischen der Unterrichtspraxis und (erziehungswissenschaftlicher/fachdidaktischer) Theorie bzw. Empirie	228	1	5	2,11	1,146	152	1	6	1,99	1,145
Konsequenzen für folgende Unterrichtsstunde	228	1	5	3,56	0,994	151	1	6	3,97	1,241

5.3 Befunde zur quantitativen und qualitativen Ausgestaltung der PLG

Bezüglich der Frequenz, in der die PLG tagen, lassen sich drei Gruppen identifizieren: Die erste Gruppe gibt an, sich regelmäßig zu treffen (davon 29,7 % wöchentlich, 14,2 % alle zwei Wochen, 3,2 % einmal im Monat). Die zweite Gruppe trifft sich unregelmäßig (39,4 % der LAA) und die dritte Gruppe der LAA gibt an, dass sie sich nie mit ihrer PLG treffen (13,5 %). Untersucht wurde nun, welche Inhalte in den PLG bearbeitet wurden. Die Auswertungen wurden für die beiden Gruppen, die angegeben haben, sich regelmäßig bzw. unregelmäßig mit ihrer Lerngemeinschaft zu treffen, getrennt vorgenommen und sind in Tabelle 6 zusammengefasst:

Tab. 6: Inhalte der PLG differenziert nach Regelmäßigkeit der Treffen

Inhalte Lerngemeinschaften	unregelmäßige Treffen					regelmäßige Treffen				
	N	Min	Max	M	SD	N	Min	Max	M	SD
UBs vorbereiten	60	1	5	2,27	1,087	72	1	4	2,53	1,175
Portfolio bearbeiten	60	1	4	1,40	0,764	72	1	4	1,63	0,795
Gespräche über den Alltag	59	2	5	4,31	0,749	72	1	5	4,42	0,946
Infos der Ausbildungsbeauftragten	60	1	5	3,73	1,006	71	1	5	4,13	1,108
Kollegiale Fallberatung	60	1	5	2,73	1,023	72	1	5	3,28	1,091
Unterrichtsplanung	59	1	5	2,66	1,154	72	1	5	3,00	1,245
Aufarbeiten von Seminarinhalten	60	1	4	2,25	1,035	72	1	5	2,14	1,011
Austausch über Noten und Bewertungskriterien im BdU	60	1	5	3,28	1,043	72	1	5	3,43	1,197
Schwierigkeiten mit der Unterrichtsdurchführung (z. B. Umgang mit Unterrichtsstörungen)	60	1	5	3,45	0,999	72	1	5	4,03	0,888
Austausch über Betreuungsqualität im Vorbereitungsdienst	58	1	5	3,12	1,093	71	1	5	3,59	1,166

Demzufolge dienen die PLG beiden Gruppen vor Allem einem eher allgemeinen Austausch über den schulischen Alltag, der Weitergabe von Informationen der Ausbildungsbeauftragten sowie dem Austausch zu Schwierigkeiten mit der Unterrichtsdurchführung (z. B. Umgang mit Unterrichtsstörungen). Die Be-, Vor- bzw. Aufarbeitung der Portfolios, von Seminarinhalten bzw. UB spielt nach Angabe der LAA eher keine Rolle. Bis auf die Aufarbeitung von Seminarinhalten werden alle abgefragten Aspekte in den regelmäßig stattfindenden Lerngemeinschaften (gemessen am Mittelwert der Einzelitems) häufiger thematisiert bzw. bearbeitet als in den unregelmäßig stattfindenden Lerngemeinschaften. Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich bei der gemeinsamen Bearbeitung von Schwierigkeiten mit der Unterrichtsführung sowie der Durchführung von kollegialer Fallberatung. Auffällig sind bei allen Items zu den Inhalten der Lerngemeinschaften die großen Streuungen (mehrheitlich Abweichungen von ca. einer SD), was bedeutet, dass die Wahrnehmungen zur qualitativen Ausgestaltung der PLG zwischen den LAA deutlich variiert.

5.4 Bewertung der Ausbildungselemente UuA und PLG durch LAA zu MZ₂ insgesamt sowie in Relation zur wahrgenommenen Betreuungsqualität der Mentor:innen

Insgesamt wird der UuA sowie die zugehörigen Vor- und Nachbesprechungen von den LAA zu MZ₂ hinsichtlich der Bedeutung für den eigenen Professionalisierungsprozess positiv bewertet, während die PLG tendenziell als etwas weniger relevant eingeschätzt werden (vgl. Abbildung 4).

Da sich bei allen Einschätzungen eine große Streuung zeigt (zwischen $SD = .831$ bei Unterrichtsnachbesprechungen und $SD = 1.309$ bei PLG), wurden explorativ differenziertere Auswertungen zu den Extremgruppen (niedrige Bedeutung versus hohe Bedeutung) angeschlossen, die ersten Hinweise auf mögliche Erklärungszusammenhänge generieren sollten (Abbildung 5). Zurückgegriffen wurde dabei auf fünf (Sub-)Skalen zur wahrgenommenen Betreuungsqualität durch die Ausbildungslehrkraft (transmissive und konstruktivistische Zusammenarbeit, instruktionale und emotionale Unterstützung, Zufriedenheit mit der Ausbildungslehrkraft; Richter et al., 2011), da sich diese sowohl mit Blick auf die formalen Rahmenbedingungen (Kap. 2) als auch auf den bisherigen Forschungsstand (Kap. 3) als zentrale Stellschraube in der Ausgestaltung der schulischen Ausbildungselemente erweist. Da sich in der Verteilung der Bewertungsitems Deckeneffekte zeigen, wurden die Daten für diese weiteren Auswertungen z-standardisiert und anschließend in Gruppierungsvariablen überführt (1: $M < \text{kleiner } 0$, d.h. relativ niedrige Bedeutung des Ausbildungselements; 2: $M > \text{größer } 0$, d.h. relativ hohe Bedeutung des Ausbildungselements). Die Gruppierung der Extremgruppen ist dementsprechend in Bezug auf die Verteilung der Merkmalsausprägungen innerhalb der vorliegenden Stichprobe (d.h. nicht in Bezug auf die ursprünglich erhobene Skala) zu verstehen.

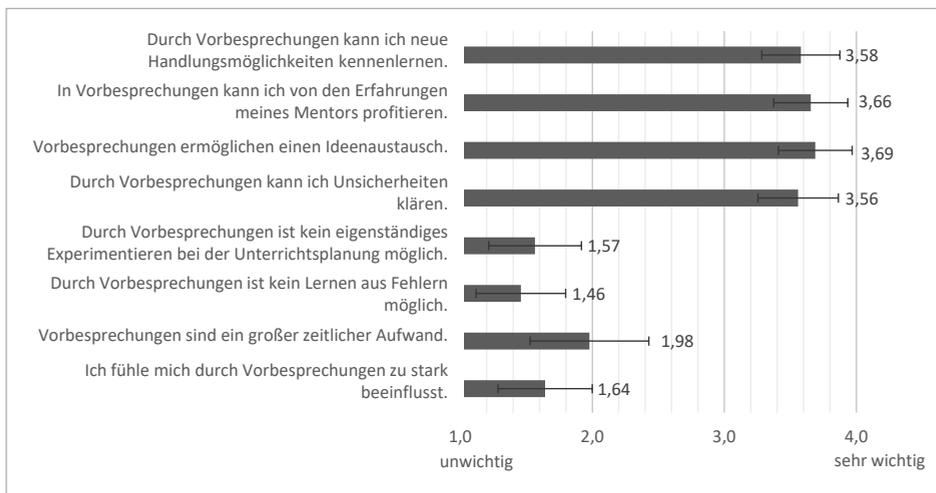


Abb. 4: Differenzierte Einschätzungen der LAA zu Vorbesprechungen im UuA zu MZ₁

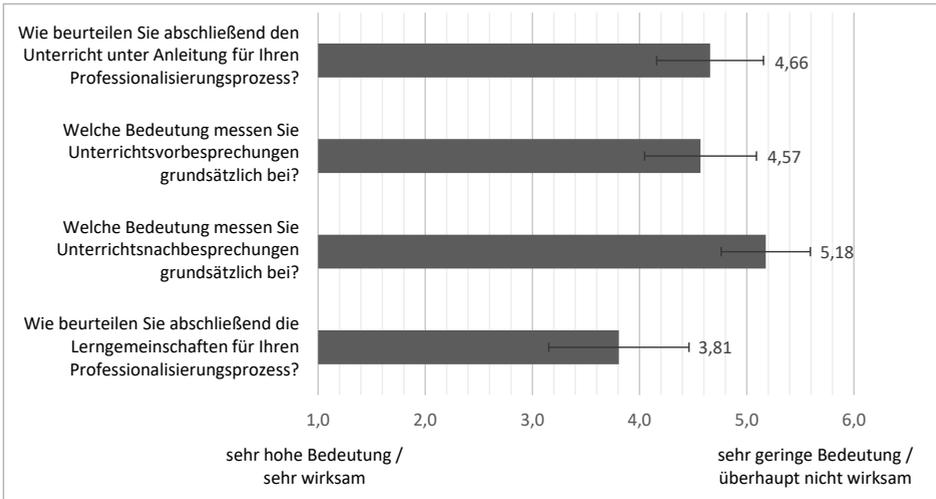


Abb. 5: Beurteilung der Ausbildungselemente UuA sowie PLG durch LAA zu MZ2

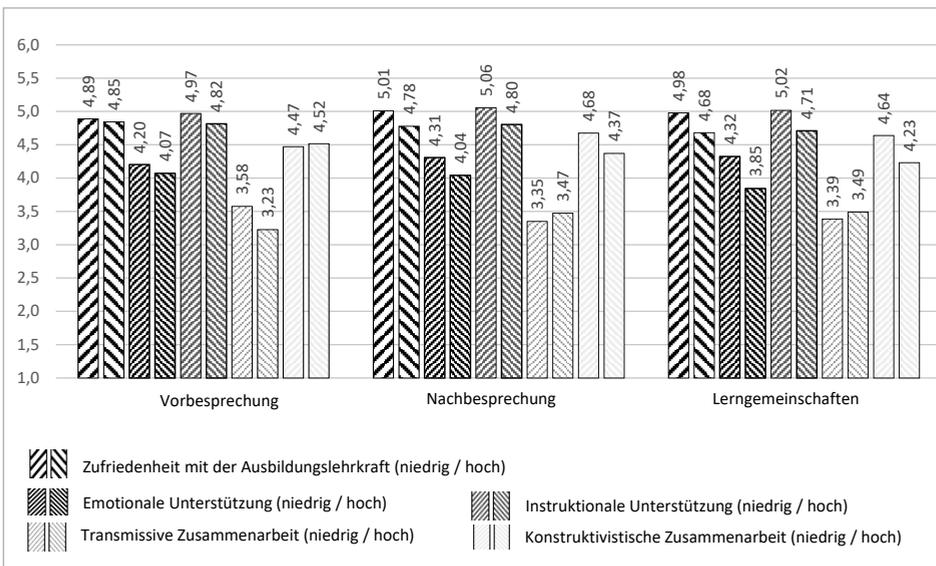


Abb. 6: hohe versus niedrige Bedeutung von Vor- und Nachbesprechungen sowie PLG nach wahrgenommener Betreuungsqualität

Sowohl in den Gruppen, die Vor- und Nachbesprechungen sowie PLG relativ hohe Bedeutung beimessen als auch in denen, die den drei fokussierten Lerngelegenheiten relativ geringe Bedeutung zusprechen, sind die LAA im Mittel (eher) zufrieden mit den Ausbildungslehrkräften. Im Mittel werden die emotionale und instruktionale Unterstützung durch die Ausbildungslehrkräfte in allen Gruppen als (eher) intensiv und die Zusammenarbeit als (eher) konstruktivistisch wahrgenommen. Im Vergleich dazu zeigen die Ausbildungslehrkräfte in der Zusammenarbeit mit LAA beider Grup-

pen weniger transmissives Verhalten. Im differenzierten Vergleich der Gruppen fällt in der Regel die Zustimmung der LAA zu den unterschiedlichen Formen der Unterstützung und Zusammenarbeit durch die Ausbildungslehrkraft bei den LAA, die Vor- und Nachbesprechungen sowie PLG niedrige Bedeutung zusprechen höher aus als bei denjenigen, die den Lerngelegenheiten hohe Bedeutung beimessen. Die größten Unterschiede zeigen sich dabei in Bezug auf die emotionale Unterstützung durch und die konstruktivistische Zusammenarbeit mit der Ausbildungslehrkraft, die bei den LAA, die den PLG eine hohe Bedeutung zumessen, weniger stark wahrgenommen wird als bei den LAA, die diesen eine geringe Bedeutung zumessen.

6. Diskussion

Die institutionalisierte Lehrer:innenbildung hat die Aufgabe, LAA an das für den Berufseinstieg erforderliche Kompetenzniveau heranzuführen. Wie in den Kapiteln 2 und 3 beschrieben, stellen die schulischen Lerngelegenheiten im VD dabei ein bislang wenig beachtetes Element dar. Im Folgenden werden daher zentrale Befunde der vorliegenden Untersuchung zusammengeführt und anhand übergreifender Muster diskutiert. Dabei wird keine Überschneidungsfreiheit intendiert; vielmehr greifen die unterschiedlichen Aspekte ineinander und bauen zum Teil aufeinander auf.

- *Von einem Teil der befragten LAA werden die normativ-administrativen Vorgaben zur quantitativen Ausgestaltung der Ausbildungselemente UuA und PLG nicht umgesetzt.* Dementsprechend erteilt ein Viertel der LAA weniger UuA als formal erwartet und jeder 7. LAA gibt an, nicht an PLG teilzunehmen.
- *Insgesamt nehmen die LAA eine hohe Betreuungsqualität durch die Mentor:innen wahr.* Unabhängig von den Lerngelegenheiten (Vor-, Nachbesprechungen, PLG) sowie unabhängig davon, ob diesen eine niedrige oder hohe Bedeutung für die eigene Professionalisierung zugeschrieben wird, zeigen sich die LAA zufrieden mit den Mentor:innen und berichten von intensiver emotionaler und instruktionaler Unterstützung sowie konstruktivistischer und geringer transmissiver Zusammenarbeit (vgl. dazu auch Richter et al., 2011). Normativ ist dies durchaus als wünschenswert anzusehen, weil so eine reine „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“ (Hascher, 2012) vermieden wird.
- *Bei der Betreuung zeigt sich bei den Mentor:innen eine deutliche Ressourcenorientierung und Orientierung an Unterrichtspraxis im engsten Sinne bei gleichzeitig gering ausgeprägter Wissenschaftsorientierung und geringerer Bedeutung von Reflexion.* Den Kern von Beratungsgesprächen (Vor- und Nachbesprechungen) bilden bestärkende Impulse sowie Fragen der Unterrichtsmethodik und des Stundenablaufs. Wissenschafts-Praxis-Relationierung sowie eine Anregung von Reflexionen zur Ausgestaltung der Stunde bzw. zu Abweichungen von zugrundeliegenden Planungen (wie sie auch in Prüfungssituationen im VD relevant werden) findet hingegen kaum statt. Der/Die Mentor:in scheint folglich als „*knowledgeable other*“ wahrgenommen zu werden, der den Referendaren vor allem unterrichtspraktische Hinweise gibt“ (Richter et al., 2011, S. 39; Hervorh. i. O.), wohingegen eine diffe-

renzierte fachliche und fachdidaktische Reflexion eher durch die Fachseminarleiter:innen übernommen wird (vgl. Reintjes & Bellenberg, 2016; 2017).

- *Im Ausbildungsverlauf berichten die LAA Veränderungen hinsichtlich der quantitativen und qualitativen Ausgestaltung der Betreuung durch die Mentor:innen.* So zeigt sich eine abnehmende Frequenz und Dauer der Vor- und Nachbesprechungen von MZ_1 zu MZ_2 und die LAA geben an, dass alle Inhalte der Vorbesprechungen zu MZ_2 seltener besprochen werden als zu MZ_1 . Auch Veränderungen in der Rangfolge der Inhalte von Vor- und Nachbesprechungen zwischen MZ_1 und MZ_2 deuten auf Veränderungen im Angebots-Nutzungs-Verhalten hin. Deren Ursachen bleiben bislang ungeklärt.
- *Eine Stärkung des Ausbildungselements PLG erscheint sinnvoll und notwendig.* Die Befunde zeigen, dass die LAA die PLG vor allem zum informellen Austausch nutzen. Jedoch zeigen sich in den PLG, die regelmäßiger tagen, verstärkt formalisiertere, professionalisierende Momente (z. B. kollegiale Fallberatung). Gepaart mit der schon zu Beginn des VD geringen zugesprochenen Bedeutung sowie angesichts der zentralen an die PLG geknüpfte Zielstellung, lebenslanges und kollegiales Lernen in Schule anzubahnen bzw. zu implementieren, sollte dementsprechend über Unterstützungsmaßnahmen für die PLG nachgedacht werden, die bspw. formale (z. B. eine eindeutigere Verankerung der PLG in Schule oder ZfsL) oder konzeptuelle Aspekte (z. B. stärkere Rückbindung der PLG an seminaristische Lerngelegenheiten oder die mentorierte Betreuung) betreffen könnten.
- *Befunde zur Bewertung sowie zur qualitativen und quantitativen Ausgestaltung geben Hinweise auf eine Hierarchisierung bzw. Konkurrenz unterschiedlicher Ausbildungselemente und Lerngelegenheiten im VD.* Bereits zu MZ_1 differenzieren die LAA, indem sie unterrichtsbezogenen schulischen Ausbildungselementen hohe Bedeutung und den PLG eine eher geringe Bedeutung in Bezug auf den Kompetenzerwerb zusprechen. Auch zu MZ_2 kann dieses Muster repliziert werden. Zu beiden MZ finden Nachbesprechungen zudem häufiger, aber weniger lang statt als Vorbesprechungen. Darüber hinaus zeigen die Auswertungen, dass LAA, die die Bedeutung von Vor- und Nachbesprechungen sowie PLG niedrig einschätzen, die Betreuungsqualität der Mentor:innen, insbesondere deren emotionale Unterstützung und die konstruktive Zusammenarbeit, besser beurteilen, als LAA, die Vor- und Nachbesprechungen sowie PLG hohe Bedeutung beimessen. Anders formuliert zeigt sich damit, dass den formalisierten schulischen Lerngelegenheiten durch die LAA umso weniger Bedeutung zugesprochen wird, je besser der persönliche Kontakt mit der Ausbildungslehrkraft wahrgenommen wird.
- *Bei der Ausgestaltung der Ausbildungselemente zeigen sich deutliche interindividuelle Unterschiede.* Übergreifend, insbesondere aber bei der inhaltlichen Ausgestaltung von Vor- und Nachbesprechungen sowie den PLG, weisen die Daten – bedingt durch den in Kapitel 3 skizzierten, vagen Aufgabenbeschreibungen für schulische Mentor:innen – erwartungskonform große Streuungen auf.

In nachfolgenden Untersuchungen sollte u. a. der Befund geprüft werden, dass in der Wahrnehmung der LAA das Mentoring im UuA zu wenig umfangreich und zu wenig differenziert erfolgt; zugleich könnte die Unterschiedlichkeit des Engagements schulischer Mentor:innen einen Anlass darstellen, in eine Standardisierung und Qualifizierung für diese Funktionen zu investieren.

Unabhängig von der begrenzten Reichweite der vorgestellten Studie wird deutlich, dass eine umfassende Reform der Lehrer:innenausbildung auch einer Beachtung der Mikroebene bedarf. Dazu gehört die angemessene Würdigung der Schule als Ausbildungsinstitution, die in der Prozessqualität einer Evaluation unterzogen werden sollte, um ihre (konzeptionelle) Ausgestaltung des Teilauftrages hinsichtlich der Professionalisierung von LAA differenziert in den Blick nehmen zu können.

Literatur

- Beckmann, T., Ehmke, T., Dede, C., Kriel, A., Spöhrer, S., Straub, R., & Witt, S. (2021). Unterrichtsbesprechungen als Orte der institutionenübergreifenden Zusammenarbeit im Langzeitpraktikum. In S. Zankel, B. Brouër & J. Schulz (Hrsg.), *Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung* (S. 96–111). Beltz.
- Bellenberg, G., & Reintjes, C. (2015). Lehrer wird man erst im Beruf. Zentrale Herausforderungen an die Professionalisierung. *SchulVerwaltung spezial: Schule gestalten – die Lehrerausbildung in den Fokus nehmen*, 5(2015), 35–37.
- Blömeke, S. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Waxmann.
- Funke-Tebart, O. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. In K. Kansteiner, C. Stamann, C.G Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 261–273). Beltz.
- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. 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. 329–339). Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Klöden R. (2020). Mentoring in der LehrerInnenbildung: Forschungsstand und Entwicklungsperspektiven. *SchVw aktuell Österreich*, 5, 132–135.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- KMK (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

- KMK (o. D.). *Lehrerbildung in den Ländern*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>
- König, J., Peek, R., & Blömeke, S. (2010). Ausbildungsgangeffekte im Lehramtsstudium am Beispiel des pädagogischen Wissens. In B. Schwarz, P. Nenniger, R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung* (S. 163–169). Verlag Empirische Pädagogik.
- Košinar, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Kunter, M., Baumert, J., & Blum, W. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C., & te Poel, K. (Hrsg.). (2021). *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Klinkhardt.
- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendarinnen und Referendare. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Beltz Juventa.
- MSB NRW (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 6. September 2022. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf
- MSW NRW (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG) vom 12. Mai 2009*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1
- Peitz, J., & M. Harring (Hrsg.). (2021). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Waxmann.
- Reintjes, C. (2007). *Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerausbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen*. Dissertationsschrift. LIT Verlag.
- Reintjes, C. (2018). (Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 171–196). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_9
- Reintjes, C., & Bellenberg, G. (2016). Der Vorbereitungsdienst als Professionalisierungsphase für angehende Lehrkräfte: Empirische Befunde zu mentorierten Lerngelegenheiten. In B. Hermstein, V. Manitiut & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?* (S. 226–252). Beltz.
- Reintjes, C., & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutioneller Rahmungen* (S. 116–132). Klinkhardt.

- Reintjes, C., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & Labott, D. (2021a). Erwartungen an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst: Eine Bestandsaufnahme. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 119–129). Waxmann.
- Reintjes, C., Porsch, R., Görich, K., Gollub, P., Paulus, D., & Veber, M. (2021b). Medienbildung in der Lehrer*innenbildung: Kohärenz intendierter, implementierter und erreichter Curricula? In C. Reintjes, T. S. Idel, G. Bellenberg & K. Thönes (Hrsg.). (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 163–187). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Thiel, F., Schewe, C. M., Muslic, B., Lankes, E.-M., Maritzen, N., & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.) (2022). *Personalentwicklung in Schulen als Entwicklungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der BRD*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5>

Individuelle Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Berufsbezogenes Selbstkonzept und Berufsmotivation von Lehrkräften

Erfassung, Ausprägungen und Bedeutung der Berufserfahrung

Poldi Kuhl, Sina Mayreen Phieler & Philipp Alexander Freund

Abstrakt: Die berufliche Motivation und das berufliche Selbstkonzept von aktiven Lehrkräften adressierend, untersucht dieser Beitrag, (1) inwieweit an die berufliche Situation von Lehrkräften angepasste Skalen aussagekräftige Ergebnisse liefern, (2) auf welchem Niveau die Ausprägungen dieser Variablen liegen und (3) ob sich Zusammenhänge mit der Berufserfahrung der Lehrkräfte ergeben. Daten von $N=292$ Lehrkräften im Schuldienst zeigten eine höhere intrinsische als extrinsische berufliche Motivation sowie hohe Ausprägungen in den Facetten des beruflichen Selbstkonzepts. Während sich keine Zusammenhänge zwischen der Motivation und der Berufserfahrung finden ließen, ging eine längere Berufserfahrung mit einem höheren Selbstkonzept in den Bereichen *Fach*, *Diagnostik* und *Innovation* einher, jedoch mit einem geringeren Selbstkonzept der *Mediennutzung*. Die Befunde werden vor dem Hintergrund sich stetig verändernder Anforderungen an den Beruf als Lehrkraft diskutiert.

Schlagwörter: berufliches Selbstkonzept; Berufserfahrung; Berufsmotivation; Lehrkräfte; Lehrkräfteprofessionalisierung

Job-related self-concept and career motivation of school teachers

Assessment, levels and the role of experience

Abstract: Addressing the professional motivation and self-concept of active teachers, this study investigates (1) the quality of adapted measures, (2) teachers' levels of motivation and self-concept, and (3) the relationship of these variables with teaching experience. We analyze data from $N=292$ active teachers and find a higher intrinsic as compared to extrinsic motivation as well as generally relatively high levels of self-concept for different facets relevant for teaching within the school context. While there were no relationships between experience and professional motivation, more experienced teachers did report higher levels of self-concept for the facets *subjects*, *psychological-educational assessment*, and *innovation*, but a lower self-concept level for *media use*. We discuss the findings in terms of changing demands on the teaching profession nowadays.

Keywords: professional experience; professional motivation; professional self-concept; school teachers; teacher professionalization

1. Einleitung

Im Zuge der Diskussion um die Professionalisierung von Lehrkräften, insbesondere im Rückgriff auf kompetenztheoretische Ansätze, nehmen die motivationalen Orientierungen neben dem Wissen, den beruflichen Überzeugungen sowie den selbstregulativen Fähigkeiten eine zentrale Rolle ein (Baumert & Kunter, 2006). Lehrkräfte werden als lebenslang lernende und reflektierende Praktiker:innen konzeptualisiert (Messner & Reusser, 2000), deren berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Orientierungen nicht schon im Studium, sondern vor allem im beruflichen Kontext in der schulischen Praxis erworben und geformt werden (Herrmann & Hertrampf, 2000) und damit auch Veränderungen unterworfen sind.

Die bedeutsamen Einflüsse der Lernmotivation und des schulischen Selbstkonzepts auf den Lernerfolg von Schüler:innen gelten als empirisch gesichert (u. a. Shavelson et al., 1976; Weber & Freund, 2017). Während der Forschungsstand bei Lernenden damit bereits umfangreich ist, wurden diese Merkmale bei Lehrkräften bislang nur in vergleichsweise wenigen Untersuchungen untersucht; und wenn, dann in erster Linie bei Lehramtsstudierenden (u. a. Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf et al., 2014). Sowohl das berufsbezogene Selbstkonzept als auch die Berufsmotivation von im Schuldienst aktiven Lehrkräften sind bis dato kaum Gegenstand der Forschung gewesen (Müller et al., 2008; Rothland et al., 2018), so dass es hier an geeigneten Messinstrumenten und in der Konsequenz an empirischen Erkenntnissen mangelt. Damit einhergehend wurde bislang nicht systematisch untersucht, ob und wie sich diese Merkmale mit der zunehmenden Berufserfahrung entwickeln und damit mit der Professionalisierung von Lehrkräften vor dem Hintergrund lebenslanger Bildungsprozesse zusammenhängen (Messner & Reusser, 2000). Es erscheint plausibel, dass die Berufserfahrung und deren Reflexion mit Veränderungen des beruflichen Selbstkonzeptes einhergeht und sich entlang der gesammelten Erfahrungen auch die Motivation, den Beruf als Lehrkraft auszuüben, ändert. Daher wird in diesem Beitrag untersucht, (1) ob sich Instrumente zur Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes und der beruflichen Motivation aus der Forschung an Lehramtsstudierenden auch für Lehrkräfte im Schuldienst eignen, (2) wie das berufsbezogene Selbstkonzept und die Berufsmotivation bei Lehrkräften ausgeprägt sind und (3) inwiefern diese mit der Berufserfahrung der Lehrkräfte im Zusammenhang stehen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Berufliches Selbstkonzept von Lehrkräften

In den letzten Jahren und auch in aktuellen Debatten rund um den Lehrkräftemangel drehen sich Diskussionen häufig um die Frage, was eine gute Lehrkraft ausmacht

und welche Charakteristika mit objektiven und subjektiven Maßen von Berufserfolg einhergehen (Abele, 2011). Im deutschsprachigen Raum besonders prominent und intensiv beforscht ist das Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Diesem Modell folgend kennzeichnet sich eine professionell kompetente Lehrkraft durch professionelles Wissen, selbstregulative Fähigkeiten, berufliche Überzeugungen und günstige motivationale Orientierungen aus. Unter motivationale Orientierungen lassen sich dabei sowohl die Bedürfnisse und Motive von Lehrkräften, ihre affektiv-evaluativen Merkmale, ihre Ziele, aber auch ihre selbstbezogenen Kognitionen fassen, zu denen auch die berufsbezogenen Selbstkonzepte von Lehrkräften zählen.

In der pädagogisch-psychologischen Forschung hat die Selbstkonzeptforschung eine lange Tradition (Möller & Trautwein, 2009). Das Selbstkonzept kann zunächst als Wahrnehmung und Auffassung der eigenen Person verstanden werden. Es umfasst die relativ stabilen, aber durchaus veränderbaren Vorstellungen, Einschätzungen, Einstellungen und Bewertungen der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Kompetenzen (Shavelson et al., 1976), die Verhaltensweisen von Personen mitbeeinflussen (Gergen, 1993).

Da Menschen bei der Auswahl ihres Berufs oftmals Tätigkeiten auswählen, deren erfolgreiche Ausübung Eigenschaften erfordert, die sie sich selbst zuschreiben, ist anzunehmen, dass berufsbezogene Selbstkonzepte für berufliche Entscheidungen und berufliches Handeln wichtig sind (Scheller & Heil, 1993); auch bei Lehrkräften. Fähigkeitsüberzeugungen in Bereichen, die professionelles Handeln im Beruf als Lehrkraft auszeichnen, sollten demnach leitend bei der Berufswahl und -ausübung sein. So argumentiert Holland (1997), dass sich Personen vor allem die Umwelten und damit Berufsfelder suchen, die möglichst gut zu den eigenen Interessen passen. Bei Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden wurden eine besonders ausgeprägte soziale Orientierung nachgewiesen, die sich gut mit den Anforderungen im Kontext von Lernen und Ausbilden vereinbaren lässt.

Allerdings lagen lange Zeit keine für Lehrkräfte spezifizierten Modelle und Instrumente zur Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzepts vor, mit denen die relevanten Bereiche für den Beruf als Lehrkraft ausdifferenziert erfasst werden können. Dies überrascht, da zahlreiche Arbeiten im Bereich der Selbstkonzeptforschung die Notwendigkeit verdeutlicht hatten, das Selbstkonzept nicht abstrakt-allgemein, sondern domänenspezifisch zu erfassen. Diesen Mangel an Instrumenten zur differenzierten Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzepts adressierend, entwickelten Retelsdorf et al. (2014) den Fragebogen zur Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). Mit einem Fokus auf kognitiv-evaluative Anteile motivationaler Orientierungen sowie auf Grundlage der „KMK-Standards für die Lehrkräftebildung: Bildungswissenschaft“ (KMK, 2004/2022) erfasst ERBSE-L das berufsbezogene Selbstkonzept angehender Lehrkräfte aller Schulformen in den Bereichen *Fach, Erziehung, Diagnostik, Innovation, Medien* und *Beratung*.

Untersuchungen auf Grundlage dieses Instrumentes verdeutlichen die Bedeutung spezifischer Selbstkonzeptfacetten und deren differentielle Entwicklungsmuster ent-

lang von Praktikumsphasen Lehramtsstudierender (u. a. Kauper, 2018; Straub et al., 2022). Obwohl die Forschung zum Selbstkonzept von Lehrkräften eine zunehmend bedeutsame Rolle spielt, weist sie nach wie vor Lücken auf, bspw. im Bereich von im Schuldienst aktiven Lehrkräften.

2.2 Berufsmotivation von Lehrkräften

Analog zum Bereich des Selbstkonzepts lässt sich auch für die Berufsmotivation von Lehrkräften konstatieren, dass diese in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus gerückt ist (u. a. Dresel & Lämmle, 2017; Daumiller, 2018; Lazarides & Schiefele, 2021).

Motivation wird allgemein als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 15) verstanden. Die Einflüsse, die zur Motivation einer Person beitragen, kommen entweder von der Person selbst oder von außen und lassen sich entsprechend in Formen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterteilen (Brandstätter et al., 2013). Beide Motivationsformen unterscheiden sich zwar voneinander, sind jedoch weder konzeptuell noch empirisch klar voneinander trennbar (Glutsch et al., 2018).

Im Bereich der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften hat sich recht konsistent gezeigt, dass intrinsische Motive stärker ausgeprägt sind als extrinsische (Brookhart & Freeman, 1992; Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012). Die *intrinsischen Motive* lassen sich weitgehend in das pädagogische Interesse und das fachliche Interesse unterscheiden. Das pädagogische Interesse umfasst hierbei in erster Linie den Beitrag von Lehrkräften zur Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler:innen sowie deren Erziehung. Diese stark pädagogisch und sozial motivierten Anlässe der Berufswahl und -ausübung werden auch als altruistische Berufsmotivation bezeichnet (Enzelberger, 2007). Ein eher altruistisches Motiv der Berufswahl wurde auch in der Studie von Urban (1996) deutlich, in der knapp zwei Drittel der Teilnehmenden angaben, dass sie unter anderem durch die wichtige gesellschaftliche Verantwortung, die der Lehrberuf mit sich bringt, zur Wahl für ein Lehramtsstudium motiviert worden waren. Fachliches Interesse hingegen wird als das Interesse an den fachspezifischen Bildungsinhalten verstanden und umfasst dabei zum einen das Interesse am Fach selbst, zum anderen aber auch an dessen Vermittlung (Pohlmann & Möller, 2010; Kiel et al., 2015). Unter *extrinsische Motive* der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft fallen externe Anreize, wie die Arbeitsplatzsicherheit, finanzielle Sicherheit sowie auch die geregelten arbeitszeitlichen Rahmenbedingungen (Vernooij & Beucker, 2007). In Deutschland sind diese durch Perspektive auf Verbeamtung, ein sicheres Gehalt und die Altersabsicherung sowie die verhältnismäßig selbstbestimmte Arbeitszeitgestaltung und damit verbundene bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie gekennzeichnet (Kiel et al., 2015). Aber auch soziale Einflüsse stellen extrinsische Motive dar, können doch auch beratende Einflüsse und Erwartungen der Familie und von Freund:innen motivierend wirken (Manuel & Hughes, 2006).

Bei der Erforschung der Motivation von Lehrkräften wurden bislang primär die Motive zur Berufs- und Studienwahl Lehramtsstudierender untersucht. Von Pohl-

mann und Möller (2010) stammt der „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums“ (FEMOLA). Dieser misst die Studienwahlmotive angehender Realschul- und Gymnasiallehrkräfte bezogen auf sechs Bereiche. Es zeigte sich, dass die meisten Studierende als Gründe für ihre Studienwahl die Motive „Pädagogisches Interesse“ und „Fachliches Interesse“ angaben, welche dem Bereich der intrinsischen Motive zugeordnet werden. Vergleichsweise geringere Ausprägungen wiesen hingegen Items aus der Gruppe der extrinsischen Motive auf, wie z. B. „Geringe Schwierigkeit des Studiums“ oder „Soziale Einflüsse“ (Pohlmann & Möller, 2010).

Mit dem zunehmenden Interesse an Fragen zur Professionalisierung von Lehrkräften wurde in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an empirischen Forschungsarbeiten zur beruflichen Motivation von (angehenden) Lehrkräften publiziert (u. a. Brookhart & Freeman, 1992; Watt & Richardson, 2007; Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012; Keller-Schneider et al., 2018). Während die meisten Studien bisher Lehramtsstudierende in den Blick genommen haben, erschienen auch einige wenige Forschungsarbeiten, die sich mit der Motivation von aktiven Lehrkräften befassen; jedoch immer in Bezug auf ein weiteres Forschungsinteresse. So widmeten sich Schellenbach-Zell und Gräsel (2010) der Motivation und Volition von Lehrkräften, jedoch im Speziellen in Schulinnovationsprojekten. Andreitz (2018) untersuchte die Motivation von aktiven Lehrkräften im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) in Bezug auf die Teilnahme an einem universitären Fortbildungslehrgang in den Bereichen Pädagogik und Fachdidaktik. Auch Müller und Hanfstingl (2018) bestätigen die wichtigere Rolle intrinsischer Motivation gegenüber extrinsischer Motivation für das berufliche Handeln von Lehrkräften.

2.3 Berufliche Motivation, berufsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfahrung von Lehrkräften

Begreift man entlang aktueller Modelle professioneller Kompetenz (z. B. Baumert & Kunter, 2006), Lehrkräftebildung als einen Prozess lebenslangen Lernens, so ist plausibel anzunehmen, dass die berufliche Kompetenzentwicklung auch abhängig ist von der eigenen Motivation sowie einem eigenen Selbstverständnis als Person, die sich und damit ihr Selbstkonzept verändern und weiterentwickeln kann und will.

Im Hinblick auf Zusammenhänge mit dem berufsbezogenen Selbstkonzept ist zu vermuten, dass das Ausmaß an *Berufserfahrung* nicht nur die Effektivität der Arbeitsweise beeinflusst, sondern damit auch das berufsbezogene Selbstkonzept. Dabei zählt jedoch nicht allein die Erfahrung im Sinne der Anzahl absolvierter Berufsjahre, sondern auch die Reflexion der gesammelten Erfahrungen in verschiedenen beruflichen Handlungskontexten. Erfahrene Lehrkräfte konnten sich bereits in vielen unterschiedlichen berufsbezogenen Situationen erleben und reflektieren und verfügen damit über informierte und differenzierte Wahrnehmungen von sich selbst bezüglich verschiedener Anforderungen im beruflichen Kontext. Zudem ist mit zunehmender Berufserfahrung insbesondere in Zusammenhang mit Erfolgserlebnissen auch ein Anstieg der Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit zu erwarten, der sich auch in den

erfassten berufsbezogenen Selbstkonzeptfacetten zeigen sollte. Diesen Effekt konnten auch Rothland und Straub (2018) bestätigen, wenn auch lediglich bezogen auf durch das Praxissemester im Lehramtsstudium hervorgerufene Veränderungen.

Zum Zusammenhang zwischen *beruflicher Motivation* und *Berufserfahrung* zeigen sich in den wenigen vorliegenden Studien widersprüchliche Befunde. In der oben vorgestellten Studie zum Selbstkonzept von Lehrkräften berichtete Schellenbach-Zell und Gräsel (2010) einerseits, dass deren intrinsische Motivation nicht in Abhängigkeit von der Berufserfahrung variierte. Han und Yin (2016) andererseits fanden heraus, dass sich die berufsbezogene Motivation von Lehrkräften durchaus ändert. Viele Lehramtsstudierende sowie -anwärter:innen geben in Studien zunächst idealistische Gründe für die Aufnahme ihres Studiums bzw. ihres Berufs an, wie z. B. die positive Beeinflussung der (Aus-)Bildung ihrer Schüler:innen. Das legt nahe, dass weniger berufserfahrene Lehrkräfte zu Beginn ihres Berufslebens stark intrinsisch motiviert sind. Im Gegensatz dazu erklären erfahrene Lehrkräfte ihre stetig größer werdende Unzufriedenheit und folglich eine sinkende Motivation durch immer neue Aufgaben, größere Klassen und mehr Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen (z. B. Daumiller, 2018). Einige Lehrkräfte deuten sogar an, dass sie bei den heutigen Arbeitsbedingungen einen anderen Beruf gewählt hätten, sodass auch plausibel erscheint, dass mit steigender Berufserfahrung eine geringere intrinsische Motivation einhergeht.

3. Forschungsinteresse und Fragestellungen

Bislang wurden hauptsächlich Lehramtsstudierende zu ihrem beruflichen Selbstkonzept sowie ihrer Motivation, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, befragt. Damit stand bei früheren Untersuchungen insbesondere die Berufswahlmotivation im Vordergrund. Jedoch wurde bislang nur sehr selten das berufsbezogene Selbstkonzept und die Berufsmotivation von aktiven Lehrkräften untersucht. Ebenfalls noch zu untersuchen ist, ob und wie sich das berufsbezogene Selbstkonzept sowie die berufliche Motivation mit zunehmender Berufserfahrung verändern.

Auf dieser Basis ergeben sich für die vorliegende Studie Fragen nach (1) der Güte adaptierter Instrumente zur Erfassung der beruflichen Motivation und des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehrkräften im Schuldienst, (2) den Ausprägungen und Zusammenhängen der beruflichen Motivation und des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehrkräften und (3) bedeutsamen Beziehungen beider Merkmale mit der Berufserfahrung von Lehrkräften.

4. Methode

4.1 Studiendesign

Die Daten der vorliegenden Studie wurden per Fragebogen an Grundschulen in Norddeutschland erhoben. Die Schulen wurden angeschrieben und die Lehrkräfte um Teilnahme an der Befragung gebeten. Die Teilnahme erfolgte im Rahmen der

Erhebung von Daten für studentische Masterarbeiten freiwillig und wurde nicht vergütet. Die in diesem Beitrag analysierten Variablen kamen im Rahmen mehrerer universitärer Masterarbeiten in Studiengängen des Lehramtsstudiums für Grund-, Haupt- und Realschulen an der Leuphana Universität Lüneburg im Themenfeld des beruflichen Selbstkonzeptes von Lehrkräften zum Einsatz und wurden für den Zweck der hier verfolgten Fragestellung zusammengefasst. Da die Befragungen zum Großteil an Grundschulen und mit Grundschullehrkräften durchgeführt wurden und für andere Schularten keine aussagekräftigen Datenmengen vorliegen, wurden in die vorliegenden Analysen ausschließlich Grundschullehrkräfte einbezogen.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe aus den Befragungen, über die in diesem Beitrag berichtet wird, bestand aus insgesamt $N=292$ Lehrkräften ($n=263$ weiblich, $n=27$ männlich, $n=2$ ohne Angabe). Die Lehrkräfte gaben an, im Mittel über $M=12.29$ Jahre Berufserfahrung zu verfügen ($SD=9.77$ Jahre), mit einem Range von 0 (Referendar:innen; $n=29$) bis 42 Jahre.

4.3 Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen für die Lehrkräfte umfasste neben demografischen Angaben zu Geschlecht und zur Berufungserfahrung (in Jahren) die adaptierten Skalen zur Messung der Berufsmotivation sowie des berufsbezogenen Selbstkonzeptes, die bei den Autor:innen angefragt werden können. Sämtliche Items wurden wie bei den Originalskalen auf einer vierstufigen Ratingskala (von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu) beantwortet.

Die Grundlage für die Erfassung der *Berufsmotivation von Lehrkräften* bildeten ausgewählte Items aus dem „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums“ (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010). Sie legen für ihr Instrument eine 6-faktorielle Struktur mit den beiden übergeordneten Faktoren intrinsische und extrinsische Motivation nahe, die jeweils in drei inhaltliche Dimensionen ausdifferenziert werden. Zur Anpassung des Fragebogens an die Erhebung bei Lehrkräften wurde der Itemstamm geändert von „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...“ zu „Ich bin gerne Lehrkraft, weil ...“. Aus den ursprünglich 33 Items zu sechs Facetten wurden schließlich 4 Facetten mit insgesamt 15 Items ausgewählt. Berücksichtigung fanden die Facetten „Fachliches Interesse“ (IM-FI, 4 Items), „Pädagogisches Interesse“ (IM-PI, 4 Items) für die intrinsische Motivation sowie „Nützlichkeit“ (EM-N, 5 Items) und „Soziale Einflüsse“ (EM-SE, 2 Items) für die extrinsische Motivation. Die Facetten „Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums“ aus der Originalskala von Pohlmann und Möller (2010) wurden hingegen ausgeschlossen, da sie für Lehrkräfte im Schuldienst nicht (mehr) von Relevanz erschienen. Ebenfalls ausgeschlossen wurde die Facette „Fähigkeitsüberzeugungen“ (Beispielitem: „... ich

denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde“), die nicht die aktuellen, sondern in die Zukunft gerichteten Fähigkeitsüberzeugungen erfasst.

Die Erfassung des *berufsbezogenen Selbstkonzeptes* der Lehrkräfte erfolgte über eine angepasste Version des Fragebogens „Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften“ (ERBSE-L; Retelsdorf et al., 2014). Der Fragebogen umfasste in Anlehnung an die KMK-Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften (KMK, 2004/2022) 20 Items zu sechs Facetten des berufsbezogenen Selbstkonzepts („Fach“ (SK-F, 3 Items), „Erziehung“ (SK-E, 4 Items), „Diagnostik“ (SK-D, 4 Items), „Innovation“ (SK-I, 3 Items), „Medien“ (SK-M, 3 Items), „Beratung“ (SK-B, 3 Items). Alle Items des ERBSE-L wurden in den Fragebogen für Lehrkräfte überführt, wobei kleinere Adaptionen vorgenommen wurden, bspw. indem der Begriff „Studienfächer“ durch „Unterrichtsfächer“ ersetzt wurde, um die Eignung für die Befragung von Lehrkräften im Schuldienst sicherzustellen.

4.4 Analysemethoden

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die Faktormodelle für die berufliche Motivation und für das berufsbezogene Selbstkonzept mit konfirmatorischen Faktorenanalysen (CFAs) in MPlus (Version 8; Muthén & Muthén, 1998–2017) geprüft. Berichtet werden neben dem empirischen χ^2 -Wert für das getestete Modell der jeweilige CFI, RMSEA (inkl. 90 %-Konfidenzintervall (90 %-KI)) und SRMR. Wie bei den Originalarbeiten von Pohlmann und Möller (2010) und Retelsdorf et al. (2014) wurde ein robuster Maximum-Likelihood-Schätzer verwendet. Hierbei wurde geprüft, ob sie sich die Faktorstrukturen aus den Originalarbeiten mit Lehramtsstudierenden auch auf Grundlage der Befragung von Lehrkräften im Schuldienst nachvollziehen lassen. Zur Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage nach den Ausprägungen der beruflichen Motivation und des berufsbezogenen Selbstkonzepts sowie Zusammenhängen mit der Berufserfahrung wurden deskriptive Statistiken, *t*-Tests sowie latente Korrelationsanalysen herangezogen. Fehlende Werte wurden in MPlus durch das Full-Information-Maximum-Likelihood-(FIML)-Verfahren geschätzt (Enders, 2010).

5. Ergebnisse

5.1 Überprüfung der Skalenadaptionen von FEMOLA und ERBSE-L

Für die adaptierten Skalen zur Messung der *beruflichen Motivation* ergab sich ein akzeptabler Modellfit: $\chi^2 = 167.421$, $df = 84$, CFI = .926, RMSEA = .058 (90 %-KI = .045 - .071), SRMR = .054. Damit konnte die 4-Faktoren-Struktur aus dem FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010), die ursprünglich auf der Befragung Lehramtsstudierender beruhte, auch bei Grundschullehrkräften belegt werden. Auch das Instrument zur Erfassung des *berufsbezogenen Selbstkonzepts* bewährte sich für die Stichprobe der Grundschullehrkräfte im Schuldienst. Die Fit-Statistiken des adaptierten ERBSE-L

Tab. 1: Mittelwerte, Reliabilitätskennwerte und Korrelationen der Skalen zur Messung der beruflichen Motivation, des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der Berufserfahrung von Grundschullehrkräften (N = 292)

	MW (SD)	IM-PI	IM-FI	EM-N	EM-SE	SK-F	SK-E	SK-D	SK-I	SK-M	SK-B
IM-PI	3.683 (0.349)	.626									
IM-FI	3.321 (0.499)	.258**	.741								
EM-N	2.609 (0.649)	.027	.066	.796							
EM-SE	2.105 (0.757)	.171*	.210**	.507**	.762						
SK-F	3.447 (0.477)	.136	.522**	.034	.155	.744					
SK-E	3.367 (0.408)	.471**	.211**	.197**	.231**	.448**	.748				
SK-D	3.192 (0.413)	.332**	.233**	.029	.087	.474**	.693**	.754			
SK-I	3.049 (0.546)	.319**	.315**	.105	.181*	.474**	.598**	.620**	.727		
SK-M	2.915 (0.695)	.252**	.229**	.022	.122	.163*	.369**	.391**	.396**	.866	
SK-B	3.256 (0.477)	.350**	.158*	.082	.201**	.276**	.650**	.662**	.571**	.433**	.766
Erfahrung	12.289 (9.770)	.006	-.054	-.021	.055	.338**	.116	.196**	.151*	-.318**	.038

Anm.: In der Diagonalen Schätzer für Cronbachs Alpha, * = $p < .05$; ** = $p < .01$; alle Korrelationen zweiseitig getestet. IM-PI = Intrinsische Motivation Pädagogisches Interesse, IM-FI = Intrinsische Motivation Fachliches Interesse, EM-N = Extrinsische Motivation Nützlichkeit, EM-SE = Extrinsische Motivation Soziale Einflüsse, SK-F = Selbstkonzept Fach, SK-E = Selbstkonzept Erziehung, SK-D = Selbstkonzept Diagnostik, SK-I = Selbstkonzept Innovation, SK-M = Selbstkonzept Mediennutzung, SK-B = Selbstkonzept Beratung

(Retelsdorf et al., 2014) weisen auf eine relativ gute Modellpassung hin: $\chi^2=199.454$, $df=155$, $CFI=.975$, $RMSEA=.031$ (90 %-KI = .016 - .043), $SRMR=.044$. Damit kann die Faktorstruktur der Originalarbeit, die sechs Faktoren postulierte, auch mit der hier analysierten Stichprobe von aktiven Grundschullehrkräften als bestätigt gelten. Die Reliabilitätsschätzungen auf Grundlage der Bestimmung der Alpha-Werte nach Cronbach (1988) für die Skalen zur Erfassung sowohl der *beruflichen Motivation* als auch des *berufsbezogenen Selbstkonzepts* sind in der Diagonale von Tabelle 1 enthalten. Sie variieren zwischen $\alpha=.626$ („Pädagogisches Interesse“, IM-PI) und $\alpha=.866$ („Selbstkonzept Mediennutzung“, SK-M).

5.2 Skalenausprägungen und Interkorrelationen der Dimensionen des FEMOLA bzw. ERBSE-L bei Lehrkräften im Schuldienst

Die durchschnittlichen Skalenausprägungen bei den befragten Lehrkräften zeigen für die berichtete *berufliche Motivation* folgendes Bild (vgl. Tabelle 1): Auf der einen Seite wiesen die beiden intrinsisch orientierten Skalen „Pädagogisches Interesse“ (IM-PI) sowie „Fachliches Interesse“ (IM-FI) hohe Skalenmittelwerte auf, die über dem theoretischen manifesten Skalenmittelwert von 2.5 lagen und damit insbesondere die bedeutende intrinsische Motivation der Lehrkräfte widerspiegeln. Das „Pädagogische Interesse“ wurde dabei signifikant höher eingeschätzt als das „Fachliche Interesse“ ($t=11.541$, $df=291$, $p<.01$, $d=0.536$). Auf der anderen Seite haben die Teilnehmenden den Items der beiden eher extrinsisch orientierten Skalen „Nützlichkeit“ (EM-N) und „Soziale Einflüsse“ (EM-SE) als Faktoren der Berufsmotivation in geringerem Maße zugestimmt. Dabei schnitt die „Nützlichkeit“ im Vergleich zu den „Sozialen Einflüssen“ höher ab ($t=11.560$, $df=291$, $p<.01$, $d=0.746$). Die extrinsische Motivation der Lehrkräfte war demnach geringer ausgeprägt und wenig durch den Einfluss Anderer mitbestimmt.

Betrachtet man zudem die latenten Interkorrelationen der vier Subskalen zur beruflichen Motivation, so wird deutlich, dass beide Facetten intrinsischer Motivation positiv miteinander zusammenhängen. Unter den befragten Lehrkräften geht demnach die Einschätzung, im beruflichen Kontext stärker pädagogisch motiviert zu sein auch mit einer ausgeprägteren fachlichen Motivation einher ($r=.258$, $p<.01$). Auch die beiden Facetten extrinsischer Motivation hängen zusammen, was darauf hinweist, dass eine Motivation aus Nützlichkeit mit einer Motivation aufgrund sozialer Einflüsse einhergeht ($r=.507$, $p<.01$). Während sich keine signifikanten Korrelationen zwischen der extrinsischen Motivation durch Nützlichkeit mit beiden Facetten intrinsischer Motivation nachweisen ließen, zeigten sich geringe positive Zusammenhänge zwischen der intrinsischen Motivation durch pädagogisches und fachliches Interesse mit der extrinsischen Motivation durch soziale Einflüsse ($r=.171$, $p<.01$ bzw. $r=.210$, $p<.01$).

Für die sechs Skalen des *berufsbezogenen Selbstkonzepts* zeigten sich durchgängig Werte, die über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.5 lagen (Tabelle 1). Den höchsten Wert wies das „Fachliche Selbstkonzept“ (SK-F) auf und den niedrigsten

Wert das „Selbstkonzept zur Mediennutzung“ (SK-M). Die Lehrkräfte schätzten ihr Selbstkonzept bezüglich der Mediennutzung insgesamt signifikant schlechter ein als alle erfragten Bereiche des beruflichen Selbstkonzepts (d zwischen 0.680 (SK-M – SK-D) und 0.809 (SK-M – SK-F)). Mit Blick auf die Interkorrelationen der Facetten des *berufsbezogenen Selbstkonzept* lassen sich allgemein positive und signifikante Zusammenhänge zwischen allen Facetten feststellen, wobei die engsten Zusammenhänge zwischen den Facetten „Diagnostik“, „Erziehung“ und „Beratung“ beobachtet werden. Eine höhere Fähigkeitseinschätzung in Bezug auf die „Diagnostik“ geht demnach mit höheren Einschätzungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten im erzieherischen und beratenden Bereich einher ($r = .693, p < .01, r = .662, p < .01$) und auch die Selbstkonzepteinschätzungen in „Erziehen“ und „Beratung“ hängen deutlich zusammen ($r = .650, p < .01$).

5.3 Interkorrelationen der beruflichen Motivation und des berufsbezogenen Selbstkonzepts und Zusammenhänge mit der Berufserfahrung von Grundschullehrkräften

Bevor abschließend die Zusammenhänge der zentralen Studienvariablen mit der Berufserfahrung berichtet werden, werden zunächst die latenten Interkorrelationen der Instrumente zur Erfassung der *beruflichen Motivation* sowie des *berufsbezogenen Selbstkonzepts* der Lehrkräfte berichtet. Positive Zusammenhänge zwischen der *Berufsmotivation* und berufsbezogenen Selbstkonzeptfacetten zeigten sich in positivem Sinne zwischen der intrinsischen Motivation durch Interesse am Fach und sämtlichen erfassten Selbstkonzeptfacetten. Mit einem höheren Interesse am Fach als intrinsischer Motivation der Berufsausübung gingen damit höhere Fähigkeitszuschreibungen in allen sechs erfragten Selbstkonzeptfacetten einher. Mit Ausnahme des Zusammenhangs des Selbstkonzepts im Fach waren zwischen der intrinsischen Motivation durch Pädagogisches Interesse und den Selbstkonzeptfacetten ebenfalls alle Korrelationen signifikant und positiv. Zwischen den Facetten der extrinsischen Motivation sowie den Selbstkonzeptfacetten wurden weniger bedeutsame Zusammenhänge deutlich. So ging die extrinsische Motivation durch Nützlichkeit mit höheren Selbstkonzepteinschätzungen im Bereich des Erziehens einher ($r = .197, p < .01$) und die extrinsische Motivation durch soziale Einflüsse mit ausgeprägteren Selbstkonzepten in den Bereichen Erziehen ($r = .231, p < .01$), Innovation ($r = .181, p < .01$) und Beratung ($r = .201, p < .01$).

Tabelle 1 enthält schließlich ebenfalls die Korrelationen für die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen der *Berufserfahrung* und den Skalenwerten der *beruflichen Motivation* sowie des *berufsbezogenen Selbstkonzepts*. Für die vier Skalen der *beruflichen Motivation* konnten keine Zusammenhänge mit der Berufserfahrung festgestellt werden. Demnach gehen mit einer längeren beruflichen Praxis keine systematischen Änderungen der motivationalen Ausprägungen einher. Im Bereich des *berufsbezogenen Selbstkonzepts* hingegen zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung und dem Fachlichen Selbstkonzept ($r = .338, p < .01$),

dem Selbstkonzept im Bereich Diagnostik ($r = .196, p < .01$) und dem Selbstkonzept für Innovation ($r = .151, p < .05$). Mit größerer Berufserfahrung gingen damit höhere Fähigkeitseinschätzungen in Bezug auf das Unterrichten des Faches, die Beurteilung und Beratung sowie innovative Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse einher. Ein negativer signifikanter Zusammenhang mit der Berufserfahrung hingegen wurde für das Selbstkonzept der Mediennutzung festgestellt ($r = -.318, p < .01$). In diesem spezifischen Selbstkonzeptbereich beschrieben sich Lehrkräfte mit größerer Berufserfahrung als weniger fähig als (berufs)jüngere Kolleg:innen.

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung und Diskussion

Auf Grundlage angepasster Versionen der Fragebogen FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010) und ERBSE-L (Retelsdorf et al., 2014) zeigt sich, dass die Skalen geeignet sind, um die berufliche Motivation und das berufsbezogene Selbstkonzept nicht nur von Lehramtsstudierenden, sondern auch von Lehrkräften im Schuldienst zuverlässig zu erfassen. Mit den adaptierten Instrumenten konnten die Faktorstrukturen der Originalinstrumente befriedigend reproduziert werden. Die befragten Lehrkräfte berichteten insgesamt eher intrinsische als extrinsische berufliche Motive, was Befunde früherer Forschungsarbeiten bestätigt (Brookhart & Freeman, 1992; Watt & Richardson, 2007; Pohlmann & Möller, 2010). Ebenfalls wie in früheren Studien, die motivationale Orientierungen im Vergleich der Schulformen untersucht hatten, war die intrinsische Motivation der befragten Lehrkräfte stärker ausgeprägt als ihre Motivation aufgrund ihres Interesses am Fach. Diesen Befund, dass Grundschullehrkräfte insbesondere die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen schätzen und diese als Motivation für die eigene berufliche Tätigkeit angeben, berichteten bspw. auch Pohlmann und Möller (2010) und Retelsdorf und Möller (2012). Im Hinblick auf das berufsbezogene Selbstkonzept wurden sämtliche erfragten Bereiche hoch eingeschätzt, insbesondere aber die Facetten *Fach*, *Erziehung* und *Diagnostik*. Auch dieses Befundmuster lässt sich in frühere Arbeiten einordnen, die gezeigt hatten, dass mit längerer Berufserfahrung höhere Selbstkonzepteinschätzungen und Selbstwirksamkeitserwartungen einhergehen (u. a. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Zudem wurden Zusammenhänge mit der *Berufserfahrung* der Lehrkräfte exploriert. Bezüglich der Facetten der *beruflichen Motivation* konnten dabei keine bedeutsamen Zusammenhänge festgestellt werden, was darauf hindeutet, dass die Stärke der intrinsischen bzw. extrinsischen Motivation sich nicht systematisch mit dem Ausmaß an Berufserfahrung verändert. Darüber, was dies inhaltlich bedeuten kann, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nur spekulieren. So ist zum einen denkbar, dass es sich bei den erfassten Merkmalen intrinsischer und extrinsischer Motivation um relativ stabile Merkmale handelt, die sich in der State-Trait-Differenzierung eher als überdauernde Charakteristika einer Person einordnen lassen. Zum anderen könnte es aber auch sein, dass der Befund der unveränderten beruflichen Motivation ein sta-

tistisches Artefakt darstellt, das sich im Rahmen einer Längsschnittstudie, die Lehrkräfte im Laufe ihres Berufslebens wiederholt befragt, anders dargestellt hätte. Hier bedarf es weiterer Studien, die die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften entlang ihrer Berufstätigkeit systematisch untersuchen.

Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung berichteten eine geringere intrinsische Motivation aufgrund ihrer fachlichen Interessen, gleichzeitig aber ein ausgeprägteres berufsbezogenes Selbstkonzept bezogen auf ihr *Fach*. Zudem zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept bezüglich der *Mediennutzung* und der Berufserfahrung, was nahelegt, dass sich eher die Berufsanfänger:innen die Fähigkeit zuschreiben, digitale Medien in den eigenen Unterricht integrieren zu können. Dieser Befund der größeren Selbstkonzeptzuschreibung jüngerer Lehrkräfte im Bereich Medien ordnet sich ein in zahlreiche Befunde aus dem medienpädagogischen Bereich, in denen es vor allem die erfahreneren Lehrkräfte sind, die sich selbst nur geringe Kompetenzen und Fähigkeitsüberzeugungen im Umgang mit Medien zuschreiben (u. a. Drossel et al., 2019).

6.2 Limitationen der Untersuchung

Die Studie und die hieraus resultierenden Befunde sollten vor dem Hintergrund der Limitationen der Untersuchung eingeordnet und Hinweise auf weiteren Forschungsbedarf abgeleitet werden. So ist zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Studie ausschließlich mit Selbstberichtsdaten gearbeitet wurde, diese einmalig erhoben wurden und lediglich Informationen zur Berufserfahrung, nicht aber zum tatsächlichen Alter vorliegen. Künftige Studien sollten daher um weitere Merkmale ergänzt und als Längsschnittstudien angelegt werden, um Entwicklungen im Zusammenhang mit der Berufserfahrung der Lehrkräfte intraindividuell nachzeichnen zu können. Dabei sollte insbesondere die Frage nach der Berufserfahrung und nach der mindestens ebenso wichtigen Reflexion der gesammelten Erfahrungen expliziert werden. Neben einer umfangreichen Erfassung der Berufserfahrung im Kontext der Professionalisierungsforschung sollte untersucht werden, inwiefern auch berufs begleitende Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Fortbildungen die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen und die Motivation als Lehrkraft tätig zu sein beeinflussen. Da in der vorliegenden Studie schließlich nur Grundschullehrkräfte befragt wurden, sollten weitere Studien der Frage nachgehen, inwiefern sich die Befunde auch für Lehrkräfte anderer Schulformen zeigen lassen.

6.3 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie erweitert den Forschungsstand rund um die Lehrkräfteprofessionalisierung, die bislang vor allem auf Lehramtsstudierenden basiert, um eine Untersuchung an Lehrkräften im Schuldienst. Dabei werden zum einen Instrumente adaptiert und für die Untersuchung von Lehrkräften im Schuldienst als geeignet identifiziert, zum anderen Erkenntnisse über die berufliche Motivation und berufsbezo-

genen Selbstkonzepte im Zusammenhang mit der Berufserfahrung von Lehrkräften gewonnen. Zukünftig gilt es, die Bedeutung von Motivation und Selbstkonzept von Lehrkräften für guten Unterricht und gelingende Lehr-Lernprozesse von Schüler:innen noch besser zu verstehen (Lazarides & Schiefele, 2021).

Literatur

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 674–694. <https://doi.org/10.25656/01:8791>
- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann, & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 123–156). Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Brandstätter, V., Schuler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Cronbach, L. J. (1988). Internal consistency of tests: Analyses old and new. *Psychometrika*, 53, 63–70.
- Daumiller, M. (2018). Motivation von Lehrkräften. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–31). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO21180403>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl., S. 80–142). Schöningh.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H., & Labusch, A. (2019). *Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich* (S. 205–240). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18325>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Enzelberger, S. (2007). Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektive* (S. 249–273). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6_12
- Gergen, K. (1993). *Refiguring Self and Psychology*. Dartmouth.
- Glutsch, N., König, J., & Rothland, M. (2018). Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 461–485. <https://doi.org/10.25656/01:22162>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Herrmann, U., & Hertramph, H. (2000). Der Lehrer als Lerner. *Pädagogik*, 6, 38–41.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehr-

- amtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8, 269–288. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0225-8>
- Keller-Schneider, M., Weis, S., & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder „da wusste ich nichts Besseres“? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40, 217–242. <https://doi.org/10.25656/01:17982>
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 300–319. <https://doi.org/10.25656/01:11465>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004/2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021). Von der Lehrermotivation zur Schülermotivation: Ein integratives Modell zur motivationalen Entwicklung im Unterricht. In R. Lazarides & D. Raufelder (Hrsg.), *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten* (S. 3–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31064-6_1
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). It has always been my dream: exploring pre-service for choosing to teach. *Teacher Development*, 10, 5–24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 157–171. <https://doi.org/10.25656/01:13433>
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_8
- Müller, F. H., Andreitz, I., & Palekčić, M. (2008). Lehrermotivation – Ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung. *Odgovne znanosti*, 10, 39–60. <https://doi.org/10.1007/s00058-008-0009-y>
- Müller, F. H., & Hanfstingl, B. (2018). Lehrertypen: Selbststeuerung, Motivation und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern. In D. Martinek, F. Hofmann, & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmungstheorie* (S. 157–180). Waxmann.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's guide* (Version 8). Muthén & Muthén.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 72–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T., & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60, 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende

- Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations-supporting factors. *Journal for educational research online*, 2, 34–54. <https://doi.org/10.25656/01:4574>
- Scheller, R., & Heil, F.E. (1993). Berufliche Entwicklung und Selbstkonzepte. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (3. Auflage, S. 253–271). Klett-Cotta.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46, 407–441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Straub, S., Kreische, T., & Rothland, M. (2022). Die differentielle Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praxisphasen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 155–178. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01018-3>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Urban, W. (1996). Erwartungshaltungen, Berufsmotive, Berufsorientierung sowie Stress- und Copingverhalten angehender Lehrer. In J. Mayr (Hrsg.), *Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Theorie & Praxis*, 8, 5–22.
- Vernooij, M., & Beucker, K. (2007). Lehrer – ein Beruf mit schlechtem Image. Vergleichende Untersuchung zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Sonderpädagogik*, 37, 73–88.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the «FIT-Choice» Scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Weber, K.E., & Freund, P.A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter. Validieren eines deutschsprachigen Messinstruments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000165>

Fachfremdes Unterrichten als ,Boundary Crossing Event‘

Befunde einer Interviewstudie mit Grundschullehrkräften

Raphaela Porsch

Abstrakt: Lehrkräfte an deutschen Grundschulen erleben aufgrund des Klassenlehrer:innenprinzips regelmäßig die Situation des fachfremd erteilten Unterrichts. Nichtsdestotrotz haben sie eine Fachwahl im Studium getroffen, so dass Unterricht in anderen Fächern eine Belastung sein kann. Im Sinne des „Boundary-Between-Fields-Modell“ (Hobbs, 2013, 2014) wird die Situation nicht als Defizit betrachtet, sondern kann eine Lerngelegenheit darstellen und damit Anlass zur individuellen Professionalisierung geben. Im Beitrag wird einerseits die Situation des fachfremd erteilten Unterrichts in der Grundschule in Deutschland sowie das benannte Modell vorgestellt. Andererseits werden Befunde einer Interviewstudie mit zehn Grundschullehrkräften präsentiert. Die inhaltsanalytische Auswertung fokussiert die empirische Überprüfung des Modells anhand der Stichprobe, die Bewertung des Phänomens durch die Lehrkräfte sowie die Frage nach den Konsequenzen für ihr unterrichtliches Handeln. Die Auswertung zeigt die grundsätzliche Eignung des Modells zur Strukturierung der Daten. Zudem zeigt sich, dass die Bewertung des Phänomens und das Handeln der Lehrkräfte im fachfremd erteilten Unterricht stark vom Fach abhängt.

Schlagwörter: fachfremdes Unterrichten; Grundschule; Interview; Lehrkräfte; Professionalisierung

Out-of-field teaching as a ‘boundary crossing event’

Findings from an interview study with primary school teachers

Abstract: Due to the class teacher principle, teachers at German primary schools regularly experience the situation of out-of-field teaching. As they have made a subject choice in their studies, teaching other subjects than those they are specialists for can be a burden. According to the “Boundary-Between-Fields-Model” (Hobbs, 2013, 2014), the situation is not understood as a deficit but can rather provide a learning opportunity and thus give rise to individual professionalization. First, the article presents the situation of out-of-field teaching in primary schools in Germany as well as the aforementioned model. Second, findings from an interview study

with ten primary school teachers are presented. The content analysis approach aims at empirically testing the model with the sample, and at focusing the evaluation of the phenomenon by the teachers and the consequences for their teaching. The analysis shows the basic suitability of the model for structuring the data. The findings also show that the evaluation of the phenomenon and teachers' practices in out-of-field lessons highly depend on the individual subject.

Keywords: interview; out-of-field teaching; primary school; professionalization; teachers

1. Einführung

National und international beschäftigen sich in den letzten Jahren vermehrt Forschende der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken mit dem Phänomen des fachfremd erteilten Unterrichts (z. B. Hobbs & Porsch, 2022). Wenige Arbeiten fokussieren allerdings das Phänomen in Bezug auf Lehrkräfte in der Grundschule (Ausnahme z. B. Lagies, 2019), da international Primarstufenlehrkräfte mehrheitlich als Generalisten ausgebildet werden und damit formal nicht fachfremd unterrichten (Price et al., 2019). Fachfremdes Unterrichten erfolgt, wenn Lehrkräfte regelmäßig ein Fach unterrichten, in welchem sie nicht ausgebildet wurden. Vertretungsstunden können ebenfalls fachfremd erteilt werden, jedoch wird im Diskurs vorrangig die Situation adressiert, wenn Lehrkräfte laut Stundenplan wöchentlich oder täglich ein Fach ohne die entsprechende Ausbildung unterrichten. In Deutschland braucht es eine sog. *Lehrbefähigung* als Nachweis einer formellen Qualifikation, die man durch den Abschluss einer Lehramtsausbildung oder eines Nachqualifikationskurses erhält (Porsch, 2020a). Neben der Qualifikation lässt sich zur Erläuterung des Begriffs ‚fachfremd‘ ergänzend das Merkmal der Fachidentität heranziehen. Fachfremd wäre nach diesem Verständnis eine Lehrperson, die sich nicht mit dem Unterrichtsfach identifiziert, kein Interesse an dem Fach und geringen Fachenthusiasmus besitzt. Die Berücksichtigung von Fachidentität und dem identitätstheoretischen Ansatz erweitern die Vorstellung von Professionalität im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes, der im Zusammenhang mit fachfremdem Unterricht häufig einseitig mögliche Defizite in der Verfügbarkeit fachbezogenen Wissens von fachfremd tätigen Lehrkräften fokussiert (vgl. Bosse, 2017, S. 84).

Der Zusammenhang und die sinnvolle Ergänzung beider Vorstellungen werden deutlich, wenn man den Begriff der Professionalisierung einbezieht. Professionalisierung von Lehrpersonen ist individuell, vollzieht sich im Unterricht und in anderen Tätigkeiten ihres Berufs. Sie umfasst die Aneignung und Erweiterung von Kompetenzen und Wissensbeständen, die sich als „das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur durch formale Lehrerbildung vollzieht, sondern auch durch reflektiertes Erfahren von Situationen im Praxiskontext“ (Bosse, 2017, S. 10). Professionalisierung wird auch als ein „persönlichkeits- und damit auch identitätsbezogener Entwicklungsverlauf [...] angesehen, der sich als Resultat aus situations- und personenspezi-

fischen Faktoren ergibt“ (Terhart, 1987, S. 795). Danach wird Professionalisierung als ein individueller Lern- und Entwicklungsprozess in der 3. Phase bzw. während der Ausübung des Lehrer:innenberufs verstanden, der den Erwerb oder die Erweiterung professioneller Kompetenzen als auch die Veränderung der Lehrer:innenidentität umfasst sowie von individuellen Voraussetzungen der Lehrer:innen als auch den Bedingungen an ihren Schulen beeinflusst wird.

Die skizzierte Vorstellung von Professionalität wird ebenfalls von Hobbs (2013, 2014) im Kontext des fachfremden Unterrichts vertreten. Sie nimmt an, dass das Phänomen des fachfremd erteilten Unterrichts ein „boundary-crossing event“ (Hobbs, 2013, 2014) darstellt und in diesem Sinne wesentlich zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen kann. Entsprechend dieser Vorstellung wird die Situation als Lerngelegenheit angesehen, gegensätzlich zur verbreiteten Defizitposition (Hobbs & Törner, 2019), nach der fachfremdes Unterrichten grundsätzlich negativ konnotiert wird. Damit Lernen als ein fruchtbarer und positiver Prozess erlebt wird, braucht es jedoch eine Reihe von unterstützenden Faktoren, die zur Identitätsentwicklung und der Aneignung von Fachwissen beitragen, um die Situation des fachfremd erteilten Unterrichts erfolgreich bewältigen zu können. Hobbs hat auf Grundlage von Interviews mit australischen Lehrkräften diese Faktoren spezifiziert und unterscheidet im sog. Boundary-Between-Fields-Modell (BBF-Modell; Hobbs, 2013, 2014) die Dimensionen *Kontext*, *Hilfsmechanismen* und *Personale Ressourcen* (ausführlich Kapitel 3).

Bislang ist keine Arbeit bekannt, die das BBF-Modell für das Erleben von Grundschullehrkräften im deutschsprachigen Raum auf seine Anwendbarkeit und Erkenntniskraft im Sinne einer empirischen Prüfung verwendet hat. Vor diesem Hintergrund erfolgt im Kapitel 2 ein Überblick über die Verbreitung des Phänomens und eine Zusammenfassung des Forschungsstands zu fachfremd tätigen Lehrkräften in der Grundschule, die in der vorgestellten Interviewstudie die Gruppe der Teilnehmer:innen bilden. Anschließend werden Hobbs' Vorstellung von fachfremdem Unterrichten als „boundary crossing event“ sowie das BBF-Modell beschrieben, um schließlich die Fragestellungen, die Studienmethode und -ergebnisse zu präsentieren. Leitend für die abschließende Diskussion ist die Frage, inwieweit die Ergebnisse der Interviewstudie die Annahme stützen, dass fachfremdes Unterrichten in der Grundschule Anlass zur Professionalisierung bietet.

2. Fachfremdes Unterrichten in der Primarstufe

Zur Verbreitung fachfremd erteilten Unterrichts an deutschen Grundschulen werden von den Bundesländern keine Angaben veröffentlicht. Eine Begründung liefert beispielsweise das rheinland-pfälzische Ministerium (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 2015):

„Zu den Grundschulen werden keine Angaben gemacht, da dies mit Blick auf die Konzeption und den pädagogischen Auftrag der Grundschule nicht sachgerecht wäre. Die Arbeit in der Grundschule erfordert in besonderem Maße die individu-

elle fachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler und die Förderung sozialer Kompetenzen. Daraus resultiert u. a. neben dem notwendigen Fachlehrerprinzip die Betonung des Klassenleiterprinzips. [...] In der Lehrkräfteausbildung zielt das Fachprofil Grundschulbildung auf eine breite Grundqualifikation der Lehrerinnen und Lehrer ab.“

Es wird also von einer umfassenden bzw. generalistischen Fachausbildung ausgegangen, die Grundschullehrkräfte absolvieren müssen. Mit Blick auf die *aktuellen* Ausbildungsanforderungen für das Land Rheinland-Pfalz kann dieser Aussage weitgehend zugestimmt werden, allerdings unterscheidet sich bis heute die Anzahl der obligatorisch zu wählenden Studien- bzw. Unterrichtsfächer in den 16 Bundesländern (ausführlich Porsch, 2020b). Die Mehrheit bietet aktuell eine Ausbildung in mindestens drei Fächern an, wobei Deutsch und Mathematik obligatorisch sind und mindestens ein drittes Fach bzw. ein dritter Lernbereich gewählt werden müssen.

Statistiken zu einzelnen Fächern liegen aus Schulleistungsstudien wie den IQB-Ländervergleichen oder TIMSS vor. Beispielsweise heißt es für das Fach Musik: „Im Fach Musik werden lediglich 42,8 Prozent der vorgesehenen Unterrichtsstunden von ausgebildeten Musiklehrkräften erteilt. Der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts variiert stark zwischen den Ländern und liegt zwischen 11,4 Prozent und 72,5 Prozent. Der prozentuale Anteil ist in den westlichen Bundesländern tendenziell höher als in den östlichen“ (Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 10). Im IQB-Bildungstrend 2016 wurden mehr als 1.000 Grundschullehrkräfte gefragt, die Deutsch und Mathematik regelmäßig in Klassenstufe 4 unterrichten, ob sie diese Fächer ohne das entsprechende Studium unterrichten. Im Durchschnitt unterrichteten 31,2 Prozent Mathematik fachfremd und 18,7 Prozent Deutsch (Rjosk et al., 2017). In der Befragung von 2011 war der Anteil etwas geringer (vgl. Richter et al., 2012), allerdings unterschied sich das Kriterium der Klassifikation als fachfremd tätige Lehrkraft: im ersten Bericht war die Lehrbefähigung Grundlage und im zweiten das Studienfach der Lehrkräfte (vgl. Rjosk et al., 2017, S. 342). Die TIMS-Studie 2011 zeigt, dass 52,4 Prozent der Mathematiklehrkräfte in Klasse 4 Mathematik als Hauptfach im Studium gewählt hatten (Porsch & Wendt, 2017). Im Bericht zur Folgestudie 2015 wurde der Anteil von Schüler:innen berichtet, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die Mathematik weder als Neben- noch als Hauptfach studiert hatten. Dieser Anteil lag bei 18,6 Prozent (Porsch & Wendt, 2016). Die Statistiken zeigen die Relevanz des Phänomens in den verschiedenen Fächern in der Primarstufe auf.¹ Die Gründe für fachfremd erteilten Unterricht in der Grundschule sind vielfältig: Anwendung des Klassenlehrer:innenprinzips (ausführlich Lagies, 2019) bei gleichzeitig fehlender Fachausbildung in einzelnen Fächern; Fachlehrer:innenmangel in einzelnen Fächern und grundsätzlicher Lehrer:innenmangel; Einstellung von Seiteinsteiger:innen, denen lediglich ein oder zwei Fächer

1 Arbeiten zu weiteren Fächern: Englisch (z. B. Porsch & Wilden, 2022), Sachunterricht (z. B. Porsch & Wendt, 2015, 2016), Sport (z. B. Liebl, 2020); für Kunst konnte kein Beitrag ermittelt werden.

aufgrund ihrer Studienfächer anerkannt wurden und als Klassenlehrer:innen bzw. in weiteren Fächern eingesetzt werden.

Forschungsarbeiten fokussieren einerseits die individuellen Voraussetzungen bzw. Merkmale der fachfremd tätigen Lehrkräfte, deren professionelles Handeln im Unterricht sowie Wirkungen auf die Schüler:innen, im Schwerpunkt in den Leistungen. Unterschiede zwischen Englischlehrkräften mit und ohne eine Fachausbildung zeigen sich bspw. in Bezug auf die Verwendung der Unterrichts- und Zielsprache Englisch im Grundschulunterricht (Wilden & Porsch, 2020) und ihren fachbezogenen Enthusiasmus und den selbst eingeschätzten Sprachkompetenzen (Porsch & Wilden, 2022). Huethorst (2022) zeigt in ihrer Studie auf, dass mehrheitlich fachfremd tätigen Mathematiklehrkräften der Grundschule mathematische Fachkenntnisse fehlen. In Bezug auf die Frage des unterrichtlichen Handelns fachfremd tätiger Grundschullehrer:innen deutet die Studie von Hammel (2011) eine stärkere Orientierung am Lehrwerk im Musikunterricht an im Vergleich zum Unterrichten in den Studienfächern, die Bereitschaft Themen bzw. Inhalte nicht oder zumindest weniger umfangreich im Unterricht zu berücksichtigen und die Neigung zu lehrer:innenzentriertem Unterricht. Van den Ham und Heinze (2018) dagegen zeigen, dass die Verwendung der Schüler:innenbücher im Mathematikunterricht die Regel für alle Lehrkräfte unabhängig von ihrer Fachqualifikation darstellt und Unterschiede in den Schüler:innenleistungen durch das gewählte Lehrwerk jedoch nicht durch die Ausbildung erklärt werden können. Lagies (2019) differenziert vier Typen von fachfremd tätigen Grundschullehrkräften, die sich u. a. in ihrer Nutzung des Schulbuches und ihrer Unterrichtsvorbereitung unterscheiden. Zur Frage der Auswirkungen auf die Schüler:innenleistungen in der Primarstufe lässt sich feststellen, dass bislang vorliegende Auswertungen der IQB-Ländervergleiche und TIMSS keine einheitliche Befundlage aufzeigen (Überblick für Mathematik in Porsch, 2020a), was sich u. a. mit Unterschieden in den Kriteriumsvariablen zur Operationalisierung fachfremd tätiger Lehrkräfte und angewendeten Analyseverfahren bzw. Modellen erklären lässt (s. a. Porsch & Whannell, 2019).

3. Fachfremdes Unterrichten als „boundary crossing event“

Boundaries können als ‚Hindernisse‘, ‚Differenz- oder ‚Grenzmarkierungen‘ übersetzt werden. Sie lassen sich in pädagogischen Kontexten wie folgt beschreiben: „a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction“ (Akkerman & Baker, 2011, S. 133). Eine wahrgenommene Differenz können bspw. Lehramtsstudierende erleben, wenn sie in verschiedenen Rollen agieren, im Erleben am Ausbildungsort Universität vs. einer Schule im Praktikum. Suchman (1994, S. 25) beschreibt dieses Erleben wie folgt: „enter onto territory in which we are unfamiliar and, to some significant extent therefore unqualified.“ Im Beispiel kann die angehende Lehrkraft an der Praktikumsschule herausfordernde Situationen erleben und sich bei Unterrichtsproben unsicher fühlen. Das Erleben von Diskontinuität bei einer Anforderungsbearbeitung – Vergleiche zum Lernanlass durch Krisen erscheinen möglich (z. B. Košinár, 2014) – markiert häufig den Beginn zu einem Prozess, der als *boundary*

crossing bezeichnet wird. Betont werden muss, dass es erst durch die bewusste Wahrnehmung und Reflexion einer Person „that a new practice does not match current or known practice“ (Hobbs et al., 2019, S. 104) zu individueller Veränderung bzw. Lernen kommen kann. Bei der Überwindung dieser Grenzen im Sinne eines Transitionsprozesses kommt sog. *boundary objects* eine besondere Rolle zu. Das können Personen sein, die Unterstützung bieten, aber auch „artefacts or processes that have elements of both fields and so intersect both worlds, acting as bridges or anchors“ (Hobbs et al., 2019, S. 105). Unterschiedliche Praktiken und Lehr-Lernkulturen können Lehrkräfte im fachfremd erteilten Unterricht erleben. Vor diesem Hintergrund hat Linda Hobbs diese Situation als ein (mögliches) „boundary crossing event“ (Hobbs, 2013, S. 274) bezeichnet. „A boundary exists when the differences between the practices and perspectives required to teach the subject are ‘discontinuous’“ (Hobbs, 2013, S. 274). *Boundary objects* stellen in diesem Kontext „professional learning opportunities“ (Hobbs, 2013, S. 274), also Lerngelegenheiten dar. Erinnerung werden soll, dass es nicht allein um die Erweiterung von Wissen, sondern auch um den Erwerb von neuen Handlungspraktiken, der Entwicklung und Transformation einer Fachidentität durch das Kennenlernen und Bewusstmachen der neuen bzw. fremden Fachkultur geht, ein Lern- und Reflexionsprozess, der möglicherweise auch eine höhere Bewusstheit für die Kultur der ‚eigenen‘ Fächer schafft und Einfluss auf die berufliche Identität einer Lehrkraft haben kann.

In Bezug auf die Situation des fachfremden Unterrichts hat Hobbs (2013, 2014) eine Vielzahl an Einflussfaktoren identifiziert und klassifiziert, die sich auf die Überwindung von wahrgenommenen Diskontinuitäten beziehen oder als solche erklären sollen, warum Lehrkräfte die Situation nicht oder lediglich eingeschränkt als Disruption erleben. Dahingehend lassen sich diese Faktoren auch mit Ressourcen vergleichen, die bspw. Angst oder Stresserleben verhindern (z. B. Lazarus, 2001). Sie stehen in unterschiedlichem Maße der einzelnen Lehrkraft zur Verfügung und umfassen sowohl individuelle und einzelschulische Faktoren. Die Makroebene wie rechtliche Vorgaben des jeweiligen (Bundes-)Landes kann ebenfalls die Situation beeinflussen, lassen sich aber weniger eindeutig als Ressourcen zur Bewältigung beschreiben. Im Ergebnis kann sich laut Hobbs eine Lehrkraft fachfremd fühlen („feeling out-of-field“) oder mit dem Fach verbunden („feeling in-field“) – unabhängig von ihrer formalen Qualifikation. Über die Wirkung zur Entwicklung von Fachidentität hinaus, können Anpassungsleistungen den Erwerb von Wissen umfassen, erhöhte Anstrengungen und zeitliche Investitionen oder auch den vermehrten Austausch mit Kolleg:innen oder Expert:innen der Disziplin.

Das BBF-Modell (vgl. Abb. 1) unterscheidet folgende Faktoren: den *Kontext* wie beispielsweise die Lage oder Größe der Schule oder rechtliche Rahmenbedingungen auf Bundes- oder Landesebene, verschiedene *Hilfsmechanismen* wie die Möglichkeiten an geeigneten Weiterbildungen teilnehmen zu können oder Unterstützung im Rahmen kollegialer Kooperation sowie *personale Ressourcen* wie der Vertrautheit mit dem Fach bzw. der Disziplin. Professionelles Fachwissen stellt dabei eine Komponente dar, aber auch die Fähigkeit und Bereitschaft sich auf neue Situationen einzustellen –

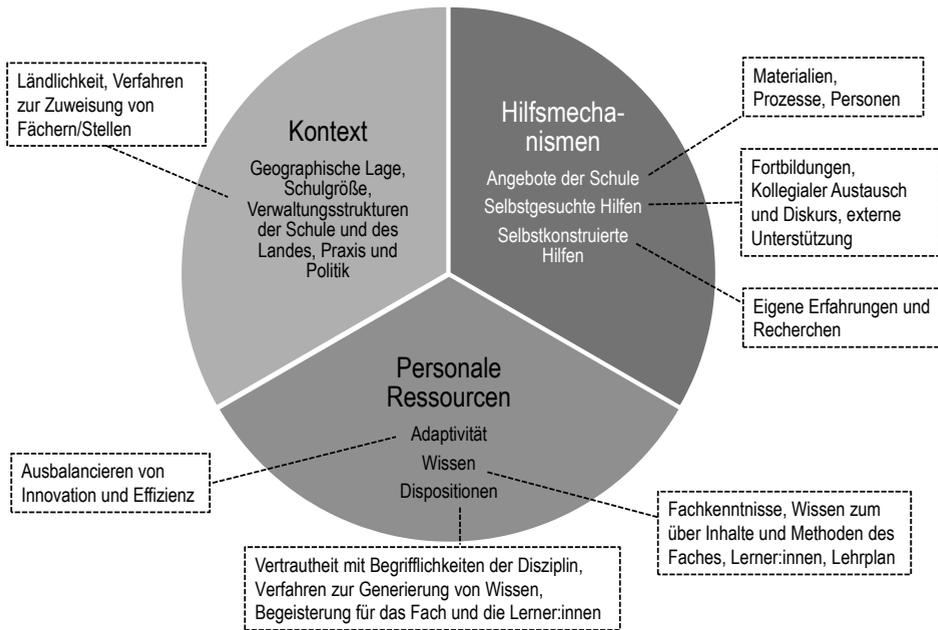


Abb. 1: Boundary-Between-Fields-Modell (Hobbs, 2013, 2014; Übersetzung der Autorin)

im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz (vgl. Beck et al., 2008). Bedeutung hat in diesem Zusammenhang auch der sog. Neigungslehreereffekt, der von Hammel (2011) begrifflich eingeführt wurde. Danach kann bspw. eine Lehrkraft, die zwar formal keine Qualifikation für Musik erworben hat, ein hohes Interesse am Fach besitzen, wenn sie in ihrer Freizeit bspw. ein Musikinstrument spielt (vgl. S. 47). Ihre Einsatzbereitschaft zum fachfremd erteilten Unterricht ist mit dieser Voraussetzung vermutlich hoch. Das Modell verdeutlicht, dass nicht allein individuelle, sondern auch kontextuelle Faktoren Einfluss auf den Umgang von Lehrkräften mit der Situation Unterricht fachfremd zu erteilen, nehmen.

4. Fragestellungen

„The BBF model provides a platform for re-conceptualising these experiences as opportunities for professional learning occurring within schools as communities of practice where teachers are supported and enabled to expand their professional identity“ (Hobbs, 2013, S. 293). Hobbs nimmt an, dass fachfremd erteiltes Unterrichten zahlreiche Lerngelegenheiten bietet und damit einen Beitrag zur individuellen Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann. Diese Situation als Chance für Entwicklung zu begreifen und nutzen zu können, ist jedoch nur gegeben, wenn Lehrkräfte ausreichend Ressourcen besitzen oder seitens der Schule als eine ‚Community of Practice‘ verfügbar gemacht werden. Für die Bewertung fachfremd erteilten Unter-

richtens sind als Wirkfaktoren das subjektive Erleben im Unterricht sowie der professionelle Hintergrund der Lehrkräfte zu nennen. Für den Kontext der Primarstufe einflussreich erscheint schließlich ihr Verständnis über die Rolle als Grundschullehrkraft, die i. d. R. als Klassenlehrkräfte tätig sind (ausführlich Lagies, 2019). Vor diesem Hintergrund sollen drei Fragestellungen beantwortet werden: (1) Wie bewerten Grundschullehrer:innen die Situation des fachfremd erteilten Unterrichts und inwieweit werden Diskontinuitäten in Bezug auf „neue“ Fächer wahrgenommen? (2) Inwieweit lässt sich die Bewältigung des fachfremd erteilten Unterrichts mithilfe des Boundary-Between-Fields-Modells nach Hobbs (2013, 2014) beschreiben? (3) Wie wirkt sich die Voraussetzung Fächer fachfremd zu unterrichten auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte aus? In der abschließenden Diskussion soll schließlich die Frage erörtert werden, ob die Befunde die Annahme stützen, dass fachfremdes Unterrichten in der Grundschule Anlass zur Professionalisierung bietet.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Sample und Erhebungsmethode

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden insgesamt zehn Interviews mit Lehrkräften der Grundschule durchgeführt. Diese Untersuchungsgruppe wurde ausgewählt, da der Unterricht an Grundschulen spezifische Profile von Lehrkräften erfordert. Für das Phänomen des fachfremd erteilten Unterrichts ist insbesondere das Klassenlehrer:innenprinzip von Bedeutung (Lagies, 2019) und die damit einhergehende Anforderung als Generalist:innen tätig zu sein, wenn auch ihre Ausbildung in Deutschland weitgehend als Fachlehrer:innen erfolgt (Porsch, 2020b).

Tab. 1: Übersicht über die Untersuchungsteilnehmer:innen

Fall	Alter	Studierte Fächer	Fachfremd erteilte Unterrichtsfächer
A	53	Deutsch, Mathematik, Musik (HF)	Religion, Sachunterricht, Sport
B	42	Deutsch, Mathematik, Sport (HF) + Englisch (C1-Qualifikation)	Musik, Sachunterricht
C	37	Deutsch, Kunst/Textilgestaltung, Musik, Religion	Sachunterricht, Sport
D	55	Deutsch, Musik, Religion	Kunst, Sachunterricht, Sport
E	34	Deutsch, Englisch (HF), Mathematik	Kunst, Musik, Sachunterricht, Sport
F	34	Deutsch, Mathematik, kath. Religionslehre, Sachunterricht	Englisch, Kunst, Musik, Sport
G	49	Deutsch, Kunst, Mathematik	Musik, Sachunterricht
H	48	Deutsch, Mathematik, Sport (HF)	Kunst, Musik, Sachunterricht
I	46	Deutsch, Mathematik, kath. Religionslehre	Kunst, Musik, Sachunterricht, Sport
J	63	Deutsch, Sport	Kunst, Mathematik, Musik, Sachunterricht

Anmerkung: HF = Hauptfach.

Das Sample besteht aus erfahrenen Lehrkräften (mit mind. 5 Jahren Berufserfahrung), da Noviz:innen bzw. Berufsanfänger:innen im Lehrer:innenberuf bereits eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben (Keller-Schneider, 2020), so dass eine Fokussierung auf das fachfremde Unterrichten möglicherweise erschwert werden würde. Alle Lehrkräfte sind weiblich und unterrichten im gleichen Bundesland.

5.2 Datenauswertung

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei folgte der Auswertungsprozess, unterstützt durch die MAXQDA-Software (Version 20.4.2), im Sinne eines zirkulären Prozesses folgenden fünf Phasen:

- 1) Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos
- 2) Entwickeln von thematischen Hauptkategorien und ersten Unterkategorien zur inhaltlichen Strukturierung der Daten
- 3) Kodieren von zwei Interviews mithilfe des entworfenen Kategoriensystems
- 4) Erweiterung der Subkategorien durch induktives Bestimmen sowie Modifizierung und Präzisierung am Material
- 5) Kodieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien (vgl. Tab. 2).

Wie aufgezeigt wurden Kategorien deduktiv erstellt, u. a. in Anlehnung an das BBF-Modell und den Arbeiten von Hobbs (2013, 2014) und induktiv erweitert, also vom Material abgeleitet (bspw. die Sub-Subkategorie *Gemeinsamkeit der Fächer*). Abweichend von der Kodierung in Hobbs (2013, 2014) wurden Aussagen, die auf fehlende Ressourcen verweisen, separat als Hinderungsgründe kodiert, wobei in „Fehlende Hilfsmechanismen“ und „Fehlende personale Ressourcen“ unterschieden wurde. Letztgenannte Kategorie gibt die Wahrnehmung von Defiziten bzw. – im Sinne der Theorie des ‚boundary crossings‘ – Erfahrungen von Diskontinuität wieder.

Tab. 2: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Hauptkategorien	Subkategorien	Sub-Subkategorien
Bewertung fachfremd erteiltes Unterrichten	Kognitive Bewertung	
	Emotionale Bewertung	
	Einstellung der Schüler:innen zum Fach	
	Art des Faches	
	Rolle als Grundschullehrkraft	

Hauptkategorien	Subkategorien	Sub-Subkategorien
Kontext	Gründe fachfremdes Unterrichten an Schule	
	Merkmale der Schule	
Hilfsmechanismen	Angebote der Schule	Schulinterne Fortbildungen
		Prozesse und Kolleg:innen
		Materialien
		Mitspracherecht an Stundenplan
	Selbstgesuchte Hilfen	Externe Unterstützung
		Austausch/Diskurs mit Kolleg:innen
		Fortbildungen
	Selbstkonstruierte Hilfen	Gemeinsamkeit der Fächer
		Eigene Erfahrungen
Eigene Recherchen		
Hohe Investitionen		
Personale Ressourcen	Lehrkraft als Lerner:in	
	Enthusiasmus/Fachinteresse	
	Professionelles Wissen	
	Adaptivität	
Hinderungsfaktoren	Fehlende Hilfsmechanismen	
	Fehlende personale Ressourcen	
Auswirkungen auf Unterrichtshandeln	Geringeres Engagement	
	Unsicherheit der Lehrperson	
	Fehlende Differenzierung	
	Verändertes Planungsverhalten	
	Methodische Anpassungen	
	Inhaltliche Anpassungen	
	Schlechtere Unterrichtsqualität	

6. Ergebnisse

6.1 Bewertung der Situation des fachfremd erteilten Unterrichts und Wahrnehmung von Diskontinuitäten in Bezug auf „neue“ Fächer

Explizit wird fachfremdes Unterrichten von der Mehrheit der Grundschullehrer:innen als „Normalität“ oder „Normalfall“ bezeichnet. Die unter Frage 2 zusammengefassten Ressourcen beeinflussen die individuelle Bewertung und erleichtern, sofern vorhanden, aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte die Bewältigung fachfremden Unterrichts. Es dominiert allerdings die Sicht, dass es ‚auf das Fach ankommt‘: Alle Lehrer:innen gingen auf unterschiedliche Fächer ein, wenn sie von Herausforderungen des fachfremd erteilten Unterrichts erzählten. Über alle Fächer hinweg kann kein

einzelnes Fach herausgestellt werden, welches zugänglicher oder subjektiv anspruchsvoller mit der Voraussetzung als fachfremde Lehrkraft ist. Neben der Abhängigkeit davon, welches Fach unterrichtet werden soll, wird die Bewertung der Situation des fachfremd erteilten Unterrichts durch die Faktoren des BBF-Modells (s. Frage 2) – also die individuellen Voraussetzungen jeder Lehrkraft – beeinflusst. Zudem spielt aus Sicht der Lehrer:innen eine Rolle, welche Einstellungen die Schüler:innen zu dem Fach besitzen: *Also, ich glaube auch Musik macht den Kindern unheimlichen Spaß* (Frau F, Pos. 82). Schließlich unterscheiden sich die Grundschullehrer:innen darin, ob sie Klassenlehrer:innen sind, was grundsätzlich als günstiger für die Bewältigung der Situation bewertet wird: *Wenn man da fachfremd und nicht die Klassenlehrerin ist, sondern nur Fachlehrerin, dann ist das schwerer* (Frau B, Pos. 306–307). In der Bewertung fachfremd erteilten Unterrichts ist einzig Frau H durchweg positiv, die dagegen als individuelle Herausforderung die Einführung jahrgangsgemischten Unterrichts sieht.

Durchgehend werden von den Lehrer:innen Diskontinuitäten für (einzelne) fachfremd erteilte Unterrichtsfächer wahrgenommen, die als ein erster Schritt zu einem *boundary-crossing event* nach Hobbs (2013, 2014) führen können. Diese beziehen sich auf Differenzen in den Lehr-Lernmethoden der Fächer, die Bewertung der Komplexität oder Schwierigkeit der Fachinhalte im Vergleich der Fächer oder die Erfahrung, dass das individuell vorhandene Fachwissen nicht ausreicht oder spezifische Kompetenzen nicht vorhanden sind. Solche Einschätzungen wurden häufig vorgenommen und beziehen sich einerseits auf Wissen als auch Einstellungen zu und Interesse an Fächern. Frau F bspw. glaubt, dass ihr Talent für das Fach Musik fehle, welches sie jedoch regelmäßig fachfremd unterrichtet: *Also Musik ist wirklich das Fach, das mir überhaupt nicht liegt [lacht]* (Pos. 64). Sie begründet: *Weil ich nicht musikalisch bin. Also, ich habe kein Instrument gelernt. Also, hier, Xylophon haben wir im Kindergarten damals gemacht, Blockflöte in der Grundschule. Aber wir waren nie eine musikalische Familie. Wir haben eher immer Sport gemacht* (Pos. 68). Frau E bewertet ihr Fachwissen für den Kunstunterricht wie folgt: *Also, wenn ich mir so Maler, Künstler und Bilder angucke, dann habe ich manchmal da selber Fragezeichen. Und das mit denen dann zu analysieren oder zu betrachten oder, ja, was sehe ich da, „Okay, da ist jetzt eine Ente.“, sage ich jetzt mal, aber um da jetzt mehr zu erklären* (Pos. 100). Frau H berichtet von ihrer Unsicherheit für das Fach Musik und begründet diese mit gänzlich fehlendem Fachwissen im Fach Musik.

Neben fehlendem Wissen oder Interessen bezogen auf ein Fach werden bspw. für Sachunterricht einzelne Themen bzw. Teildisziplinen von den Befragten benannt, die für sie eine Herausforderung im Unterrichten darstellen: *Aber wenn es dann um Technik geht, da bin ich keine Fachfrau drin und auch in meinem privaten Leben beschäftige ich mich nicht mit Technik. Von daher ist das für mich sehr kompliziert. Diese ganzen anderen Themen, gesellschaftliche Themen oder auch (...) früher hieß das ja auch so Erdkunde oder Kartenarbeit, das mache ich ja auch sehr gerne, aber das andere Gebiet, (...) interessiert mich nicht wirklich und ich finde es eben ganz arbeitsintensiv* (Frau D,

Pos. 132–136). Insgesamt ist ihr Interesse am Fach gering, *ein Fach, was ich einfach nicht studieren wollte* (206–207).

Für die Bewertung der Situation spielen auch Vorstellungen darüber eine Rolle, inwieweit fachliches Wissen nachträglich erworben werden kann oder wie komplex die Inhalte der fachfremd zu unterrichtenden Fächer bewertet werden: *Und dadurch, bei den Kunstleuten zum Beispiel, ist es in dem Sinne nicht so wichtig, weil Musik ist vielleicht da noch ein bisschen anders ist, wenn die Fachkraft das wirklich macht. Und der Sachunterricht ist halt ebenso ein Fach, das man sich anlesen kann* (Frau A, Pos. 76–79). Frau A sieht Sachunterricht als ein Fach an, in dem die Inhalte eigenständig erlernbar sind. Da sie selbst Musik als Unterrichtsfach studiert hat, betont sie im gesamten Gespräch mehrmals, dass Musik ein Fachstudium erfordert – anders als für Sachunterricht. Ein Grund, warum fachfremdes Unterrichten im Sachunterricht einfacher sei als in Musik sieht sie in den (aus ihrer Sicht unterschiedlichen) Methoden der Fächer: *In Musik bin ich immer derjenige, der mitmachen muss, das ist absolut eine richtig frontale Kiste. Und das ist der Sachunterricht eben nicht. Ich kann wunderbar im Vorfeld irgendeine Arbeitsblätter erstellen, Versuche vorbereiten oder jetzt am PC die Bundesländer rüber schieben lassen* (Frau A, Pos. 221–224). Anders als Frau A bewertet Frau C Sachunterricht als *ganz schön arbeitsintensiv (...) zum Beispiel, wenn man jetzt an diese Klassenkisten denkt von der Uni, über Schwimmen und Sinken zum Beispiel, ähnlich wie in Reli ist man andauernd dabei irgendeine Sachen zusammen zu suchen und einzupacken oder wieder weg zupacken* (Pos. 155–159).

6.2 Bewältigung des fachfremd erteilten Unterrichts mithilfe des Boundary-Between-Fields-Modells nach Hobbs (2013, 2014)

Die Interviewdaten verweisen darauf, dass das zugrunde gelegte BBF-Modell wesentliche Struktur zur Beschreibung der Bewältigung fachfremd erteilten Unterrichts durch Grundschullehrkräfte in Deutschland geben kann. Nachfolgend werden anhand der Dimensionen Kontext, Personale Faktoren und Unterstützungsmechanismen die angegebenen Ressourcen der befragten Grundschullehrkräfte spezifiziert.

a) Kontext

Merkmale der Schule wurden in allen Interviews berichtet, wobei vorrangig die Größe und Personalausstattung für die Situation des fachfremd erteilten Unterrichts eine Rolle spielen: *Wir haben acht Klassen, das heißt, wir brauchen definitiv acht Klassenlehrer, die in der Regel Mathe, Deutsch unterrichten sollten* (Frau H, Pos. 48). Das Klassenlehrer:innenprinzip wird explizit adressiert und auf die Diskrepanz der Unterrichtsfächer mit denen der Ausbildungsfächer verwiesen, so dass es zu fachfremd erteiltem Unterricht kommt: *Wir haben ja natürlich nur zwei Fächer beziehungsweise drei Fächer studiert. Die Fächerbandbreite in der Grundschule ist viel größer* (Frau G, Pos. 46).

b) Personale Faktoren

Zu den personalen Faktoren gehören *professionelles Wissen* (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) als auch *Enthusiasmus für ein Fach* bzw. hohes Fachinteresse. Am häufigsten wurde Fachenthusiasmus bzw. Fachinteresse als Begründung genannt, warum Lehrkräfte Fächer auch ohne das Studium gerne unterrichten: *Fachfremder Sachunterricht bedeutet für mich (...) Ich kann meine Interessen weiterverfolgen, ja, es ist so, ich kann eigene Interessen einbringen, auf alle Fälle, ähm (...), ich kann, ich habe aber auch die Riesenchance aus vielen großen Themen auszuwählen, ähm (...) ich habe die Chance auch meine eigene Begeisterung mit den Kindern zu teilen und das ist eigentlich das Wesentliche, wenn man selber für eine Sache brennt, kann man die Kinder mitziehen* (Frau A, Pos. 430–435). Drei Lehrkräfte betonen, dass sie alle Fächer gern unterrichten und ihnen die Schüler:innen wichtig sind; dies kann als ausgeprägter *Unterrichtsenthusiasmus* interpretiert werden. *Adaptivität*, also die besondere Fähigkeit sich in neue Themen und Fächer einzuarbeiten, wurde in keinem Interview thematisiert.

Die Kategorie *Lehrkraft als Lerner:in* bezieht sich einerseits auf die Vorstellung, dass Lehrkräfte die Aufgabe verinnerlicht haben, dass sie sich lebenslang fortbilden müssen und in diesem Sinne Lernende bleiben, aber auch auf Aussagen von Lehrkräften, die von solchen Lernprozessen im Kontext fachfremd erteilten Unterrichts berichten. In Bezug auf ihre Situation als ‚Lernerin‘, in der sich Frau B im (fachfremd erteilten) Sachunterricht sieht, erzählte sie von veränderten Arbeitsweisen der Schüler:innen im Unterricht: *Wenn ich gerade mal etwas nicht weiß, dann gehe ich, setze ein Kind darauf an, dass es das am Computer recherchiert, ein Buch schnell in der Bücherei holt, zu dem Thema, das macht man ja ganz generell, wenn man das Thema hat, dann macht man ja immer auch so eine Buchausstellung. Jeder bringt Bücher mit oder leiht sich aus der Bücherei dann schon das Passende aus. Wenn da in der Klasse dann schon etwas Passendes steht, dann schlägt man da eben nach* (Pos. 408–414). Fachfremdes Unterrichten kann ein Anlass zur Professionalisierung darstellen, was im folgenden Zitat deutlich wird: *Also in Mathematik zum Beispiel habe ich ganz viele Dinge gelernt zu durchschauen, die ich selber als Schüler nicht durchschaut habe, weil ich mich in diese Materie so reinarbeiten musste. Und die anderen Fächer, wie Kunst und Musik, die haben mich auch eigentlich so privat weitergebracht. Ich habe dann angefangen, mir Gitarre beizubringen, weil das einfach im Musikunterricht praktisch ist, wenn man mit den Kindern singt und die begleiten kann. Also, das war eigentlich ein Gewinn. Auch für mich, dass ich diese Fächer unterrichten muss und dadurch gezwungen war, mich in diese Materien einzuarbeiten* (Frau J, Pos. 50).

c) Hilfsmechanismen

Im Bereich der Hilfsmechanismen werden zuerst die *Angebote der Schule* betrachtet. Hierzu wurden am häufigsten neben verfügbaren Materialien wie Lehrwerken an der Schule die Kooperation mit Kolleg:innen genannt. Allerdings fällt auf, dass im Sinne von Gräsel et al. (2006), die Kooperationsstufen (Austausch, Arbeitsteilung,

Ko-Konstruktion) unterscheiden, diese eher auf der Ebene des Austausches von Informationen und Materialien liegt; Arbeitsteilung oder ko-konstruktives Arbeiten als Unterstützung und Professionalisierung der fachfremd tätigen Lehrkräfte finden nicht statt. Zudem ginge der mündliche Austausch in der Regel auf die Initiative der Befragten zurück. Verfügbare Materialien an den Schulen wurden in ihrem Umfang und ihrer Qualität unterschiedlich angemessen für die fachfremd tätigen Lehrkräfte bewertet. Frau C berichtete: *Wir haben einen kleinen Sachunterrichtsraum mit verschiedenen Kisten zu den unterschiedlichen Themen, die in den Jahrgängen stattfinden. Und das waren auch Kollegen, die Sachunterricht studiert haben, die sehr aktiv sind in diesem Bereich und die haben diese Kisten bestückt. Mit Materialien, zum Teil auch mit eigenen Materialien, aber auch mit Büchern und Anschauungssachen. Zum Beispiel ein Gebiss zum Thema Zahngesundheit* (Pos. 406–411). Fast alle Lehrkräfte gaben an, dass sie sich in ihrem Unterricht stark am Lehrwerk orientieren würden. Günstig wird zur Unterrichtsvorbereitung der Ankauf von Lehrwerken mit didaktischem Begleitmaterial bewertet. Als hilfreich empfindet Frau E zudem ein Rasterzeugnis, auch kriterienorientiertes Zeugnis genannt: *Wir hatten damals ein ganz tolles Raster entwickelt, das ich tatsächlich bis heute benutze, weil dann kannst du immer schön die Kompetenzen links eintragen und kannst im Laufe des Jahres dir schon mal Bemerkungen machen zu den entsprechenden Themen. Das finde ich gerade in den nicht ausgebildeten Fächern sehr hilfreich, weil man weiß dann „Okay, das und das musst du irgendwie beantworten können.“ und daran kann man sich natürlich gut orientieren* (Pos. 126). Schließlich stellt eine Form der Unterstützung das Angebot der Schulleitungen dar, die Wünsche der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Fast alle Lehrer:innen gaben an, dass sie diese angeben können, wobei aufgrund von Fachlehrer:innenmangel diesen Präferenzen oft nur eingeschränkt stattgegeben werden kann.

Als weitere Hilfen wurden der Kategorie *Selbstgesuchte Hilfen* externe Unterstützung zugeordnet. Tatsächlich berichteten alle Lehrer:innen davon, dass ihnen Familienmitglieder, Freunde oder Bekannte (i. d. R. selbst Lehrer:innen) bei Fragen zum Unterricht zur Seite stehen. Auf den Austausch und Diskurs mit Kolleg:innen als auch Lehramtsanwärter:innen wurde bereits verwiesen, die jedoch eher auf Nachfrage der fachfremd tätigen Lehrkräfte in Anspruch genommen werden, da von keinen institutionalisierten Strukturen berichtet wurde. Fortbildungen werden von der Mehrheit der Befragten besucht, aber auf Nachfrage vorrangig für ihre studierten Fächer. Eine Lehrkraft berichtet, sie hat lediglich eine Fortbildung zum Sachunterricht besucht, obwohl sie diesen regelmäßig erteilt. Die Gründe sind vielfältig wie das höhere Interesse an den Studienfächern, Kosten, ungünstige Zeiten (am Wochenende oder in den Ferien) Überlastung oder eine fehlende Passung in Bezug auf den Bedarf. Ein Beispiel: *Ich nehme Angebote wahr, aber oft mache ich das nicht, weil ich denke, dass ich das auch so kann. Weil man dann auch einfach auf Musikfortbildungen geht und dann reicht es auch irgendwann einfach* (Frau A, Pos. 367–370). Eine andere Begründung bezieht sich auf die Art der Fortbildungen, die sich i. d. R. auf einzelne Themen beziehen würden: *Also, die Fortbildungen helfen einem oftmals nicht so weiter, wenn man jetzt beispielsweise hört, „Ich muss jetzt im nächsten Jahr Sachunterricht unterrichten*

und habe es vorher noch nie gemacht.“ Da wird jetzt nicht unbedingt eine Fortbildung angeboten „Wie unterrichte ich Sachunterricht“, (...). Das habe ich zum Beispiel zur Verkehrserziehung damals gemacht, (...). Also, sich mit Fortbildungen alleine in Fächer einzuarbeiten, das halte ich jetzt für sehr unrealistisch (Frau I, Pos. 122).

Schließlich stehen den Lehrkräften „Selbstkonstruierte Hilfen“ zur Verfügung, wo- runter Strategien subsummiert werden, die sich bspw. auf das selbstständige Recher- chieren von Materialien beziehen (Literatur, Internet), eine Vorgehensweise, die alle Lehrkräfte regelmäßig anwenden. Frau A betont, dass sie durch eigene Erfahrungen gelernt hat: *Weil man das Ganze dann auch schon drei, vier Male gemacht hat. Und dann ist das ganze selbstständige Erarbeiten ja weg, da sitzt man ja sonst drauf und dann kann man anfangen, Querverweise zu machen, dann kann man das für die jewei- lige Lerngruppe verändern, man kann dann sagen, das schmeiße ich raus oder so etwas, dann kommen wieder neue Aspekte hinzu, es ist zwar jedes Mal ein wenig anders, aber jedes Mal doch ein wenig leichter (Pos. 250–255).* Im Sinne von ‚boundary objects‘ kann auch die Wahrnehmung gelten, dass zwischen Fächern Gemeinsamkeiten bestehen, was wiederum die Planung und Gestaltung von ‚neuen‘ Fächern erleichtert. So wurde insbesondere auf fächerübergreifendes Arbeiten und entsprechend konzeptualisierte Lehrwerke für die Fächer Deutsch und Sachunterricht in Klasse 1 und 2 verwiesen. Schließlich wurde die weitere Kategorie *Hohe Investitionen* den selbstkonstruierten Hilfen zugeordnet. Aussagen beziehen sich auf zusätzliche und hohe Anstrengungen und Zeit, die in die Vorbereitung zur Erteilung von fachfremd erteilten Unterrichtsfä- chern investiert wird. Sie sind notwendig, da Fachwissen oder fachdidaktisches Wis- sen eingeschränkt vorhanden ist. Diese Bewältigungsstrategie – temporär mehr Zeit und Arbeit in die Vorbereitung einzelner Fächer zu investieren – wird als ein weiterer Hilfsmechanismus angesehen. Ein Beispiel: *Man muss sich natürlich in den Fächern, in denen man nicht ausgebildet ist, musste ich mich anfangs sehr, sehr stark vorbereiten. Besonders in Mathematik, weil das ja auch ein sehr wichtiges Fach ist und da ist es jetzt tatsächlich nicht so wie man als fachfr/sag ich mal, als Nicht-Lehrer schon mal denkt, „Die rechnen ja nur bis da und da und das ist dann ja einfach.“ Nur weil der Lehrer den Stoff beherrscht, ist es nicht genauso einfach, den Stoff in die kleinen Kinderköpfe rein- zukriegen. Und das war schon sehr viel Arbeit, sich da reinzuarbeiten (Frau J, Pos. 46).* In diesem Zusammenhang lassen sich auch Erfahrungen verorten. In der Rückschau erzählt Frau I bspw., dass sie am Beginn nicht differenziert hat, *aber je mehr ich mich mit dieser Materie beschäftige und das mache ich ja immer vom ersten bis zum vierten Schuljahr und dann wieder von vorne – und diese Durchgänge habe ich jetzt schon vier- oder fünfmal gehabt – wird das eigentlich immer besser, dass ich das immer mehr in den Griff kriege, dass ich da beide gute fördern kann. Die ganz Guten und die ganz Schwachen (Pos. 108).*

6.3 Unterrichtsliche Handeln der Lehrkräfte im fachfremd erteilten Unterricht

Die von den Lehrer:innen benannten Auswirkungen Unterricht fachfremd zu ertei- len beziehen sich einerseits auf Merkmale der Lehrer:innen bzw. ihr Erleben selbst

(Motivation, Selbstwirksamkeit) sowie ihr Verhalten zur Planung und Gestaltung des Unterrichts. Folgende Auswirkungen sprachen die Lehrkräfte in den Interviews an:

- *Geringeres Engagement*: Eine Lehrperson gab zu, dass sie weniger Engagement zeigen würde und begründet wie folgt: *Ich bin weniger engagiert, weil ich es natürlich weniger gerne mache* (Frau G, Pos. 120). Diese Aussage gilt allerdings nicht für alle Lehrkräfte. Frau J sagte explizit: *Ich habe eigentlich in jedem Fach immer den Anspruch, das richtig zu machen, wie das sein soll, wie das den Kindern Spaß macht und wie die Kinder auch genug dabei lernen. Das kann ich nicht sagen, dass ich das in einem Ausbildungsfach jetzt mehr oder weniger mache* (Pos. 94)
- *Unsicherheit der Lehrperson*: Als Unterschied zum Unterrichten in den Studienfächern gaben einige der Lehrkräfte an, dass sie sich unsicher fühlten oder in den ersten Unterrichtsstunden waren: *In Englisch ist es so, ich denke immer, „Hoffentlich sitzt hier keiner, der Englisch versteht oder zuhause spricht“, weil man ja auch durch Schulenglisch nicht sicher darin ist* (Frau F, Pos. 82). Frau A vergleicht ihr erstes halbes Jahr in einem fachfremd erteilten Unterricht mit ihrem Erleben im Referendariat und sieht die Zeit als eine Art „Erprobungsphase“ an. Frau D bewertet ihr Fachwissen für den Sachunterricht gering ein. Ihre Unsicherheit in Klasse 3 und 4 resultiert auch daraus, *weil wir da (...) einige Kinder haben, einige (...) sag mir mal das Fachwort dafür – Experten haben* (Pos. 198–199). Sie hat daher den Antrag bei der Schulleitung gestellt, dass sie keinen Sachunterricht mehr in diesen Klassenstufen unterrichten muss.
- *Fehlende Differenzierung*: Einige Lehrpersonen gaben explizit an, dass sie im fachfremden Unterricht nicht differenzieren würden, weil sie bspw. die dazu notwendigen Kenntnisse nicht besäßen. Frau F begründet ihren Verzicht auf Differenzierung wie folgt: *Also, ich glaube, dass in so einem fachfremden Fach wie Musik, Sport, Kunst, dass man da nicht groß auf irgendwelche Differenzierungen achten muss. Das können eigentlich alle Kinder machen. Also auch Englisch. Klar, manche brauchen ein bisschen mehr Hilfe als andere. Bei anderen läuft es besser als bei anderen, aber ich glaube, dass man da eigentlich auch alle Kinder irgendwie ansprechen kann ohne, dass man da sich für jedes, also für Kindergruppen, noch was anders überlegen muss* (Pos. 94). Frau G wiederum verweist auf ihre fehlenden Fähigkeiten zur individuellen Förderung und Diagnose im fachfremden Unterricht: *„Ich hole jedes Kind da ab, wo es steht“ stimmt halt nicht und ich kann nicht jedes Kind da abholen, wo es steht. Und wenn ich fachfremd unterrichte noch weniger* (Pos. 72).
- *Verändertes Planungsverhalten*: Neben der vielfach umfassenderen Zeit, die Lehrkräfte in die Vorbereitung ihrer nicht studierten Fächer investieren müssen, wird auf eine „intensivere Planung“ (Frau F) für fachfremd erteilten Unterricht verwiesen, die eine differenziertere Dokumentation des Ablaufs zur Folge haben kann: *Jetzt beim Sportunterricht zum Beispiel, da habe ich etwas im Kopf und weiß genau, wie ich es immer gemacht habe und muss das im Sachunterricht einfach viel kleinschrittiger aufschreiben* (Frau B, Pos. 271–273). Im Unterschied zum Sachunterricht, für den Frau H stets eine Reihenplanung vornimmt, wird der fachfremd

erteilte Musikunterricht als Einzelstunden vorbereitet: *Musik plane ich meistens nur einzelne Stunden. Und bei einer Stunde kann man sagen, „Ob ich die jetzt mache oder nächste Woche oder ... Vollkommen egal.“. Aber im Sachunterricht muss man ja aufeinander aufbauen, das heißt ich habe jetzt eine Reihe und muss sechs Stunden mindestens haben, dann ziehe ich die auch durch* (Pos. 126). Sie orientiert sich zudem stark am Lehrbuch, *anders als in ihren studierten Fächern, da stellt man das nochmal auf die Kinder bisschen ein* (Pos. 158).

- *Methodische Anpassungen:* Die vorzugsweise Verwendung einer Alltagssprache und der teilweise Verzicht von Fachsprache oder die Präferenz für einzelne Methoden wie dem Frontalunterricht oder Stationenarbeit wurden von den Lehrpersonen im fachfremden Unterricht methodisch als different zum Unterricht in ihren Studienfächern beschrieben. Zudem wurde von zwei Lehrkräften die Aussage getroffen, dass bei fehlendem Wissen die Kinder gefragt werden, was auf eine veränderte Lehrer:innenrolle hindeutet.
- *Inhaltliche Anpassungen:* Für einzelne Fächer wie Musik und Sachunterricht gaben die Lehrpersonen offen zu, dass sie Themenbereiche nicht oder nicht ausführlich im Unterricht behandeln würden. Beispiel: *Man vermeidet Sachen, die man nicht weiß. Also so Bildbetrachtung oder so habe ich persönlich in 1 oder so noch nicht gemacht. Farblehre nach extrem guter Erarbeitung für mich selber. Und ansonsten glaube ich, macht man einfach viele Sachen, die ein Kunstlehrer sehr gut machen würde, nicht* (Frau E, Pos. 104). Als Klassenlehrerin gab Frau G auch zu, *dass es dann halt schon mal weniger Musik ist in der eigenen Klasse ist* (Pos. 60). Frau H gibt für ihre gesamte Schule an, dass weniger Stunden unterrichtet werden würden: *Wir haben schon reduziert auf eine Stunde Musik* (Pos. 50). Im Gegensatz zu Frau G und Frau H fühlt sich Frau I unwohl mit ihren Anpassungen im Fach Musik: *Aber ich weiß – ich habe den Lehrplan gelesen – ich weiß, es gibt da Bereiche, die habe ich nicht abgedeckt. Und das macht mir eigentlich immer ein schlechtes Gewissen* (Pos. 98).
- *Schlechtere Unterrichtsqualität und geringerer Lernzuwachs:* Zudem wurde die globale Bewertung getroffen, dass der Unterricht *vielleicht nicht so gut ist* (Frau G, Pos. 60). Im folgenden Zitat wird die Notwendigkeit von professionellen Kompetenzen expliziert, deren Fehlen zu weniger qualitativem Unterricht führe und damit den Lernerfolg der Schüler:innen einschränke: *Wenn ich Sportunterricht gebe und ich kann mich selber nicht bewegen, kann ich auch nicht so gut sein. Wenn ein Kind nicht weiß, wie man Bewegungen an der Tafel darstellt im Kunstunterricht und ich bin als Lehrer nicht in der Lage, den Kindern das zu zeigen, kann ich nicht so gut sein. Und wenn ich nicht gut singen kann, wie sollen die Kinder das dann lernen?* (Frau G, Pos. 106). Auch Frau H, an deren Schule Musik ausschließlich fachfremd unterrichtet wird, sieht die Unterrichtsqualität kritisch: *Nein, man schlurrt natürlich eher diese Stunde. Also, es ist bestimmt nicht so produktiv. Wir singen halt viel und, gut, mit Takten machen wir auch noch was, aber was man sonst alles noch Tolles machen könnte fällt natürlich echt unter den Tisch. (...) Aber im Prinzip, würde ich sagen, lernen die bei uns nicht so viel in Musik* (Pos. 54). Allerdings löst dieses

Bewusstsein bei ihr keinen Druck oder Stress aus: *Ich werde mich jetzt nicht fertig machen, weil die Kinder eben in Musik nicht das erreichen am Ende, dass//die Kompetenzen erreichen am Ende des vierten Schuljahres, die sich vielleicht haben müssten* (Pos. 210).

7. Diskussion

Der vorliegende Beitrag intendiert, den theoretischen Ansatz des *boundary crossing* auf das Handlungsfeld des fachfremd erteilten Unterrichts in der Grundschule zu beziehen. Fachfremdes Unterrichten kann eine Herausforderung im Lehrer:innenberuf darstellen, da es sich um „potenziell stressrelevante Lebenssituationen [handelt], die durch hohe Anforderungen bei hohem subjektivem Bedeutungsgrad charakterisiert sind und zu deren Bewältigung die Aktivierung wirkungsvoller Ressourcen notwendig ist“ (Bauer & Troesch, 2019, S. 291). Dazu wurde das im australischen Kontext entwickelte BBF-Modell (Hobbs, 2013, 2014) als Grundlage zur Auswertung von zehn Interviews mit Grundschullehrkräften angewendet, welches Ressourcen auf der individuellen bzw. personalen Ebene und der beruflichen bzw. kollegialen Ebene unterscheidet. Ergänzend wurden die Interviews in Bezug auf die möglichen Folgen fachfremd erteilten Unterrichts für das Lehrer:innenhandeln und den Unterricht aus der Sicht der Befragten ausgewertet.

Es zeigt sich, dass die Bewertung der Situation als Normalfall expliziert wird, jedoch stark fachabhängig ist. Merkmale der Lehrkräfte wie deren Fachinteresse, Einstellungen zu einem Fach und Fachkenntnisse erklären im Besonderen die Einstellung zu fachfremd erteiltem Unterricht. Die Dimensionen des BBF-Modells wurden in den Interviews adressiert und zeigen auf, was zur Bewältigung der Situation beitragen kann. Für die befragten Grundschullehrkräfte lässt sich feststellen, dass insbesondere personale Faktoren eine Rolle spielen, aber auch die Unterstützung von externen Personen wie der Familie sowie Kolleg:innen. Allerdings wurden von den Lehrkräften seltener kollegiale bzw. berufliche Strukturen benannt, die explizite Angebote für die Lehrer:innen darstellen. Maßnahmen beziehen sich vor allem auf die Möglichkeit an einigen Schulen auf Materialien zugreifen zu können oder Kolleg:innen anzusprechen. Maßnahmen zur Unterstützung der Situation und Professionalisierung der Lehrkräfte wie bspw. Mentoring oder Unterrichtshospitationen wurden von keiner Lehrkraft benannt. Die Schulleiter:innen wurden einzig im Zusammenhang mit der Stundenplanung als Unterstützung thematisiert, sofern sie Wünsche der Lehrkräfte berücksichtigen, obwohl Personalentwicklung eine zentrale Aufgabe darstellt (Porsch & Gräsel, 2022).

In allen Interviews wurde auf Diskontinuitätserfahrungen verwiesen. Diese beziehen sich vor allem auf die Wahrnehmung fehlender fachlicher Expertise, aber auch Differenzen in der methodischen Gestaltung der studierten und ‚neuen‘ Fächer. Da keine Lehrkraft von Hospitationen berichtete, bleibt offen, inwieweit ohne eine Begegnung mit Unterricht durch ausgebildete Lehrkraft, Differenzen ausreichend erkennbar sind. Daran anknüpfend wird die Frage aufgegriffen, ob fachfremdes

Unterrichten in der Grundschule einen Anlass zur Professionalisierung darstellen kann. Das Lernpotenzial von *boundary crossing* ist gegeben, wenn Differenzen bspw. zwischen Arbeits- und Lernorten festgestellt und reflektiert werden oder sogar eine Form von Konfrontation stattfindet (Akkerman & Bakker, 2011). Das Erleben von fachfremd erteiltem Unterricht lässt reflektiertes Differenzerleben erwarten. Zur Aneignung und Erweiterung von Kompetenzen und Wissensbeständen müssen Lehrkräfte jedoch selbst den Anspruch besitzen, Qualifizierungsmaßnahmen zu ergreifen. Alternativ oder ergänzend wird der Anspruch an fachliche Qualität des Unterrichts seitens der Schulleitung bspw. durch Maßnahmen der Qualitätssicherung oder durch strukturierten Austausch eingefordert (z. B. kollegiale Fallberatung). Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Mehrheit der befragten Lehrer:innen durchaus Anstrengungen zur Bewältigung der Situation unternimmt; sie benannten Tätigkeiten, die sie als Lerner:innen charakterisieren. Die Ansprüche an Qualität werden jedoch von den Lehrpersonen selbst festgelegt als auch die Verantwortung für ihren Unterricht und ihre individuelle Professionalisierung. Da fachfremdes Unterrichten für Lehrer:innen an Grundschulen regelmäßig und verbreitet auftritt, sind hier geteilte Verantwortlichkeiten und schulische Konzepte zur systematisch gestützten Professionalisierung wünschenswert.

Mit Blick auf die Folgen fachfremd erteilten Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte zeigen diese nicht allein ungünstige Konsequenzen wie die inhaltliche Reduktion aufgrund eingeschränkten Fachwissens oder/und Fachinteresses auf, sondern auch das bspw. – vergleichbar mit Lehrkräften im Vorbereitungsdienst bzw. Noviz:innen – die Planung des Unterrichts detailliert(er) durchgeführt und dokumentiert wird. Nichtsdestotrotz werden eine Vielzahl von Konsequenzen aufgeführt, die man durchaus als besorgniserregend bezeichnen könnte, da die Unterrichtsqualität der fachfremd erteilten Fächer in eher ungünstiger Weise betroffen sein könnte. Insbesondere quantitative Reduktionen ganzer Fächer oder einzelne Themen verweisen auf reduzierte Lerngelegenheiten im Unterricht hin. Im Vergleich zu Untersuchungen zu Unterschieden in den Schüler:innenleistungen (Porsch & Whannell, 2019) liegen bislang kaum Arbeiten vor, die Unterricht von Lehrkräften mit einer unterschiedlichen Fachqualifikation verglichen haben (Hammel, 2011; Porsch & Wilden, 2022), um ‚objektive‘ Einschätzungen zu erhalten, so dass hier ein Forschungsdesiderat abgeleitet wird.

Die Auswertung zeigt die grundsätzliche Eignung der Anwendung des BBF-Modells, wenn auch weitere Faktoren ergänzt wurden. Neben der Untersuchung weiterer Lehrkräfte (bspw. der Sekundarstufe I), lässt sich das Modell für die Situation von Seiteneinsteiger:innen bzw. alternativ qualifizierte Lehrkräfte anwenden, deren Erleben in den ersten Berufsjahren als eine vergleichbare Herausforderung beschrieben werden kann (Bauer & Troesch, 2019). Limitierend lässt sich für die vorgestellte Studie u. a. die kleine Stichprobe benennen, die Begrenztheit auf ein Bundesland und die verwendete Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse. Die Präferenz erklärt sich mit der Möglichkeit die Dimensionen bzw. Ressourcen strukturiert anhand des Datenmaterials herausarbeiten zu können, allerdings können implizite Vorstellungen nicht oder lediglich in Ansätzen identifiziert werden. Nichtsdestotrotz stellt die

Studie einer der wenigen Arbeiten zum Phänomen im Kontext der Grundschule dar und soll die beschriebene Herausforderung für Lehrkräfte stärker fokussieren als es bislang erfolgt ist.

Literatur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Bauer, C. E., & Troesch, L. M. (2019). Der Lehrberuf als Zweiterberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 289–307. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00253-3>
- Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Roggalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Waxmann.
- Bosse, M. (2017). *Mathematik fachfremd unterrichten. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15599-5>
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. LIT.
- Hobbs, L. (2013). Teaching ‚out-of-field‘ as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 271–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9333-4>
- Hobbs, L. (2014). Boundary crossings of out-of-field teachers: Locating learning possibilities amid disruption. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Hrsg.), *Boundary-spanning in organizations: Network, influence, and conflict* (S. 7–28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488058>
- Hobbs, L., & Törner, G. (2019). Teaching out-of-field as a phenomenon and research problem. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the phenomenon of “teaching out-of-field”: International perspectives on teaching as a non-specialist* (S. 3–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_1
- Hobbs, L., du Plessis, A. E., Quinn, F., & Rochette, E. (2019). Examining the complexity of the out-of-field teacher experience through multiple theoretical lenses. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the phenomenon of “teaching out-of-field”: International perspectives on teaching as a non-specialist* (S. 87–128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_4
- Huethorst, L. (2022). Elementary school-appropriate and algebraic solutions of out-of-field teachers and pre-service teachers in comparison. In L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (S. 333–352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1_16
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Budrich.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Lagies, J. (2019). *Fachfremdheit zwischen Profession und Organisation. Orientierungsrahmen Mathematik fachfremd unterrichtender Grundschullehrkräfte*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26632-5>
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Hrsg.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (S. 37–67). Oxford University Press.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all>
- Liebl, S. (2020). „Fachfremd“ unterrichtende Sportlehrkräfte an Grundschulen – eine nahezu unbekanntes Spezies. Was wir über basisqualifizierte Grundschulsportlehrkräfte wissen (sollten). *sportunterricht*, 69(4), 155–160.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2015). *Antwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU. Drucksache 16/5831. Fachfremder Unterricht*. <http://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/6046-16.pdf>
- Porsch, R. (2020a). Mathematik fachfremd unterrichten. In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte* (S. 3–26). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_1
- Porsch, R. (2020b). Fachfremdes Unterrichten in Deutschland: Welche Rolle spielt die Lehrerbildung? In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte* (S. 29–47). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_2
- Porsch, R., & Gräsel, F. (2022). Fachfremdes Unterrichten und Schulleitungen: Einstellungen und Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 457–478. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00365-3>
- Porsch, R., & Wendt, H. (2015). Welche Rolle spielt der Studienschwerpunkt von Sachunterrichtslehrkräften für ihre Selbstwirksamkeit und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler? In H. Wendt, T. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *IGLU & TIMSS. 10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 161–183). Waxmann.
- Porsch, R., & Wendt, H. (2016). Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Sachunterrichtslehrkräften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland* (S. 189–204). Waxmann.
- Porsch, R., & Whannell, R. (2019). Out-of-Field teaching affecting students and learning: What is known and unknown. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the phenomenon of “teaching out-of-field”: International perspectives on teaching as a non-specialist* (S. 179–191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_7

- Porsch, R., & Wilden, E. (2022). Teaching English Out-of-Field in primary school: Differences in professional characteristics and effects on self-assessed instructional quality. In L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (S. 117–134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1_6
- Price, A., Vale, C., Porsch, R., Rahayu, E., Faulkner, F., Ní Riordáin, M., Crisan, C., & Luft, J. A. (2019). Teaching out-of-field internationally. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the phenomenon of “teaching out-of-field”: International perspectives on teaching as a non-specialist* (S. 53–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_3
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H., & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Waxmann.
- Rjosk, C., Hoffmann, L., Richter, D., Marx, A., & Gresch, C. (2017). Qualifikation von Lehrkräften und Einschätzungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 335–353). Waxmann.
- Suchman, L. (1994). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work*, 2, 21–39. <https://doi.org/10.1007/BF00749282>
- Terhart, E. (1987). Vermutungen über den Lehrerethos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(6), 787–804,
- van den Ham, A.-K., & Heinze, A. (2018). Does the textbook matter? Longitudinal effects of textbook choice on primary school students’ achievement in mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 133–140. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.005>
- Wilden, E., & Porsch, R. (2020). Teachers’ self-reported L1 and L2 use and self-assessed L2 proficiency in primary EFL education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 633–657. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.9>

Individuelle Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten von Schüler:innen

Franziska Greiner, Emilie-Lysianne Anding & Bärbel Kracke

Abstrakt: Jede:r vierte Schüler:in leidet unter einer psychischen Störung. Indes wird diese Zielgruppe bislang weder in der Lehrkräftebildung noch in der Bildungsforschung systematisch adressiert. Ein Symptom, das sehr häufig und bei verschiedenen psychischen Störungen auftritt, ist das nicht-suizidale selbstverletzende Verhalten (NSSV). Obwohl Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen sein können und für die frühzeitige Identifizierung von NSSV und die Vermittlung von professioneller Unterstützung eine zentrale Rolle spielen, gibt es im deutschsprachigen Raum noch keine Studie zum Umgang von Lehrkräften mit NSSV bei Schüler:innen. Dieses Desiderat aufgreifend wird eine empirische Studie vorgestellt, die das handlungsbezogene Wissen von Lehrkräften untersucht. Die Ergebnisse der Studie liefern konkrete Ansatzpunkte für die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit NSSV bei Schüler:innen, aber auch für schulische Inklusion im Allgemeinen.

Schlagwörter: Lehrkräfte; Lehrkräftebildung; nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten; Professionalisierung; psychische Gesundheit; psychische Störungen

Individual professionalization of teachers for dealing with non-suicidal self-injurious behavior of students

Abstract: Although one in four students suffers from a mental disorder, this target group has not been systematically addressed in teacher education or in empirical educational research. One symptom that occurs very frequently and in various mental disorders is non-suicidal self-injury (NSSI). While teachers can be important reference persons and play a central role in the early identification of NSSI and the provision of professional support, there is still no study in Germany on how teachers deal with NSSI in students. Taking up this research gap, our empirical study investigates teachers' case-related knowledge. The findings of the study provide specific starting points for the professionalization of teachers in dealing with NSSI in students, but also for inclusive education in general.

Keywords: mental health; mental disorders; non-suicidal self-injurious behavior; professionalization; teachers; teacher education

1. Hinführung

Schulen folgen nicht nur einem Bildungs- und Erziehungsauftrag, auch Gesundheitsförderung und Prävention gehören zu den zentralen Aufgaben von Schule (KMK, 2012). Da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, können Lehrkräfte unmittelbare Bezugspersonen für Schüler:innen sein, die eine wichtige Rolle in der frühzeitigen Wahrnehmung von psychischen Belastungen spielen. Diese Rolle gewinnt vor dem Hintergrund, dass inzwischen jedes vierte Schulkind an einer diagnostizierten psychischen Störung leidet (Greiner et al., 2019), an enormer Bedeutung.

Infolge der seit Frühjahr 2020 bestehenden COVID-Pandemie hat sich die gesundheitliche Situation von Schüler:innen noch einmal deutlich verschlechtert: So zeigt die COPSY-Längsschnittstudie, dass psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen bei den befragten 7- bis 17-Jährigen im Verlauf der Pandemie kontinuierlich angestiegen sind (Kaman et al., 2023). Ebenso gravierend zugenommen haben die Angstsymptome: von präpandemisch 14,9 Prozent auf 27,8 Prozent nach zwei Jahren Pandemie (ebd.). Insgesamt hat sich der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit niedriger Lebensqualität fast verdreifacht (ebd.). Diese Befunde sind besorgniserregend und unterstreichen die Bedeutung der Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz mit ihrer Verantwortung für Gesundheitsförderung und Prävention.

Nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten (NSSV) stellt ein schulisch relevantes Risiko im Jugendalter dar (KMK, 2004), das bei 25 bis 35 Prozent der Jugendlichen in Deutschland zu beobachten ist (Plener et al., 2018). In einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz (2012) werden Gesundheitsförderung und Prävention als integrale Bestandteile von Schulentwicklung konstatiert. In diesem Rahmen wird die Berücksichtigung aktueller gesundheitlicher Belastungen explizit als Aufgabe benannt. Um dieser Aufgabe nachkommen und Schüler:innen erkennen zu können, die sich selbst verletzen, benötigen professionelle Akteur:innen wie Schulbegleiter:innen, Sozialarbeiter:innen und Lehrer:innen Wissen darüber, *was* NSSV ist und *wie* es sich zeigt. Als Erstkontakt ist es zudem hilfreich zu wissen, *warum* sich Kinder und Jugendliche selbst verletzen (Mental Health Foundation & Camelot Foundation, 2006). Damit Lehrkräfte als Gate-Keeper agieren und betroffene Kinder und Jugendliche an professionelle Kooperationspartner:innen wie Kinder- und Jugendpsychiater:innen weiterleiten können, brauchen sie insbesondere Wissen über regionale Unterstützungsangebote. Allerdings werden diese Wissensbausteine in der Lehrkräfteausbildung bislang nicht systematisch adressiert (Greiner & Kracke, 2022). Überdies besteht eine Forschungslücke bezüglich des Transfers dieser Wissensbausteine auf konkrete Situationen im Umgang mit NSSV von Schüler:innen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Vorgestellt wird eine explorative Studie zum handlungsbezogenen Wissen von Lehrkräften weiterführender Schulen.

2. Nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten im schulischen Kontext

Unter nicht-suizidalem selbstverletzenden Verhalten (NSSV) sind „funktionell motivierte, direkte und offene Verletzungen des eigenen Körpers, die nicht sozial akzeptiert sind und ohne Suizidabsicht vorgenommen werden“ (Nitkowski & Petermann, 2009, S. 227) zu verstehen. NSSV ist ein Symptom¹, das häufig in Verbindung mit Depressionen, sozialen Phobien, posttraumatischen Belastungsstörungen oder Borderline-Persönlichkeitsstörungen auftritt (Plener et al., 2018). Selbstverletzungen werden meist an Armen und Beinen durch Schneiden („Ritzen“) mit Rasierklingen, Messern, Glasscherben etc., Kratzen, Beißen, Kneifen, Verbrennen (z. B. mit Zigaretten oder Lockenstäben) oder durch das Schlagen gegen Objekte herbeigeführt (Klonsky & Muehlenkamp, 2007; Plener, Schuhmacher, et al., 2015). Dabei wird zwischen einmaligem und repetitivem NSSV (≥ 5 binnen eines Jahres) differenziert (Plener et al., 2018). NSSV beginnt in der Regel zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr (Jacobson & Gould, 2007).² Am häufigsten verletzen sich 15- und 16-Jährige (Nakar et al., 2016), wobei Mädchen 1,5-mal häufiger betroffen sind als Jungen (Koenig et al., 2017).

Auch wenn NSSV ohne suizidale Intention ausgeführt wird, leiden betroffene Jugendliche – vor allem bei langfristigem, repetitivem NSSV – häufig unter Suizidgedanken (Plener et al., 2017), und NSSV gilt als signifikanter Prädiktor für Suizid (Mars et al., 2019).

Global betrachtet liegt die Lebenszeitprävalenz von NSSV in der Adoleszenz bei 22 Prozent (Meta-Analyse von Xiao et al., 2022). Deutschland gehört mit einer Lebenszeitprävalenz von 25 bis 35 Prozent zu den Ländern mit sehr hohen Prävalenzraten (Plener et al., 2009)³. So gab in der Ulmer Schulstudie von Plener (2009), an der 665 Schüler:innen teilnahmen, über ein Viertel der befragten Neuntklässler:innen an, sich schon mindestens einmal im Leben selbstverletzt zu haben. Von ihnen berichteten wiederum 9,5 Prozent der Schüler:innen, sich mehr als viermal selbstverletzt zu haben. Wenn man sich eine Klasse mit 28 Schüler:innen vorstellt, bedeutet dies, dass sich mindestens sieben Schüler:innen bereits selbstverletzt haben, von denen dies zwei bis drei der Schüler:innen wiederholend tun. In der Studie von Vonderlin und Kolleg:innen mit über 5800 Neuntklässler:innen berichten Schüler:innen, die sich selbst verletzen, häufiger von Selbstwertproblemen und Alkohol- bzw. Drogenkon-

-
- 1 Auch in der aktuellen Fassung der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-11) wird die nichtsuizidale Selbstverletzung weiterhin als Symptom – codiert als Symptom mit Beteiligung des Erscheinungsbildes: MB23:E – und nicht als eigenständiges Erkrankungsbild definiert.
 - 2 Die Adoleszenz stellt eine sehr vulnerable Phase für die Entwicklung von NSSV dar, weil in dieser Zeit die Entwicklungsprozesse des Gehirns mit einem höheren Maß an Impulsivität und emotionaler Reaktivität einhergehen (Casey et al., 2008).
 - 3 Unterschiede zwischen Ländern sind nicht auf kulturelle Einflüsse zurückzuführen, sondern eher auf die unterschiedlichen Operationalisierungen von NSSV (Plener et al., 2009; Xiao et al., 2022).

sum sowie Verlust- und Gewalterfahrungen (Vonderlin et al., 2011), was die Reichweite von NSSV als Risiko im Jugendalter verdeutlicht.

Das selbstverletzende Verhalten kann intrapersonelle (z. B. Emotionsregulation und Selbstbestrafung) und/oder interpersonelle/soziale (z. B. Beeinflussung anderer, Hilferuf) Funktionen erfüllen (Brown & Plener, 2017). Somit stellen sowohl die Peers als auch die Schule mögliche Risiko- und Schutzfaktoren dar: Einerseits besteht „Ansteckungsgefahr“ mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten, indem betroffene Jugendliche ihre Selbstverletzungen exponieren oder sich über selbstverletzende Handlungen austauschen (Lieberman et al., 2009). Andererseits stellt die Schule – insbesondere vor dem Befund, dass weniger als ein Drittel der Betroffenen selbst professionelle Hilfe aufsucht (Fortune et al., 2008) – einen wichtigen Ort dar, in dem psychische Belastungen, die durch Selbstverletzungen sichtbar werden können, frühzeitig identifiziert werden können. Dafür benötigen Lehrkräfte eine Sensibilität für Veränderungen bei Schüler:innen, um z. B. sozialen Rückzug, das Ausdrücken negativer Gedanken in Form von Texten oder Bildern sowie eine Verschlechterung schulischer Leistungen als Hinweise auf eine psychische Belastung wahrnehmen zu können (Lieberman et al., 2009). Lehrkräfte können als Gate-Keeper fungieren (Roberts-Dobie & Donatelle, 2007) und den Weg zu professioneller – ggf. therapeutischer Hilfe – bahnen. Dafür ist es wichtig, dass sie Handlungsschritte und (regionale) Unterstützungssysteme kennen. Auf Schulebene wird z. B. die Implementierung eines Schulprotokolls als sinnvoll erachtet, um im Umgang mit NSSV bei Schüler:innen standardisiert und entlang festgelegter Kommunikationsketten vorzugehen (Plener et al., 2012).

Zudem können im schulischen Kontext Präventionsmaßnahmen umgesetzt werden, die viele Jugendliche erreichen. Aufgrund der „Ansteckungsgefahr“ raten Expert:innen jedoch von einer Kommunikation über NSSV innerhalb der Gleichaltrigengruppe ab (ebd.). Daher sind Präventionsmaßnahmen indiziert, die z. B. die Stressbewältigung im Allgemeinen fokussieren (ebd.).

Die bisherigen empirischen Studien zum Umgang mit NSSV im Kontext Schule zeigen im Einklang mit dem Befund des häufigen Vorkommens von NSSV, dass die meisten Lehrkräfte und Referendar:innen bereits Kontakt zu Schüler:innen mit NSSV hatten (Carlson et al., 2005; Roberts-Dobie & Donatelle, 2007; Robinson et al., 2008; Duggan et al., 2011; Heath et al., 2011; Berger et al., 2014; Berger et al., 2015). Doch auch wenn Lehrkräfte NSSV als einem gesundheitsbezogenen Risiko im Jugendalter häufig begegnen, fühlen sie sich in der Regel für den Umgang damit nicht ausreichend vorbereitet.

In der SEYLE-Studie des Klinikums der Universität Heidelberg wurden 264 Lehrkräfte der 8. und 9. Jahrgangsstufen zum Thema der Gesundheitsförderung Jugendlicher durch Prävention von riskanten und selbstschädigenden Verhaltensweisen befragt (Resch et al., 2011). 76 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass ihre Kenntnisse zum Thema Psychische Gesundheit von Jugendlichen nicht ausreichen würden; 90 Prozent äußerten den Wunsch, mehr zur psychischen Gesundheit von Kindern und zum Umgang mit Jugendlichen in einer Krise erfahren (ebd.). Hartmann und Kollegin-

nen konnten in einer aktuellen Studie zur individuellen Gesundheitskompetenz von Lehrkräften (n=420) zeigen, dass sich Lehrkräfte besonders unsicher im Umgang mit psychischen Störungen wie Depressionen, Essstörungen, Schulangst und Schulphobie fühlen (Hartmann et al., 2020).⁴ Unsicherheit und Unwissenheit dominieren auch in Bezug auf den konkreten Umgang mit NSSV: So konnte Ron Best (2006) in einer Interviewstudie zeigen, dass Lehrkräfte in Großbritannien ihr Wissen in Bezug auf NSSV als ungenügend beurteilten. Zudem unterschätzten sie die Auftretenswahrscheinlichkeit von NSSV bei Schüler:innen extrem (Befund auch bei Carlson et al., 2005; Heath et al., 2006; Berger et al., 2014; Berger et al., 2015; Groschwitz et al., 2017) und reagierten vorwiegend mit Schock, Panik oder Angst auf Selbstverletzungen bei Schüler:innen. Auch Heath und Kolleg:innen (2011) berichten, dass weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte (43 Prozent) ihr Wissen bezüglich nicht-suizidalem selbstverletzenden Verhalten als ausreichend einschätzt. Zudem äußerte der Großteil – darunter vor allem die männlichen Lehrkräfte – negative Einstellungen gegenüber NSSV bei Schüler:innen. Überdies berichten Carlson und Kolleg:innen (2005) anhand einer Befragung von 150 Lehrkräften aus Chicago (USA), dass sich 57 Prozent der Befragten nicht in der Lage fühlten, professionell auf Schüler:innen zu reagieren, die sich selbst schneiden (eine spezifische Form von NSSV). Allerdings fühlten sich nicht nur Lehrkräfte zu wenig über NSSV bei Schüler:innen informiert (auch Berger et al., 2015) und kritisierten, dass an den meisten Schulen kein standardisiertes Vorgehen, wie z. B. ein Schulprotokoll, zum Umgang mit NSSV existierte (Roberts-Dobie & Donatelle, 2007; Duggan et al., 2011). Ebenso gaben die meisten Schulpsycholog:innen an, nicht oder nicht ausreichend über NSSV zu wissen und wünschten sich, wie die Lehrkräfte auch, spezifische Trainings und Fortbildungen (Berger et al., 2014). Am ehesten scheinen die Kontakterfahrungen für den Umgang mit NSSV zu wappnen: So sind Lehrer:innen, die Erfahrungen mit Selbstverletzungen bei Schüler:innen haben, sachkundiger und selbstbewusster im Umgang mit betroffenen Schüler:innen als Lehrer:innen ohne Erfahrung mit NSSV (Best, 2005, 2006; Carlson et al., 2005; Simm et al., 2008, 2010; Heath et al., 2006, 2011). Einige Befunde deuten darauf hin, dass Lehrerinnen insgesamt mehr über NSSV wissen und sich eher zutrauen mit NSSV umzugehen als ihre männlichen Kollegen (Berger et al., 2014, 2015). Zudem scheinen jüngere Lehrkräfte mehr Wissen über NSSV zu haben als ältere Lehrer:innen (Heath et al., 2011; Berger et al., 2014).

In Bezug auf bisherige Studien, die überwiegend aus den USA, Kanada und Großbritannien stammen, ist festzuhalten, dass die Befunde zum Umgang mit NSSV im Kontext Schule auf Selbstauskünften von Lehrkräften (und/oder anderen Akteur:in-

4 Die „Sicherheit im Umgang mit chronisch erkrankten Schüler:innen“ (inkl. Depressionen, Essstörungen sowie Schulangst und Schulphobie) wurde mittels Summenscore operationalisiert. Dafür schätzten die Lehrkräfte auf einer 4-Punkt-Likertskala ein, wie sicher sie sich jeweils im Umgang mit verschiedenen Krankheiten fühlen: „sehr unsicher“ (mit 1 codiert) bis „sehr sicher“ (mit 4 codiert). Dem folgend wurde ein hoher Summenscore als sicherer Umgang interpretiert.

nen wie Schulpsycholog:innen) basieren. Lediglich in der Studie von Berger und Kolleg:innen (2014) haben die Lehrkräfte, die Kontakt zu NSSV angaben, beschrieben, was sie getan haben, um die betroffenen Schüler:innen zu unterstützen. Es gibt bislang keine Studie, die das handlungsbezogene Wissen von Lehrkräften über eine reine Selbsteinschätzung hinausgehend erfasst. An dieses Forschungsdesiderat knüpft die explorative Studie an, die im Folgenden näher präsentiert wird.

3. Ergebnisse einer explorativen Studie zum Umgang von Lehrkräften mit NSSV bei Schüler:innen

Trotz der hohen Prävalenz, der zusätzlichen psycho-emotionalen Belastung der Schüler:innen durch die COVID-19-Pandemie (Kaman et al., 2023) sowie der zentralen Rolle von Lehrkräften in Bezug auf die frühzeitige Identifizierung von psychischen Auffälligkeiten und der Vermittlung von professioneller Unterstützung (Greiner & Kracke, 2022), fehlen empirische Befunde zum Umgang von Lehrkräften mit NSSV von Schüler:innen. Unsere Studie greift dieses Desiderat auf und untersucht, wie Lehrkräfte reagieren, wenn sie NSSV bei Schüler:innen beobachten.

Dafür wurde ein Online-Fragebogen entwickelt. Zum einen umfasst der Fragebogen geschlossene Items zur Person (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Schulform und Unterrichtsfächer). Zum anderen soll, einem kompetenzorientierten Paradigma folgend, mit offenen Items, die auf eine textbasierte Fallvignette rekurrieren, das fallbezogene Handlungswissen (Performanz) erfasst werden. Das fallbezogene Handlungswissen umfasst 1) die Wahrnehmung von Hinweisen auf NSSV, 2) die Ableitung professioneller Handlungsschritte sowie 3) das Kennen von Unterstützungssystemen.

Die verwendete Fallvignette wurde aus einer bereits etablierten Textvignette – ursprünglich entwickelt von Jorm und Kolleg:innen (1997) und einem klinischen Fallbeispiel zu NSSV, erstellt von Plener, In-Albon und Kolleg:innen (2015) – zusammengestellt und für den Studienkontext adaptiert.

Die Fallvignette handelt von der 14 Jahre alten Anna⁵ und enthält Informationen, die in Kombination Hinweise auf NSSV liefern können (1) sozialer Rückzug, 2) Anspannung, 3) Abwesenheit, 4) düstere und traurige Texte, 5) Sportattest, 6) witterungsunangemessene, lange Kleidung, 7) Schnitte an den Unterarmen, 8) Leistungsabfall).

Sie sind Klassenlehrkraft der Klasse 8b. Eine Ihrer Schülerinnen ist die 14 Jahre alte Anna, welche bis vor kurzem konstant gute schulische Leistungen erzielte.

Seit einiger Zeit ist zu beobachten, dass Anna sich mehr und mehr zurückzieht als auch zunehmend angespannter und abwesender wirkt. In den Pausen sehen Sie sie allein ohne ihre Freundinnen. Die im Rahmen des Deutschunterrichts verfassten Texte wirken düster und traurig. Für die sportlichen Aktivitäten des Unterrichts wird häufig ein Attest

5 Da das weibliche Geschlecht einen demographischen Risikofaktor darstellt (Plener et al., 2018), wurde für die Fallvignette ein Mädchen gewählt.

vorgelegt. Des Weiteren fällt auf, dass Anna vom Wetter unabhängig stets langärmlige Kleidung trägt.

Während Sie in einer Stillarbeitsphase durch den Klassenraum gehen, entdecken Sie Schnitte an den Unterarmen von Anna, einige augenscheinlich erst kürzlich hinzugefügt, andere bereits verheilt.

Die Teilnehmenden wurden gebeten, sich in die Lage hineinzuzusetzen, Annas Klassenlehrer:in zu sein und mögliche Warnhinweise für NSSV zu benennen. Darüber hinaus wurden sie gebeten, Handlungsschritte zu formulieren sowie notwendige Unterstützungssysteme anzugeben.

Überdies haben die Teilnehmenden in einem geschlossenen Format ihre Emotionen in Bezug auf den Fall Anna angegeben. Dabei war eine Mehrfachauswahl möglich.

3.1 Stichprobe

Im Juni 2021 nahmen 121 Thüringer Lehrkräfte von weiterführenden Schulen (♀: 102, ♂: 17, k. A.: 2) an der Online-Befragung teil.

Unter den 121 Lehrkräften waren 29 Gymnasiallehrkräfte, 39 Real-/Regel-/Hauptschullehrkräfte, 38 Gesamt-/Gemeinschaftsschullehrkräfte und 14 an weiterführenden Schulen tätige Förderschullehrer:innen. Das mittlere Alter der befragten Lehrkräfte betrug 46,1 Jahre (SD = 11,74). Im Durchschnitt hatten die Lehrkräfte 20 Jahre Berufserfahrung (min = 0,25; max = 45). Alle Fachgruppen waren vertreten. Am häufigsten unterrichteten die befragten Lehrkräfte die Fächer Deutsch und Mathematik.

Die Daten wurden mit IBM SPSS Statistics 29 ausgewertet. Die Ergebnisse werden aufgrund der Inhomogenität (z. B. Geschlecht und Schulform) der Subgruppen für die Gesamtstichprobe dargestellt.

3.2 Erfahrungen der befragten Lehrkräfte mit NSSV

Wie in den bisherigen Studien gab auch in unserer Studie der Großteil der befragten Lehrkräfte an (79 Prozent), bereits Erfahrungen mit NSSV bei Schüler:innen gemacht zu haben. Etwa die Hälfte der Befragten (48 Prozent) hatte bereits zu mindestens zwei Schüler:innen Kontakt, die sich selbst verletzt haben. Von den Lehrkräften mit Erfahrungen gab ebenfalls die Mehrheit (79 Prozent) an, schon mit mehr als einer Form von NSSV (Schneiden, Kratzen, Beißen, Verbrennen, Schlagen, Kneifen) konfrontiert worden zu sein. Neben den direkten Kontakterfahrungen mit Schüler:innen sind die befragten Lehrkräfte am ehesten durch Austausch mit Kolleg:innen (90 Prozent) und/oder durch Gespräche im Freundes- und Bekanntenkreis (58 Prozent) sowie eigene Recherchen (72 Prozent) mit dem Thema NSSV in Berührung gekommen. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte gab an, dass NSSV in Fort- und Weiterbildungen zumindest hin und wieder thematisiert wurde, während im Lehramtsstudium und in der 2. Phase der Lehrkräftebildung/Referendariat NSSV bei Schüler:innen weitestgehend kein Thema war.

3.3 Handlungsbezogenes Wissen der Lehrkräfte

Das handlungsbezogene Wissen der Lehrkräfte wurde mit offenen Items erfasst, die auf eine textbasierte Fallvignette rekurrieren. Die Antworten der Lehrkräfte wurden durch zwei Autor:innen unabhängig voneinander einer Kategorie zugewiesen. Für die Codierung der von den Lehrkräften identifizierten Hinweise wurden deduktive Kategorien genutzt, während in Bezug auf die Handlungsschritte und Unterstützungssysteme die Kategorien induktiv gebildet wurden. Schließlich erfolgte eine quantitative Datenauswertung.

3.3.1 Wahrnehmung von Hinweisen auf NSSV

Nur zwei der 121 Lehrkräfte benannten alle acht Indikatoren. Der Großteil der Befragten identifizierte zwei oder drei Hinweise für NSSV. Am häufigsten wurden die Schnitte an den Unterarmen benannt (71 Prozent), gefolgt von sozialem Rückzug (63 Prozent) und langärmliger Kleidung (55 Prozent). Seltener wurden die Sportatteste (27 Prozent) und die verfassten, traurigen Texte (25 Prozent) als mögliche Hinweise auf NSSV identifiziert. Kaum benannt wurden der Leistungsabfall (11 Prozent) sowie emotionsbezogene Veränderungen, d. h. Annas mentale Abwesenheit im Unterricht (10 Prozent) und Angespanntheit (5 Prozent).

3.3.2 Ableitung professioneller Handlungsschritte

In Bezug auf den präsentierten Fall wurden die Lehrkräfte gebeten, die ersten *Handlungsschritte* im Umgang mit dem Fall Anna zu notieren. Dabei gaben 95 Prozent der Lehrkräfte an, dass sie ein *persönliches Einzelgespräch* mit der Schülerin führen würden. Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte würde ein *Gespräch mit den Eltern* suchen (45 Prozent) und etwa ein Drittel würde *Kontakt zur:m Schulsozialarbeiter:in* aufnehmen (31 Prozent). 18 Prozent würden sich *mit Kolleg:innen austauschen* und 16,5 Prozent würden die *Beratungslehrkraft* hinzuziehen. 19 Prozent würden versuchen, die *Ursachen für Annas Verhalten* herauszufinden und 12 Prozent der Befragten würden Anna *weiter beobachten*. 12,5 Prozent würden zudem ein *Gespräch mit Mitschüler:innen* oder der ganzen Klasse führen. Wenige Lehrkräfte (9 Prozent) gaben an, dass sie sich selbst Beratung einholen würden, bevor sie das weitere Vorgehen planen. Eine Person hat notiert, nicht nur den Kontakt zu Anna intensivieren, sondern auch ablenkende Aktivitäten für sie schaffen zu wollen.

3.3.3 Kennen von Unterstützungssystemen

Auf die Frage, wen die Lehrkräfte im Fall Anna hinzuziehen würden, gab die Mehrheit der Befragten die *Schulsozialarbeit* (73,5 Prozent) an. Etwa die Hälfte würde sich an das *eigene Kollegium* wenden. Ebenfalls etwa die Hälfte würde Kontakt zu den *Vertrauens- bzw. Beratungslehrkräften* aufnehmen. 37 Prozent sehen *Schulpsycholog:innen*

bzw. den Schulpsychologischen Dienst als geeignete Hilfe im Umgang mit NSSV bei Schüler:innen. Ein knappes Drittel (28 Prozent) der befragten Lehrkräfte benannte *Annas Eltern* als Kooperationspartner:innen. Selten wurden das *Jugendamt* (7 Prozent) oder *Kinder- und Jugendpsychotherapeut:innen* (4 Prozent) als Anlaufstellen angegeben.

3.4 Emotionale Reaktion auf den Fall Anna

In einem geschlossenen Format wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre Emotionen in Bezug auf den Fall Anna anzugeben. 95 Prozent der Lehrkräfte wählten *Sorge* als dominierende Emotion aus. Auf den Plätzen danach rangieren *Traurigkeit* (32 Prozent) und *Hilflosigkeit* (22 Prozent). Seltener wurden *Überforderung* (14 Prozent) und *Aufregung* (10 Prozent) als dominierende Emotionen in Bezug auf den Fall Anna ausgewählt.

4. Bedeutung der Ergebnisse für die Professionalisierung von Lehrkräften

Dass Lehrkräfte in ihrer beruflichen Tätigkeit mit Schüler:innen in Kontakt kommen, die sich selbst verletzen, konnte auch unsere Studie mit 121 Thüringer Lehrkräften zeigen. Damit ordnet sich unser Befund in die bisherige, vorwiegend angloamerikanische Studienlage ein (Carlson et al., 2005; Roberts-Dobie & Donatelle, 2007; Robinson et al., 2008; Duggan et al., 2011; Heath et al., 2011; Berger et al., 2014; Berger et al., 2015; Groschwitz et al., 2017).

Lehrkräfte können wichtige, erste Ansprechpartner:innen sein, wenn Jugendliche von sich aus Hilfe suchen oder wenn Problemsituationen im Schulalltag entstehen, die mit NSSV zusammenhängen (Walsh, 2006). Als Vertrauenspersonen können sie helfende Maßnahmen einleiten oder Schüler:innen motivieren, geeignete Hilfen anzunehmen.

In unserer Studie zeigte sich, dass der Großteil der befragten Lehrkräfte nur etwa die Hälfte der Hinweise auf NSSV identifizieren konnte. Erstaunlich ist, dass fast ein Drittel der Lehrkräfte den offensichtlichsten Hinweis auf NSSV, die Schnitte an den Unterarmen, nicht als solchen benannt hat. Da für die teilnehmenden Lehrkräfte transparent war, dass die Studie NSSV im schulischen Kontext fokussiert, ist dieses Ergebnis überraschend. Möglicherweise spricht dies für die Validität des eingesetzten Instruments, sodass durch den Fallbezug und die offenen Items das Handlungswissen inklusive bestehender Wissenslücken sichtbar gemacht werden konnten, die in einer reinen Selbsteinschätzung nicht in dieser Form zutage getreten wären. Ein anderer Erklärungsansatz könnte sein, dass die Aufgabe, Hinweise aus der Fallvignette herauszuschreiben, für einige Teilnehmer:innen irreführend war: Eventuell wurden die Schnitte nicht als Hinweise, sondern als übergeordnetes, gegebenes Leitsymptom betrachtet. Zudem könnten die Ergebnisse in Bezug auf die Wahrnehmung von Hin-

weisen auf NSSV mit Blick auf die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte so gedeutet werden, dass die Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte nur einzelne Symptome isoliert betrachtet, anstatt verschiedene Symptome zu berücksichtigen und im Sinne psychologischer Diagnostik zu einem Syndrom zusammenzuführen.

Mit Blick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte kann das Ergebnis, dass nur ein geringer Teil der Hinweise auf NSSV aus der Fallvignette als solche benannt wurden, als Mangel an (Handlungs-)Wissen über NSSV gedeutet werden. Dieses Kompetenzdefizit spiegelt sich jedoch nicht unbedingt in den emotionalen Reaktionen wider: Nur wenige der Befragten (14 Prozent) gaben an, dass sie sich mit dem Fall Anna überfordert fühlen (würden).

Der Großteil der Lehrkräfte würde zwar ein persönliches Gespräch mit der Schülerin suchen, jedoch würde nur ein knappes Drittel als „Gate-Keeper“ den Kontakt zu Schulsozialarbeiter:innen aufnehmen. Die Kinder- und Jugendpsychiatrie wird nur von einem Bruchteil der teilnehmenden Lehrkräfte als relevantes Unterstützungssystem benannt.

Obwohl in der Fallvignette frische Wunden erwähnt wurden, ist keine Lehrkraft auf die Wundversorgung eingegangen. Je nach Schweregrad der Wunden wären die Eltern unmittelbar zu informieren (Plener et al., 2012) – auch dies wurde nur von knapp der Hälfte der Lehrkräfte als Handlungsschritt im Umgang mit dem Fall notiert. Zudem gab *keine* Lehrkraft an, dass sie die Schülerin bitten würde, ihre Schnittwunden zu überdecken. Dies ist jedoch im Hinblick auf die große Nachahmungsgefahr von NSSV ein wichtiger Handlungsschritt (Toste & Heath, 2010). So ist auch als bedenklich einzuschätzen, dass immerhin 12,5 Prozent der befragten Lehrkräfte ein Gespräch mit Mitschüler:innen oder der ganzen Klasse führen würden. Denn Expert:innen empfehlen aufgrund des Nachahmungsrisikos bei NSSV, von Interventionen abzusehen, die alle Schüler:innen betreffen (Walsh, 2007; Plener et al., 2012).

Zudem würde nur eine Lehrkraft die Schülerin aus der Fallvignette explizit nach suizidalen Gedanken fragen. Vor dem Hintergrund des starken Zusammenhangs zwischen (repetitivem) NSSV und suizidalen Absichten ist besonders dieses Ergebnis als besorgniserregend zu bewerten. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lehrkräfte durchaus die Hinweise auf NSSV ernstnehmen und ein Gesprächsangebot unterbreiten würden. Allerdings scheinen die Empfehlungen zum weiteren Umgang mit betroffenen Schüler:innen, die über ein erstes Gesprächsangebot hinausgehen, weitestgehend unbekannt zu sein. Mögliche standardisierte Vorgehensweisen wie sie bspw. mittels Schulprotokollen implementiert werden können, hat keine der befragten Lehrkräfte erwähnt. Zudem scheint das Gate-Keeping, d. h. die Vermittlung an professionelle Unterstützungssysteme wie Schulsozialarbeit, Schulpsychologie sowie Kinder- und Jugendpsychiatrie nur bei wenigen Lehrkräften Teil des Handlungsrepertoires im Umgang mit NSSV bei Schüler:innen zu sein.

Die Befunde ordnen sich gut in die bisherigen Studien aus dem angloamerikanischen Raum ein und passen zu der Angabe der befragten Lehrkräfte, dass im Rahmen ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung NSSV nur marginal und äußerst selten thematisiert wurde. Demzufolge ist an dieser Stelle ein Desiderat für die Professionalisierung

der Lehrkräfte zu konstatieren, dessen Relevanz durch die Kontaktwahrscheinlichkeit mit NSSV im Kontext Schule und die möglichen schwerwiegenden gesundheitlichen Folgen bei den Betroffenen unterstrichen wird.

So verdeutlichen die Ergebnisse unserer Studie die Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Lehrkräften für Veränderungen bei Schüler:innen, die als übergeordnetes Ziel einer individuellen Professionalisierung betrachtet werden kann. Mit Blick auf konkrete Lehr-Lern-Formate für die Lehrkräfteprofessionalisierung sind z. B. Selbstlernumgebungen mit interaktiven Aufgaben zum Transfer auf konkrete Fallbeispiele (Greiner & Wolf, 2022), Rollenspiele oder Peer-to-Peer-Beratungen (Meißner & Greiner, 2021, 2022) vorstellbar. Ein weiteres Professionalisierungsziel sollte darin liegen, dass die (angehenden) Lehrkräfte die Expert:innen aus ihrem multiprofessionellen Netzwerk gut kennen(lernen), um als Gate-Keeper fungieren zu können.

Die Befunde unserer Studie markieren aber auch ein Spannungsfeld bezüglich der Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der psychischen Gesundheit von Schüler:innen: Lehrkräfte sollten zwar sensibel für emotionale, motivationale, kognitive und soziale Veränderungen der Schüler:innen sein, um psychische Belastungen frühzeitig identifizieren und um Schüler:innen mit gesundheitsbezogenem Risiko an Expert:innen weiterleiten zu können. Sie sind jedoch keine Therapeut:innen und sollten keineswegs klinische Diagnosen stellen. So gilt es, eine Balance zwischen nötiger Sensibilität für die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen und der Einhaltung eigener professioneller Grenzen zu finden, um Schule nicht zu „pathologisieren“. Aus diesem Spannungsfeld kann somit ein weiterer Professionalisierungsbedarf abgeleitet werden: die Reflexion professioneller Verantwortungsbereiche und deren Grenzen. Einem strukturtheoretischen Professionsansatz folgend könnten derartige Spannungen genauer analysiert werden, um Hinweise auf mögliche (neue) Anforderungsstrukturen des Lehrkräfteberufes ableiten zu können (Košinár, 2014).

5. Fazit

Dass Lehrkräfte mit Schüler:innen in Kontakt kommen, die sich selbst verletzen, ist sehr wahrscheinlich – unabhängig von der Schulform, an der sie tätig sind. Dennoch mangelt es, insbesondere im deutschsprachigen Raum, an Studien zum Umgang von Lehrkräften mit NSSV bei Schüler:innen. Negative Reaktionen auf NSSV oder fehlendes Wissen, um NSSV erkennen sowie adäquat darauf reagieren zu können, verringern die Wahrscheinlichkeit, dass ein:e betroffene:r Schüler:in professionelle Hilfe sucht (McAllister et al., 2002; Fortune et al., 2008), sodass Lehrkräften als häufige Erstkontakte eine wichtige Rolle zukommt.

Unsere empirische Studie markiert konkrete Professionalisierungsbedarfe im Umgang mit NSSV bei Schüler:innen, die insbesondere in einer sensiblen Wahrnehmung von Veränderungen bei Schüler:innen und in der Vermittlung professioneller Hilfe aber auch in der Reflexion des eigenen professionellen Verantwortungsbereiches und dessen Grenzen bestehen. Diese stellen nicht nur konkrete Ansätze für die Professio-

nalisation von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit psychischen Belastungen wie NSSV dar, sondern für schulische Inklusion im Allgemeinen.

Die Stärke der explorativen Studie ist, dass das auf den Fall bezogene Wissen über NSSV – insbesondere die Identifikation von Hinweisen auf NSSV – nicht durch Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte, d. h. im Sinne von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, erfasst wurde. Zudem ermöglicht der Einsatz eines Fallbeispiels, dass mögliche Handlungsoptionen für den konkreten Fall formuliert werden können. Auf diese Weise kann eher ein Eindruck davon gewonnen werden, ob die teilnehmenden Lehrkräfte tatsächlich handlungsfähig sind.

Dennoch weist die Studie einige Limitationen auf: Zum einen sind die weiblichen Lehrkräfte überrepräsentiert, sodass eine Hypothese zum geschlechtsbezogenen Wissensunterschied nicht überprüft werden konnte. Zum anderen deckt die Fallvignette nur ein mögliches Szenario ab. Hier wäre zukünftig eine größere Variation wünschenswert. Versucht werden sollte auch, noch mehr in die Tiefe zu erfassen, wie Lehrkräfte die Gespräche gestalten würden. So könnten die Lehrkräfte eventuell in einer Interviewstudie darum gebeten werden, die ersten Sätze der Gesprächsinitiation zu formulieren. Zwar wurde, wie in bisherigen Studien, der Umfang der Kontakt-erfahrungen erfasst, jedoch gibt es keine Informationen zur *Qualität* des Kontakts (z. B. bereits selbst persönliches Gespräch geführt vs. Kolleg:innen haben von einem Fall erzählt), welche in zukünftigen Studien berücksichtigt werden sollte. Um flächendeckend Daten zum Umgang von Lehrkräften mit NSSV sammeln zu können, gilt es perspektivisch, die offenen Items in geschlossene Items zu transferieren und das Erhebungsinstrument zu validieren. Eine Befragung von Lehrkräften aus anderen Bundesländern wäre von großem Interesse.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es einerseits weiterer empirischer Studien bedarf, die sowohl in die Tiefe gehend als auch flächendeckend untersuchen, wie kompetent Lehrkräfte im Umgang mit psychischen Belastungen von Schüler:innen wie NSSV wirklich sind (und sich nicht nur fühlen). Andererseits ist zu untersuchen, wie diese Professionalisierungsbedarfe in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung gezielt adressiert werden können.

Literatur

- Berger, E., Hasking, P., & Reupert, A. (2014). "We're Working in the Dark Here": Education needs of teachers and school staff regarding student self-injury. *School Mental Health*, 6, 201–212. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9114-4>
- Berger, E., Hasking, P., & Reupert, A. (2015). Pre-service and in-service teachers' knowledge, attitudes and confidence towards self-injury among pupils. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992633>
- Best, R. (2005). Deliberate self-harm: Training, support and school- agency links. *Journal of Social Work Practice*, 19(3), 275–287. <https://doi.org/10.1080/02650530500291070>
- Best, R. (2006). Deliberate self-harm in adolescents: A challenge for schools. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/03069880600583196>

- Brown, R. C., & Plener, P. L. (2017). Non-suicidal self-Injury in adolescence. *Current Psychiatry Reports*, 19(3), 20. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0767-9>
- Carlson, L., DeGeer, S. M., Deur, C., & Fenton, K. (2005). Teachers' awareness of self-cutting behavior among the adolescent population. *Building on Our Foundations*, 5, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.04.366>
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111–126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- Duggan, J. M., Heath, N. L., Toste, J. R., & Ross, S. (2011). School counsellors' understanding of non-suicidal self-injury: Experiences and international variability. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 45(4), 327–348.
- Fortune, S., Sinclair, J., & Hawton, K. (2008). Help-seeking before and after episodes of self-harm: A descriptive study in school pupils in England. *BMC Public Health*, 8, 369–382. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-369>
- Greiner, F., & Kracke, B. (2022). Gesundheitskompetenz, psychische Gesundheit und schulische Inklusion. In K. Rathmann, K. Dadaczynski, O. Okan & M. Messer (Hrsg.), *Gesundheitskompetenz*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62800-3_133-1
- Greiner, F., & Wolf, S. (2022). Digital Casebooks: Konzeption fallzentrierter Selbstlernangebote zur individualisierten Verknüpfung von Theorie und Praxis. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 48 (Digitalisierung als Katalysator), 52–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.07.X>
- Greiner, W., Batram, M., & Witte, J. (2019). DAK Kinder- und Jugendreport 2019. Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Schwerpunkt: Ängste und Depressionen bei Schulkindern. In A. Storm (Hrsg.), *Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung*, Bd. 31. <https://www.dak.de/dak/download/dak-kinder-und-jugendreport-2019-2168336.pdf>
- Groschwitz, R., Munz, L., Straub, J., Bohnacker, I., & Plener, P. L. (2017). Strong schools against suicidality and self-injury: Evaluation of a workshop for school staff. *School Psychology Quarterly*, 32(2), 188–198. <https://doi.org/10.1037/spq0000185>
- Hartmann, A., Rückmann, J., & Tannen, A. (2020). Individuelle Gesundheitskompetenz von Lehrkräften und deren (Un)Sicherheit im Umgang mit chronisch erkrankten Schulkindern und Notfallsituationen. *Bundesgesundheitsblatt*, 63, 1168–1176. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03207-7>
- Heath, N. L., Toste, J. R., & Beettam, E. L. (2006). "I am not well-equipped": High school teachers' perceptions of self-injury. *Canadian Journal of School Psychology*, 21, 73–92. <https://doi.org/10.1177/0829573506298471>
- Heath, N. L., Toste, J. R., Sornberger, M. J., & Wagner, C. (2011). Teachers' perceptions of non-suicidal self-injury in the schools. *School Mental Health*, 3, 35–43. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9043-4>
- Jacobson, C. M., & Gould, M. (2007). The epidemiology and phenomenology of non-suicidal self-injurious behavior among adolescents: A critical review of the literature. *Archives of Suicide Research*, 11(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/1381110701247602>
- Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). Mental health literacy: A survey of the public's ability to recognise mental health disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia*, 166(4), 182–186. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>

- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Reiß, F., Napp, A. K., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L., & Ravens-Sieberer, U. (2023). Zwei Jahre Pandemie: Die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der COP-SY-Längsschnittstudie. *Deutsches Ärzteblatt International*, 120, 269–270. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2023.0001>
- Klonsky E. D., & Muehlenkamp J. J. (2007). Self-injury: a research review for the practitioner. *Journal of Clinical Psychology*. 63(11), 1045–1056. <https://doi.org/10.1002/jclp.20412>
- Koenig, J., Brunner, R., Fischer-Waldschmidt, G., Parzer, P., Plener, P. L., Park, J., Wasserman, C., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Wasserman, D., Resch, F., & Kaess, M. (2017). Prospective risk for suicidal thoughts and behaviour in adolescents with onset, maintenance or cessation of direct self-injurious behaviour. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(3), 345–354. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0896-4>
- Kosinár, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 120–137.
- Kultusministerkonferenz (KMK) [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (2012). *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
- Lieberman, R. A., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2009). Nonsuicidal self-injury in the schools: Prevention and intervention. In M. K. Nixon & N. L. Heath (Hrsg.), *Self-injury in youth* (S. 195–217). Routledge.
- Mars, B., Heron, J., Klonsky, E. D., Moran, P., O’Connor, R. C., Tiling, K., Wilkinson, P., & Gunnell, D. (2019). Predictors of future suicide attempt among adolescents with suicidal thoughts or non-suicidal self-harm: a population-based birth cohort study. *Lancet Psychiatry*, 6(4), 327–337. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30030-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30030-6)
- McAllister, M., Creedy, D., Moyle, W., & Farrugia, C. (2002). Nurses’ attitudes towards clients who self-harm. *Journal of Advanced Nursing*, 40(5), 578–586. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02412.x>
- Meißner, S., & Greiner, F. (2021). Kollegiale Fallberatung in inklusiven Settings. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (2. Aufl., S. 646–655). Beltz.
- Meißner, S., & Greiner, F. (2022). Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium. *PraxisForschungLehrer*innenBildung, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 213–232. <https://doi.org/10.11576/pflb-5252>
- Mental Health Foundation & Camelot Foundation (2006). Truth hurts: report of the National inquiry into self-harm among young people. <https://www.mentalhealth.org.uk/explore-mental-health/publications/truth-hurts-report>
- Nakar, O., Brunner, R., Schilling, O., Chanen, A., Fischer, G., Parzer, P., Carli, V., Wassermann, D., Sarchiapone, M., Wasserman, C., Hoven, C. W., Resch, F., & Kaess, M. (2016). Developmental trajectories of self-injurious behavior, suicidal behavior and substance

- misuse and their association with adolescent borderline personality pathology. *Journal of Affective Disorders*, 197, 231–238. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.029>
- Nitkowski, D., & Petermann, F. (2009). Verhaltensdiagnostik selbstverletzenden Verhaltens. *Nervenheilkunde*, 28(4), 227–231. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1628611>
- Plener, P.L. (2009). *Selbstverletzende und suizidale Verhaltensweisen in einer deutschen Schulstichprobe*: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Medizin. Medizinischen Fakultät der Universität Ulm, Deutschland.
- Plener, P.L., Fegert, J. M., Kaess, M., Kapusta, N. D., Brunner, R., Groschwitz, R. C., In-Albon, T., Resch, F., & Becker, K. (2017). Nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten (NSSV) im Jugendalter: Klinische Leitlinie zur Diagnostik und Therapie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 45(6), 463–474. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000463>
- Plener, P.L., In-Albon, T., Brunner, R., & Kaess, M. (2015). *Selbstverletzendes Verhalten*. Hogrefe. <http://doi.org/10.1026/02571-000>
- Plener, P.L., Kaess, M., Bonenberger, M., Blaumer, D., & Spröber, N. (2012). Umgang mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten (NSSV) im schulischen Kontext. *Kindheit und Entwicklung*, 21(1), 16–22. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000066>
- Plener, P.L., Kaess, M., Schmahl, C., Pollak, S., Fegert, J. M., & Brown, R. C. (2018). Nichtsuizidales selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter. *Deutsches Ärzteblatt International*, 115, 23–30. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2018.0023>
- Plener, P.L., Libal, G., Keller, F., Fegert, J.M., & Muehlenkamp, J.J. (2009). An international comparison of adolescent non-suicidal self-injury (NSSI) and suicide attempts: Germany and the USA. *Psychological Medicine*, 39, 1549–1558. <https://doi.org/10.1017/S0033291708005114>
- Plener, P.L., Schuhmacher, T., Munz, L.M., & Groschwitz, R.C. (2015). The longitudinal course of non-suicidal self-injury and deliberate self-harm: a systematic review of the literature. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, (2)2. <https://doi.org/10.1186/s40479-014-0024-3>
- Resch, F., Brunner, R., Kaess, M., Parzer, P., Klug, K., Fischer, G., Göbelbecker, L., Schneider, S., Frisch, J., Schönbach, N., Lenzen, C., & Schirmer, J. (2011). *SEYLE – Gesundheitsförderung durch Prävention von riskanten und selbstschädigenden Verhaltensweisen*. Universitätsklinikum Heidelberg. www.uni-heidelberg.de/md/journal/2011/07/110401_seyle.pdf
- Roberts-Dobie, S., & Donatelle, R. J. (2007). School counselors and student self-injury. *Journal of School Health*, 77(5), 257–264. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00201.x>
- Robinson, J., Gook, S., Yuen, H. P., McGorry, P. D., & Yung, A. R. (2008). Managing deliberate self-harm in young people: An evaluation of a training program developed for school welfare staff using a longitudinal research design. *BMC Psychiatry*, 8, 75. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-75>
- Simm, R., Roen, K., & Daiches, A. (2008). Educational professionals' experiences of self-harm in primary school children: 'You don't really believe, unless you see it'. *Oxford Review of Education*, 34(2), 253–269. <https://doi.org/10.1080/03054980701663967>
- Simm, R., Roen, K., & Daiches, A. (2010). Primary school children and self harm: the emotional impact upon education professionals, and their understandings of why children self harm and how this is managed. *Oxford Review of Education*, 36(6), 677–692. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.501139>

- Toste, J. R., & Heath, N. L. (2010). School response to non-suicidal self-injury. *The Prevention Researcher, 17*(1), 14–18. <https://doi.org/10.1037/e515372010-004>
- Vonderlin, E., Haffner, J., Behrend, B., Brunner, R., Parzer, P., & Resch, F. (2011). Welche Probleme berichten Jugendliche mit selbstverletzendem Verhalten? *Kindheit und Entwicklung, 20*, 111–118. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000047>
- Walsh, B. W. (2006). *Treating self-injury: A practical guide*. The Guilford Press.
- Walsh, B. W. (2007). Clinical assessment of self-injury: a practical guide. *Journal of Clinical Psychology, 63*(11), 1057–1068. <https://doi.org/10.1002/jclp.20413>
- Xiao, Q., Song, X., Huang, L., Hou, D., & Huang, X. (2022). Global prevalence and characteristics of non-suicidal self-injury between 2010 and 2021 among a non-clinical sample of adolescents: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 912441. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.912441>

»Hier sitzen über 300 Lehrer«

Diskursverhärtungen zum Lernen im Beruf

Magnus Frank, Thomas Geier, Marion Peitz, Christiane Ruberg & Marie Elisabeth Zipp-Timmer

Abstrakt: Anhand des empirischen Materials eines Chatverlaufs, der während des Einführungsvortrags einer virtuell ausgerichteten universitären Tagung entstanden ist, wird in diesem Beitrag rekonstruiert, in welchen strukturellen und diskursiven Bedingungen Lehrkräfte in universitär-schulischen Zusammenhängen situiert sind, wenn sie nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende angesprochen sind. Methodisch folgt er den Fragen, *wie* sich die Lehrkräfte gegenseitig adressieren, als *wer* sie sich adressiert sehen und welche Zugehörigkeitskonstruktionen des (hoch-)schulischen Feldes dabei virulent werden. In den protokollierten Äußerungen wird ein manifestes Unbehagen deutlich, etwas *lernen zu sollen* bzw. *belehrt zu werden*. In dieser Hinsicht sucht der Beitrag Anschlüsse an weitere Forschungsarbeiten, die sich mit den latenten Voraussetzungen und Bedingungen von Widerständen, Unbehagen und Konflikten bezüglich des Lernens von Lehrer:innen in Professionalisierungsprozessen beschäftigen.

Schlagwörter: Lehrer:innenprofessionalität; Lehrkräfte als Lehrende und Lernende; Theorie-Praxis-Verhältnis; Ungewissheit; Verachtung der Pädagogik

»There are more than 300 teachers sitting here«

Hardening of discourse on learning in vocation

Abstract: Based on the empirical material of a chat that evolved during the introductory lecture of a virtual university conference, this article reconstructs the structural and discursive conditions in which teachers are situated as learners in university and school, when they are addressed not only as teachers but also as learners. Methodologically, it follows the questions of *how* teachers address each other, as *whom* they see themselves addressed, and which constructions of belonging in the field between university and school become virulent in this process. The logged statements reveal a manifest uneasiness about *being expected to learn* respectively about *being taught*. In this respect, the article is considered to be connectable to further research, which is primarily concerned with the latent prerequisites and

conditions of resistance, discomfort and conflicts in the learning of teachers in professionalization processes.

Keywords: contempt for pedagogy; teacher professionalism; teachers as teachers and learners; theory-practice-relationship; uncertainty

1. Einleitung

Die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wird als eine zentrale Voraussetzung und Erwartung an Lehrkräfte für ein professionelles pädagogisches Handeln formuliert (KMK, 2019; Schmidt-Hertha, 2020). Dieses Anliegen ist zum einen eng damit verbunden, in einem sich dynamisch verändernden und durch Ungewissheit geprägten Berufsfeld (Helsper, 2018) unter anhaltendem Handlungs- und Entscheidungsdruck *souverän* zu agieren. Zum anderen betont das Konzept des lebenslangen Lernens insbesondere die Unabgeschlossenheit und Offenheit von Professionalisierungsprozessen und konfrontiert Berufstätige daher fortlaufend mit dem Problem, etwas (noch) nicht zu wissen bzw. nicht wissen zu können. Wie jegliches Lernen impliziert daher auch ein Lernen im Beruf die „Erfahrung der Verunsicherung“ (Ricken, 2007, S. 36). Empirisch ist zu fragen, ob und inwiefern sie zwischen Gewissheitserwartungen und -erschütterungen prozessiert, verhandelt und ausgestaltet wird.

Der Beitrag geht von diesen Grundannahmen ausgehend der Frage nach, wie Lehrkräfte sich selbst und ihr Tun deuten, wenn sie im Beruf nicht nur als Lehrende, sondern eben auch als Lernende adressiert werden. Exemplarisch soll dies anhand eines Chatverlaufs zwischen Lehrkräften rekonstruiert werden, der während des Einführungsvortrags einer virtuell ausgerichteten universitären Tagung entstanden ist, die sich sowohl an Mitarbeitende aus der Erziehungswissenschaft als auch an Lehrkräfte richtete. Die Tagung hat sich im eigenen Selbstverständnis der Veranstaltenden mit Blick auf ihren Titel und das Tagungsprogramm dem im Feld von Schule viel und kontrovers diskutierten Verhältnis von Theorie und Praxis gewidmet, das „ein Grundproblem der Pädagogik darstellt“ (vgl. auch Thompson, 2017, S. 235; Neuweg, 2011; Makrinus, 2013; Rothland, 2020). Anhand protokollierter Äußerungen aus dem Chat wird zum einen ein signifikantes Unbehagen seitens der Lehrkräfte im Kontext der Vortragssituation deutlich. Zum anderen werden Zugehörigkeitskonstruktionen des (hoch-)schulischen Feldes virulent, angesichts derer zugleich Markierungen symbolischer Anerkennung und Abwertung für die eigene Tätigkeit und Berufsgruppe aufgerufen sind.

Das Datenmaterial eignet sich damit in besonderer Weise dafür, exemplarisch herauszuarbeiten, in welchen Diskursen Lehrkräfte als Lernende in universitär-schulischen Zusammenhängen situiert sind, *wie* sie sich dabei adressieren und als *wer* sie sich adressiert sehen; schließlich, wie sie sich selbst und ihr Lernen kontextualisieren sowie welche berufsbezogenen Selbstverständnisse sie dabei aufrufen. Systematisch aufgearbeitet und dahingehend befragt werden im Folgenden daher insbesondere solche Sprechakte, in denen es explizit zu Kollegialitätsadressierungen und Status-

zuschreibungen kommt. Hier zeigen die Rekonstruktionen deutlich, dass in den kommunikativen Praktiken der Lehrkräfte auch Affekte (Reckwitz, 2016), z. B. der Abwehr oder (Nicht-)Betroffenheit, eine bedeutende Rolle spielen.

2. Methodisches Vorgehen

Der Chat, der die Datengrundlage dieses Beitrags bildet, entstand im Rahmen einer virtuell ausgerichteten Tagung, die sich das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräfteausbildung zum Thema gemacht hatte. Eingeladen wurde von einer zu diesem Thema gegründeten Arbeitsgemeinschaft, die aus (schul-)pädagogischen Praktiker:innen, Universitätsmitarbeiter:innen sowie politischen Akteur:innen besteht. Ziel war es, den Austausch zwischen den Teilnehmenden zu fördern. Das Tagungsprogramm sah vor, zunächst einen fachlichen Input zu erhalten und anschließend Gelegenheit zur Diskussion zu geben. Die Idee, den Chatverlauf zu protokollieren, entstand indes spontan. Anlass war die irritierende Wahrnehmung einer affektiv aufgeladenen Atmosphäre zwischen den sich Äußernden im Hinblick auf den Input. Das Protokoll diente im Anschluss an die Tagung einer gemeinsamen Reflexion der Veranstaltung im Allgemeinen sowie des Beobachteten im Rahmen eines kollegialen Austauschs im Besonderen. Hierbei entstand die Idee für den vorliegenden Beitrag. Durch regelmäßig stattfindende Interpretationen in Forschungswerkstätten wurde der Chat im Hinblick auf Diskursverhärtungen im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis diskursanalytisch rekonstruiert. Dabei sind insbesondere diejenigen Passagen herausgearbeitet worden, in denen solche Verhärtungen in verdichteter Weise sichtbar wurden.

Methodisch wird der Chat als Bühne eines kommunikativen Geschehens begriffen. Dort haben die verschiedenen Sprechakte ihren Auftritt. Sie verweisen insbesondere in ihrer Kürze und Interpretationsbedürftigkeit auf einen den Sprechenden zugänglichen gemeinsamen diskursiven Sinnhorizont, der nicht nur dem, wovon gesprochen wird, seine Bedeutung gibt, sondern auch dessen Bewertung vornimmt. Die Sprechakte sind sowohl als Aussage und Ausdruck erfahrener Praxis der Sprechenden zu verstehen wie auch als Konstruktionen gesellschaftlicher Wirklichkeit im Sinne diskursanalytischer Verfahren (Fegter et al., 2015).

Die empirisch rekonstruktiv gewonnenen Aufmerksamkeiten sucht der Beitrag sodann in Form von Spannungsfeldern mit Bezug zu erziehungswissenschaftlicher Theorie zu systematisieren (Adorno, 1971; Ricken, 2007; Paseka et al., 2018; Syring & Weiß, 2019; Rothland, 2020), in denen für das professionelle Lehrer:innenhandeln bedeutsame Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis (Kap. 3.1), Souveränität und Unsicherheit (Kap. 3.2) sowie Anerkennung und Verachtung (Kap. 3.3) vorgenommen werden. Das Verfahren versteht sich zunächst als explorativ. Gleichmaßen zeigt es sich anschlussfähig für nachfolgende Forschungsarbeiten, die sich vor allem mit den latenten, zumeist diskursiven Voraussetzungen und Bedingungen von Widerständen, Unbehagen und Konflikten bezüglich des Lernens von Lehrkräften in Professionalisierungsprozessen im Beruf beschäftigen könnten.

Einen Chatverlauf als Datengrundlage zu verwenden, kann in der Erziehungswissenschaft als innovativer Zugang gelten. In anderen wissenschaftlichen Kontexten gibt es Studien, die sich auf Chats beziehen und vornehmlich im Bereich der Linguistik oder der Erforschung von Chatbots verortet sind (z. B. Beißwenger, 2015). Die Kommentare der am Chat Teilnehmenden wurden nicht als Individualdaten ausgewertet, sondern dienen ausschließlich der Rekonstruktion diskursiver und kollektiver Sinn- und Deutungsmuster. Der Chat wird dabei als öffentlicher Raum verstanden und die dortigen Beiträge als für die Öffentlichkeit bestimmt. Sie sind zudem anonymisiert worden, sodass sich keinerlei Rückschlüsse auf die sich äußernden individuellen Personen ziehen lassen.

3. „Verhärtungen“ im Diskurs zwischen den Teilnehmenden

Der als Einstieg vorgesehene fachliche Input wurde als Keynote präsentiert. Darunter lässt sich für gewöhnlich ein grundständiger Vortrag verstehen, der meist von einer mit Expertise ausgewiesenen prominenten Person gehalten wird und in das Tagungsthema einleitet. Im Sinne des musikalischen Begriffs gibt eine Keynote den Grundton für das gesamte Stück vor. Im vorliegenden Fall wurde der Vortrag von einem professoralen Vertreter einer Universität gehalten. Dabei ist dem üblichen akademischen Ritus entsprochen worden: Nicht nur seine Adressierung als wissenschaftlich Vortragender seitens der Veranstalter:innen, sondern auch die Vorstellung seiner Person, eine Kurzübersicht über die Vita, die Würdigung seiner akademischen Leistungen und Auszeichnungen sowie die Einordnung seiner Expertise für den Themenschwerpunkt der Tagung entsprachen den gewöhnlichen Formen akademischer Inszenierungen, denen zufolge das kulturelle Kapital des Vortragenden herausgestellt wird. Performativ symbolisiert sich hierdurch der Unterschied zwischen den Rollen von Sprechenden und Zuhörenden als asymmetrische Differenz.

Die durch Ritus und Geste in Szene gesetzte Asymmetrie zwischen Redner und Publikum wurde offenbar durch den Vortragenden selbst zu brechen versucht, da er seine zuvor herausgehobene Expertise mit eigenen Worten zu korrigieren schien. Er bezeichnete sich gleichsam mehr als einen Ideengeber und in der Sache eher als Nachdenkender, der den Teilnehmenden, auch durch die Hervorhebung eigener Schulpraxiserfahrung, »auf Augenhöhe«¹ begegnen wolle. Mit Blick auf die sich nun anschließenden Rekonstruktionen des sich auf den Vortrag beziehenden Chatverlaufs lässt sich sagen, dass die Motivation dazu weder bloß individuell ist, noch darin liegt, die für akademische Veranstaltungen übliche Rollenasymmetrie etwa spielerisch rhetorisch zu bearbeiten (um sie damit allerdings erneut zu bestätigen). Sie resultiert vielmehr aus den sozial geteilten Erwartungen des schulpädagogischen Feldes selbst, in dem der überwiegende Teil der Teilnehmenden hauptsächlich tätig ist. Anhand ihrer Äußerungen im Chat lässt sich auf das damit implizit mitgeteilte System von Bedeu-

1 Im Folgenden werden Zitate aus der Veranstaltung bzw. aus dem Chat durch Guillemets (»«) und Kursivsetzung gekennzeichnet.

tungen und Normen des Feldes schließen. Da sie durch den Vortrag als Zuhörende einer Sache adressiert werden, in der die Expertise des Vortragenden als ausgewiesen gilt, rücken die Zuhörenden in die Rolle potenziell Lernender. Ihre Äußerungen im Chat verstehen wir daher als fallspezifische Artikulationen in Diskursen eines professionsbezogenen Lernens.

3.1 Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis

Offenbar durch eigene Vorerfahrungen geprägt, können die Worte des Vortragenden eingangs auch als *notwendiges* rhetorisches Mittel verstanden werden, sich Gehör verschaffen zu müssen. Denn für sein Publikum – so zeigen es die nun folgenden Rekonstruktionen – ist die Differenz zwischen einem akademischen bzw. nicht-akademischen Status eine Frage kategorisch geltender Zugehörigkeit, die vor allem im spannungsreichen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis kontextualisiert wird. Die Arbeitsteilung zwischen Universität und Schule spiegelt sich in der Gleichsetzung von *Theorie und Universität* sowie von *Schule und Praxis*, durch die zwei Sphären konstruiert werden, die weder institutionell noch in ihren zeitlichen Abläufen miteinander verbunden zu sein scheinen. Vielmehr werden sie jeweils unter Geltungsbedingungen eines grundsätzlichen und unaufhebbaren Gegensatzes von Praxis und Theorie hervorgebracht (Rothland, 2020). Während akademisches Wissen durch die Vermittlung einseitig theoretisch und praxisfern wahrgenommenen Wissens gekennzeichnet sei (Adorno, 1971), zeichne sich das nicht-akademische Wissen durch Praxisnähe im Feld der Schule aus. Als gäbe es Praxis ohne Theorie und Theorie ohne Praxis (kritisch Weniger, 1952), werden sie als zwei scharf voneinander getrennte Bereiche der Wirklichkeit bzw. als Geltungssphären verstanden. Deren Unvereinbarkeit zu behaupten, führt – so unsere These – zu Diskursverhärtungen.

3.1.1 Aushandlungen von Zugehörigkeit und Status

Bereits während die Keynote gehalten wird, kommt es zu Kommentierungen im Chat. Eine Lehrkraft etwa äußert sich mit den Worten: »Hier sitzen über 300 Lehrer«. Durch ihre elliptische Form ist diese Aussage hochgradig voraussetzungsreich und offenbar voller Anspielungen. Augenscheinlich wird zunächst die zeiträumliche Gegenwart (»hier sitzen«) einer Masse (»über 300«) von Gleichen hervorgehoben. Deren Gleichheit besteht in ihrer Berufsrolle (»Lehrer«). Da sich die Veranstaltung insbesondere an Lehrkräfte richtet und dies allen an der Tagung Teilnehmenden sowie auch dem Vortragenden bekannt ist, stellt sich die Frage, warum es in dieser Form betont werden muss. Es erscheint dringlich zu sein, definitorische Grenzen aufzurufen, entlang derer das Publikum des Vortrags zu differenzieren ist. Denn eine der anwesenden Gruppen gegenüber den anderen Gruppen hervorzuheben, markiert eine Differenz zwischen ihnen. Thematisch wird ein quantitativer Unterschied im Sinne von Mehr- und Minderheiten und ein qualitativer zwischen Zugehörigkeiten zu deren Berufsrollen markiert. Einem Beruf nachzugehen, ist an jeweilige spezifische Tätigkeiten sowie

Fertigkeiten und diesbezügliche Wissensbestände geknüpft. Für die benannten »300 Lehrer« gilt diesbezüglich, dass sie ihre Tätigkeiten im Rahmen einer schulpädagogischen Profession ausüben, zu der neben einer wissenschaftlichen (Aus-)Bildung u. a. das Recht gehört, in die Lebensläufe und Biografien ihrer Klientel in legitimer Weise eingreifen zu dürfen (Radtke, 2000, S. 1).

An das professionelle Selbstverständnis knüpft die folgende Aussage im Chat an: »*Wir sind keine Studenten, sondern fertige Lehrer*«. Auch hier stellt sich wiederum die Frage danach, wodurch die Äußerung motiviert ist, da eine tatsächliche Verwechslung ausgeschlossen werden kann. Wiederum wird ein Unterschied thematisch: nun derjenige zwischen Studierenden und Lehrkräften. Gegenüber der vorherigen Betonung der Spezifik der eigenen Berufsrolle wird nunmehr hervorgehoben, eine Rolle, die in der wissenschaftlichen Ausbildung als Studierende zuvor eingenommen wurde, nicht länger auszuüben oder ausüben zu müssen. Beide Rollen werden also hinsichtlich ihres Status in einem graduellen, teleologischen sowie konsekutiven Prozess unterschieden und qualifiziert. Während der Status, Lehrkraft zu sein, daran geknüpft wird, den Prozess, die Berufsrolle zu erlernen, abgeschlossen zu haben und nicht mehr studieren zu müssen, gilt umgekehrt für Studierende, dass dieser Prozess andauert.

Offenbar sehen sich die Lehrkräfte dadurch, dass es sich bei der Keynote um einen akademischen Vortrag handelt, der im Kontext Universität gehalten wird, in unzutreffender oder ihren Status verkennender Weise adressiert. Wie ist das möglich, wenn es – wie in diesem Fall – explizit nicht zu degradierenden Ansprachen der Lehrkräfte gekommen ist? Der soziale Sinn beider Äußerungen lässt sich durch diskursive Wissensbestände erklären, die sowohl unter den Lehrkräften als auch von den Vertreter:innen der Universität im Kontext ihres berufsbezogenen Selbstverständnisses kommunikativ geteilt werden. Augenscheinlich wird das Setting der Tagung, die Lehrkräfte als Lernende zu adressieren, von ihnen als Krise gedeutet, die darin besteht, den Status ihrer Professionalisierung nicht zu würdigen. Das einmal Erreichte erscheint dadurch als unsicher und prekär. Dies löst wohl auch das von weiteren Teilnehmenden wahrgenommene Unbehagen im Chat aus, in dem nicht zuletzt darum gerungen wird, die Definitionshoheit zu wahren. Die dortigen Beiträge stehen somit in affektgeladener Spannung zum akademischen Vortrag. Universität und Schule treten dabei als hierarchisch klassifizierte Orte in Erscheinung, deren jeweilige Tätigkeiten mit unterschiedlich ausgezeichnetem symbolischen Kapital und einem damit verknüpften beruflichen Prestige ausgestattet sind.

Die Situationsbeschreibung seitens der Lehrkräfte, es sei »*wie an der Uni*«, verweist somit auf eine möglicherweise auch als Kränkung empfundene doppelte Statusdegradierung. Einmal, in unangemessener Weise akademisch belehrt und somit als Professionelle mit eigener Würde nicht für voll genommen zu werden (Adorno, 1971), aber damit eben auch, in der beruflichen Hierarchie deplatziert zu werden. Der Vortrag wird nicht zuletzt deswegen als »*unpassend*« eingeschätzt. Dies erinnert in ihrer Analogie an empirische Befunde zum Referendariat. Andreas Wernet (2006) hat hier u. a. ein „diffuses Unbehagen“ (ebd., S. 193) seitens der Referendar:innen festgestellt. Dies entstehe dadurch, dass sie sich in der Interaktion mit der Fachleitung häufig

„auf die Schulbank“ (ebd., S. 197) zurückversetzt und damit ebenfalls in einer Rolle angesprochen fühlen, die sie als abgeschlossen sehen.

3.1.2 Konsequenzen dichotomer Sphärentrennung

In der Aussage einer anderen Chatteilnehmerin wird der Vortrag mit den folgenden Worten beurteilt: »Graue Theorie. Ich finde uns da nicht wieder ...«. Auch die Verwendung der zum Klischee geronnenen Metapher »graue Theorie« rekurriert offenbar auf konsensfähige Wissensbestände innerhalb der Zuhörer:innenschaft. Tatsächlich hat sie zur Beschreibung des Verhältnisses von Theorie und Praxis innerhalb der Pädagogik eine sehr lange Tradition. Grau steht für eine lebensferne, verstaubte Theorie, von der angenommen wird, sie sei für die schulische Praxis irrelevant. Bereits Erich Weniger (1952) schrieb: „Dieses ist in der Tat die allgemeine Auffassung von dem Verhältnis von Theorie und Praxis: beide Teile reinlich geschieden, grau ist alle Theorie, die Praxis aber ist gleich dem grüngoldenen Baum des Lebens“ (ebd., S. 8). Theorie und Praxis werden auf diese Weise als dichotome Geltungssphären diskursiv im Chat hervorgebracht. Mit vereinzelt Einsprüchen seitens des akademischen Publikums im Chat, dass es in den späteren Workshops nach dem Vortrag »praxisorientiert« und »konkreter« zugehen werde, wird die Dichotomie ebenfalls bestätigt.

Die Frage einer/s weiteren Teilnehmenden »Können wir bitte beim Thema Schule bleiben?« markiert Grenzen desjenigen Inhalts, über den offenbar gesprochen werden soll, und die augenscheinlich überschritten worden sind. Beim Thema zu bleiben, fordert vom Vortrag, sich auf die Sache zu konzentrieren und dabei auf Umschweife oder Exkurse zu verzichten. Gefordert wird, dass es um »schulbezogene Beispiele und praktische Tipps« gehen solle. Schule wird somit als Ort von Praxis und Exemplifizierung eingeführt. Schulische Praxis gilt dabei offenbar als ein „zentraler Referenzpunkt, an dem sich das theoretische Wissen zu bewähren hat“ (Budde et al., 2013, S. 33). Theorie wird allenfalls in den Grenzen einer Verwendbarkeit für schulische Praxis akzeptiert und letzterer somit eine „immanente Legitimation“ (Weniger, 1952, S. 8) zugeschrieben (Dewe et al., 1992; Caruso, 2007; Hedtke, 2020). Innerhalb der Grenzen dieser Verwendung erhält theoretisches Wissen nur dann Berechtigung, wenn es unmittelbar in einem technologischen Sinn in Praxis transferiert und angewendet werden kann (Dewe et al., 1992).

Aus einer praxeologischen Sicht auf die Interaktionen des Chats zeigen die Äußerungen der Teilnehmenden insbesondere, wie die Logik des Feldes durch die am Diskurs Beteiligten iteriert wird. Unabhängig von ihrer eigenen akademischen oder nicht-akademischen Zugehörigkeit akzeptieren die Diskurteilnehmenden eine hermetische Trennung von Theorie und Praxis und reproduzieren sie. Allein im Praxisbezug habe Theorie sich zu bewähren. Damit gerät aus dem Blick, dass Praktiken selbst immer auch theoretische Elemente enthalten. Stattdessen wird eine spezifische Interpretation von Praxis zum Richtmaß einer Beschäftigung mit dem, was hier abstrakt Theorie genannt wird.

Andere Aussagen des Chats distanzieren sich von der im weiteren Verlauf zunehmenden Empörung und gehen in Opposition zur dominierenden Abwertung des Vortrags, den sie indessen als »hilfreich«, »klärend« und »erfrischend« einschätzen. Gegenüber der zuvor geäußerten Auffassung, der Vortrag sei durch seine theoretische Ausrichtung tendenziell eher nutzlos für die schulpädagogische Praxis, reklamieren sie einen anderen möglichen Wert. Von Theorie Gebrauch zu machen, könnte darin bestehen, »einmal Zeit zu haben« und »nicht schnell« nach Lösungen suchen zu müssen. In diesem Sinne sei der Vortrag zwar theoretisch, aber keinesfalls ohne Nutzen. Vielmehr müsse eine andere Rezeptionshaltung eingenommen werden. In diesen Aussagen zeigt sich zwar nicht länger die zuvor skizzierte „Transfermentalität“ (Dewe et al., 1992, S. 71). Denn im Theorieangebot werden Möglichkeiten zur Reflexion und Klärung schulischer Praxis gesehen. Es als besonderen Wert herauszustellen, »Zeit zu haben«, verweist auf ein zentrales Moment wissenschaftlicher Ausbildung zum Lehramt: weitgehend vom Handlungsdruck der Praxis entlastet zu sein und sich folglich in distanzierter Anschauung mit pädagogischer Praxis beschäftigen zu können; Praxis folglich im Medium von wissenschaftlicher Theorie zu thematisieren (Schön, 2016). Doch ist der Wunsch angesichts der aufgerufenen berufsrollenspezifischen Zugehörigkeit der Chatteilnehmenden auch hier anschlussfähig an ihre differente Positionierung in der beruflichen Hierarchie zwischen universitärer und schulischer Praxis. Zeit zu haben, tritt vielmehr als Distinktionsmerkmal einer Ressource hervor: Während die Akademiker:innen in Ausübung ihrer wissenschaftlichen Praxis über die Zeit verfügten, schulische Praxis ohne Handlungsdruck theoretisieren zu können, sei dies den Schulpraktiker:innen in Ausübung ihrer Praxis nicht möglich.

Die kategorische Trennung von akademischer Theorie und schulischer Praxis verunmöglicht an dieser Stelle nicht zuletzt, dass eine bildungspolitische Forderung nach mehr Zeiträumen für Reflexionen schulischer Praxis in Betracht gezogen werden könnte. Vielmehr reproduziert sich ein Ressentiment gegenüber der akademischen Thematisierung schulischer Praxis. Der Diskurs verhärtet sich spätestens dann, wenn einem wissenschaftlichen Zugang die Expertise überhaupt und somit die Legitimation abgesprochen wird, etwas Zutreffendes über schulische Praxis aussagen zu können. Der Vortrag als Grundton der vorherrschenden sozialen Verhältnisse kann vor dem Hintergrund dieser Diskurslage entsprechend nur noch als Provokation gedeutet werden. Alle Möglichkeiten, den Blick auf schulische Praxis durch Theorie etwa befremden zu lassen, scheinen bereits zu Beginn verspielt.

3.2 Verhältnisbestimmungen von Souveränität und Unsicherheit

Aus subjektivierungstheoretischer Sicht (Ricken et al., 2019) stellt sich mit Blick auf den Chat die Frage danach, welche Subjektpositionen darin eingenommen werden. Welche Artikulationen bringen die Äußerungen hervor und welche Art des Sprechens kommt darin zum Ausdruck? Diesen Fragen nachgehend, wird im Folgenden deutlich, dass die je eingenommenen Sprecher:innenpositionen prekär und unsicher sind.

Es wird Schutz in einem Kollektiv gesucht und in dieser Artikulation ein Kampf darum sichtbar, Souveränität zu demonstrieren.

3.2.1 *Bedrohung und Kollektivierung*

Im Hinblick auf die seitens der Lehrkräfte geübte Kritik an der Veranstaltung fällt auf, dass sich die lautwerdende Empörung weniger auf die Inhalte des Vortrags bezieht, als vielmehr darauf, wer mit der Veranstaltung auf welche Art und Weise adressiert wird. In verdichteter Weise kommt dies in dem Beitrag *»es ist hier wie an der Uni. Also unpassend für Lehrer und Lehrerinnen«* zum Ausdruck. Allein die Ansprache in einem für die Universität üblichen Format scheint mit einer Bedrohung und Verletzung des beruflichen Status einherzugehen. Wie unsicher muss aber der Status quo sein, wenn diese Adressierung bereits zur Verunsicherung führt? Unsicherheit zeigt sich in dem starken Bedürfnis, sich klar und deutlich von den Unfertigen, noch Lernenden abzugrenzen: Was für unfertige Studierende noch passend ist, ist gerade deshalb nicht mehr angemessen für Lehrkräfte. Lernen in einem für die Universität üblichen Format des Vortrags wird als Belehrung seitens in der Wissenschaft Tätiger interpretiert, welche mit einer Statusdegradierung einhergeht und sich nicht mit einem Begegnen *»auf Augenhöhe«* vereinbaren lässt. Dies verweist in zweifacher Hinsicht auf eine berufsbezogene Unsicherheit. Zunächst genügt allein die Konzeption der Veranstaltung als universitäre, um eine Wahrnehmung der Nicht-Anerkennung auszulösen. Zudem finden die anderen Berufsgruppen keine Beachtung, die ebenfalls als Lernende anwesend sind, sondern die Argumentation rekurriert auf den Beruf der Lehrkraft: Es scheint geteilte Wahrnehmung im Chat zu sein, dass mit der Ansprache als Lernende lediglich die Lehrkräfte die Zielgruppe sein können.

Die schon erwähnte Äußerung *»Hier sitzen über 300 Lehrer«* kollektiviert vor diesem Hintergrund nicht nur eine schiere Masse von Einzelnen, sondern setzt damit auch beruhigendes Gegengewicht für die Verunsicherten in Szene. Dies zu bilden, wird anscheinend als notwendig erachtet. Die Masse der anwesenden Lehrkräfte hervorzuheben, inszeniert ihre Summe als machtvolleres Kollektiv, dem damit Deutungshoheit verliehen werden soll. In der Rhetorik des Kollektivs wird eine entsprechende Form gesehen, um sich souverän zu äußern. Denn die Artikulation als Kollektiv zeigt symbolisch an, womöglich über einen gemeinsamen Willen zu verfügen bzw. diesen zum Ausdruck zu bringen. Im Chat kommt es daher wohl auch wenig zu individuellen Beiträgen überhaupt. Zusätzlich zur vorherigen Analyse von Zugehörigkeit und Beruf drückt sich hiermit auch eine politische Stoßrichtung der Äußerung aus, die darauf abzielt, sich als ein gemeinsames Subjekt zu konstituieren und als Teil des Publikums gegenüber dem Vortrag in Szene zu setzen.

Auch der Chat-Beitrag *»Wir sind keine Studenten, sondern fertige Lehrer«* kann unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden. Auffällig ist hier erneut das Adjektiv *»fertig«*. Es deutet einerseits darauf hin, dass die Lehrkräfte sich nicht ernstgenommen fühlen, andererseits tritt es aber auch in der Funktion auf, sich zu behaupten, die eigene Rolle und ihre Bedeutsamkeit zu untermauern und Anerkennung dafür

einzufordern. Über die Kollektivierung sowie die Positionierung der eigenen Rolle als »fertige« kann folglich die als notwendig zu gewinnen erachtete Souveränität symbolisch markiert werden, um sich gegenüber den akademischen Teilen des Publikums zu behaupten.

Wenn aus Sicht der strukturalistischen Professionstheorie Ungewissheit und Unsicherheit zu den strukturellen Eigenheiten der schulpädagogischen Tätigkeit gehören (z. B. Helsper, 1996), wird hiermit geradezu das Gegenteil aufgerufen. Souveränität erscheint hier vielmehr erst als Folge eines zum Abschluss gebrachten Prozesses. Die damit gesuchte Sicherheit liegt offenbar darin, sich nicht weiter irritieren lassen zu müssen. Eine mögliche Offenheit gegenüber den Inhalten des Vortrags aber wird dadurch verschlossen, weil diese doch mit Verunsicherungen durch eben das Lernen einherginge. Die Adressierung als lernende Subjekte ist stattdessen mit einer bedrohlich erscheinenden Statusdegradierung assoziiert, in der Rolle als Lehrkraft mit Lernenden gleichgesetzt zu werden. Die befürchtete Entwertung verweist darüber hinaus auf die gesellschaftliche Klassifikation des Lehrer:innenberufs, dem laut Theodor W. Adorno (1971) „ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“ (ebd., S. 657) umgibt. Das Sprechen im Modus des *Wir* lässt hier somit ein wahrgenommenes Risiko bezüglich der beruflichen Rolle als Lehrkraft erkennen, deren Anerkennung nicht als solche gegeben ist, sondern sich permanent bewähren muss (z. B. Zeidler, 1926; Adorno, 1971; Combe, 2017; Helsper, 2018). Das Spannungsverhältnis zwischen Souveränität und Unsicherheit ist somit weniger individuell bestimmt, als vielmehr eng mit der prekären sozialen Anerkennung der beruflichen Rolle als Lehrkraft verbunden.

3.2.2 Affektives Ringen um Souveränität

Das geteilte Wissen um das Prekäre der Lehrkräfterolle zeigt sich auch in affektgeladenen Beiträgen wie »und bitte nicht wie an der uni!!!« oder »Oh ja! Pseudo-Reflexion, nur weil man ja reflektieren soll ...«. Die ironische Interjektion, die drei Ausrufungszeichen sowie der infantilisierende Beitrag »Mal schauen, wer gleich die wichtigsten Punkte nochmal zusammenfassen kann ...-D« verweisen auf ein affektives, emotionsgeladenes Sprechen. Es deutet erneut auf das zugrundeliegende Unbehagen bezüglich der eigenen Positionierung hin und rückt den Beziehungsaspekt der Kommunikation in den Vordergrund. Dies lässt sich als Entladung von Gefühlen der Kränkung und Missachtung lesen, denen hier Raum gegeben wird. Sprachlich interessant ist die Verwendung des Stilmittels Ironie, denn es verweist auf geteilte Wissensbestände, die zum Verständnis einer Anspielung notwendig sind. Zugleich bietet diese Form der Meinungsäußerung eine gewisse Sicherheit, da es keines offenen Widerspruchs sowie keiner weiteren Argumentation bedarf (Hartung, 2002). Ironie nimmt die Funktion der „Befriedigung von Aggressionen ohne gravierende soziale Folgen“ (Hartung, 2002, S. 166) ein, was wiederum auf eine zugrundeliegende Unsicherheit der Sprechenden hindeutet, welche sich eines solchen absichernden Kommunikationsmittels bedienen. Schließlich ist Ironie auch ein Stilmittel, das bei geteilten Ansichten zur

Solidarisierung beiträgt und „ein Verbünden gegen eine dritte Partei“ (Schmiedel, 2017, S. 28) ermöglicht.

Die permanente Unsicherheit bezüglich der eigenen Rolle von Lehrkräften und deren gesellschaftlicher Anerkennung geht mit einer Perspektive auf den Lehrberuf einher, mit welcher Lehrer:innen zum lebenslangen Lernen aufgerufen sind (KMK, 2019) und die auch von einigen Teilnehmer:innen im Chat geteilt wird. Die damit verbundene Anrufung interpretiert Pongratz (2018) kritisch zuspitzend: „Lebenslängliches Lernen heißt [...] auch: lebenslänglicher Schülerstatus“ (ebd., S. 493)², der im Modus permanenter Unsicherheit (Borgmann, 2020) eine „Bewährungsdynamik“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 858) auslöst. Denn stetiges Weiterlernen und damit immer mögliche oder notwendige Veränderungen des eigenen Handelns bedeuten zugleich auch, sich der Ungewissheit als Strukturmoment pädagogischer Praxis gewahr zu werden (Gu, 2005 in Anlehnung an Prabhu, 1987, 1992). Im vorliegenden Fall erscheint die Trennung von Theorie und Praxis in zwei dichotome „Disziplinen“ (Weniger, 1952) auch dafür funktional zu sein, um individualisierende Anrufungen zum lebenslangen Lernen zurückzuweisen. In Folge einer kollektiven Zurückweisung kommt es zu weiteren Verhärtungen zwischen beiden Sphären.

3.3 Verhältnisbestimmungen von Anerkennung und Verachtung

In den Äußerungen der Teilnehmenden werden mit Anerkennung und Verachtung zwei weitere Topoi aufgerufen und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Im Folgenden wird beschrieben, in welchen Formen und Modi sie auf der Bühne des kommunikativen Geschehens auftreten und wie die Teilnehmenden dabei positioniert sind, werden und sich positionieren. In ihrem Verhältnis zueinander erweisen Anerkennung und Verachtung sich als wechselseitig dynamisierend.

3.3.1 *Zwei Modi der Anerkennung*

Der Topos der Anerkennung tritt insbesondere in zwei Modi in Erscheinung, die miteinander verbunden sind. So kennzeichnet den Chat zum einen, dass die Lehrkräfte sich gegenseitig als Subjekte adressieren, die eine Stimme haben, gehört werden und daher eigene Ansprüche an die Tagung formulieren können und sollen. Das wird auch daher relevant, weil sie die Tagung nicht selbst organisiert haben, sondern dazu eingeladen wurden. Intersubjektive Anerkennung zwischen den Lehrkräften geschieht etwa, indem die Schreibenden aufeinander reagieren und die Kommentarkette fortschreiben, ohne das zuvor Gesagte in Frage zu stellen. Die organisatorische Rahmung der Tagung weist ihnen potenziell die Passivität eingeladener Gäste zu. Auch deswe-

2 Durch die Verwendung des Begriffs „lebenslänglich“ (Pongratz, 2018, S. 493) wird Lernen nicht als aktiver Prozess und Freiheitsmoment gedeutet, sondern die Lernenden sind vielmehr – in Analogie zur lebenslangen Höchststrafe – dauerhaft und zwanghaft zum Lernen verurteilt.

gen bringen ihre Sprechakte zum Ausdruck, sich als Akteur:innen zu positionieren, etwa – wie gesehen – in Form eines „Kollektivsubjekt[s]“ (Reckwitz, 2004, S. 8) einer Masse (Canetti, 1960) von »über 300 Lehrer[n]«.

Der zweite Modus der Anerkennung ist in solchen Praktiken zu finden, die deutlich machen, dass die stattfindenden Kommunikationen zwar als Artikulationen gelten sollen, strukturell jedoch prekär sind. In diesem Fall ruft Anerkennung zwischen den Teilnehmenden immer auch ein diskursives Framing des Chats auf, das unter dem Stichwort einer „Verachtung der Pädagogik“ (Ricken, 2007) in Schule, Hochschule, Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit weit verbreitet und sedimentiert ist. Zu diesem Framing gehören pejorative Wissensbestände über die Aufgaben und gesellschaftliche Anerkennung von Pädagogik, z. B. in Form der Zuschreibung, es handle sich insgesamt um eine „rückständige Wissenschaft“ (Dilthey, 1960, S. 177), deren soziale Praxis aufgrund adoleszenter Adressat:innen durch eine „Lächerlichkeit der pädagogischen Macht“ (Ricken, 2007, S. 24) gekennzeichnet sei. In dieser Hinsicht scheinen die von Adorno (1971) vor über einem halben Jahrhundert prominent beschriebenen „Tabus über dem Lehrberuf“ fortzubestehen. Die affektiven Entladungen im Chat weisen darauf hin, dass weiterhin von einem weit verbreiteten gesellschaftlichen Wissen über den Lehrberuf gesprochen werden kann, das *Verachtung* zum besonderen Kennzeichen hat (kontrastiv für den Fall einer Verachtung von „Haupt-schüler:innen“ etwa Wellgraf, 2012).

Vor diesem Hintergrund entsteht trotz unterschiedlich bewertender Äußerungen der Teilnehmenden (z. B. Themen oder Duktus betreffend) der Eindruck, dass ein gegenseitiges Einverständnis über die Krisenhaftigkeit der eigenen Arbeit (*»Dafür fällt gerade Unterricht aus«*), des Standings schulischer Akteur:innen im Feld der Universität (*»Können wir bitte beim Thema Schule bleiben?«*) sowie des hiesigen Sprechens (*»Ich finde uns da nicht wieder«*) herrscht. Das lässt sich als Ausweis dafür verstehen, dass alle Teilnehmenden um die mehr oder minder subtilen Themen und Praktiken wissen, in und mit denen die Tätigkeit als Pädagog:innen sozial verachtet werden. Sie vergewissern sich gegenseitig, ohne es allzu explizit zu machen, dass dieses Wissen relevant ist. Insbesondere hinsichtlich der affektiven Gestimmtheit der Kommunikation im Chat ist es unüberhörbar, dass Lehrkräfte in ihrem Beruf diskreditierbar sind und sie daher selbst an der Universität – am Ort ihrer Ausbildung – solche Informationen zu managen haben, aus denen schmerzhaftige Stigmatisierungen (Goffman, 1963) resultieren können. Im Chat stiften die Teilnehmenden daher wechselseitige Anerkennung immer auch angesichts diskursiv verfügbarer Ressourcen drohender Missachtung.

3.3.2 (Ent-)Würdigung und Artikulation

Die Anerkennungstheorie Axel Honneths (1992) unterscheidet mit Liebe, Recht und Solidarität drei Dimensionen intersubjektiver Vergewisserung des Selbstvertrauens, der Selbstachtung bzw. des Selbstwertgefühls in einem gesellschaftlichen „Kampf um Anerkennung“. Mit ihnen sind spezifische Schauplätze, Themen, Praktiken und Dy-

namiken der Anerkennungsweisen verbunden. Bezüglich der Sphäre von Solidarität vermittelt der Chat etwa den Eindruck, dass viele Teilnehmende ihre Würde von außen verletzt sehen. Anders als bei Honneth (1992) erscheint die Solidarität unter den Lehrkräften im vorliegenden Fall jedoch weniger durch einen material geteilten „Wertehorizont“ (Stojanov, 2006, S. 141) als vielmehr symbolisch über die Zugehörigkeit zum Beruf gestiftet zu sein. Um sich vor dem Risiko zu schützen, dass ihre schulische Tätigkeit und damit verbundene berufliche Position potenziell nicht anerkannt und entsprechend gewürdigt, sondern sozial abgewertet wird, reklamieren sie, wie in Kapitel 3.2.1 gezeigt, ein gemeinsames Kollektiv, das gegenüber einem wohl als übermächtig angesehenen sozialen Außen Loyalität im Innern fordert.

Der stets möglichen Entwürdigung ihres Berufs begegnen einzelne Lehrkräfte im Chat etwa implizit dadurch, dass sie Praxis und Nutzen der Veranstaltung skeptisch befragen bzw. geringschätzen (*»Graue Theorie«*). Im geäußerten Wunsch, eine Veranstaltung an der Universität solle dennoch *»bitte nicht wie an der Uni«* sein, wird eine Grenze zwischen Räumen der (Ent-)Würdigung gezogen. Die Universität ist – wie gesehen – für die Lehrkräfte damit verbunden, sie als Lernende zu adressieren bzw. sie statusinadäquat in diese Rolle zurückzusetzen. Die Anwesenden erfahren dies offenbar so, dass Wissenschaft zu sich ruft und zu dem Zweck spricht, die einen (die Unwissenden) durch die anderen (die Wissenden) zu belehren, während einem selbst zunächst bloß ein Chat als Artikulationsraum bleibt. Der vorliegenden Interpretation der akademischen Rituale entsprechend setzen im universitären Raum diejenigen, die dort lehren, ihren Wissensvorsprung in Szene, dessen sozialer Kontext Bilder von defizitären bzw. inkompetenten Lehrkräften immer wieder evoziert. Nur wenn die Veranstaltung eben nicht *»wie an der Uni«* stattfindet, ist gemäß dieser Logik darauf zu hoffen, tatsächlich auf Augenhöhe positioniert zu sein und damit insgesamt ohne Abstriche als wissende und fähige schulpädagogische Akteur:innen in Erscheinung treten zu können.

Ihre Kritik an der Veranstaltung scheint jedoch nicht explizit geäußert werden zu können, ohne die soziale Asymmetrie zu reproduzieren, die Diskurshoheit den anwesenden Wissenschaftler:innen zuzuschreiben. Daher imitieren und karikieren die Chatteilnehmer:innen das universitäre Setting als schulisches (*»Mal schauen, wer gleich die wichtigsten Punkte nochmal zusammenfassen kann ...:-D«*). Oder der Veranstaltung wird attestiert, angesichts knapper Ressourcen unverantwortlich mit der Zeit der eingeladenen Lehrkräfte umzugehen: *»wir sind in der schule so schlecht besetzt u ich hab' mir freigenommen um hier die xy. Vorlesung eines Profs zu hören. das ist nicht adressatenorientiert. sehr enttäuschend!«*. In beiden Äußerungen artikuliert sich zwar deutlich Unmut, doch bestätigen sie die Anerkennungsverhältnisse in fataler Weise.

Für einige Lehrkräfte ist es jedoch auch möglich, stabile Anerkennungsverhältnisse zwischen Schule und Hochschule zu artikulieren, die sich etwa in Wertschätzung, der Suche nach einer *»gemeinsame[n] Grundlage«* oder in einem eher instrumentellen Verhältnis universitärer Dienstleistung für die Schule äußern: *»Ich finde auch die kritischen Aspekte gegenüber der zunehmenden Reflexion sehr spannend«*.

Der Chat lässt sich in dieser Hinsicht als mitunter laute, meist jedoch eher subtile bzw. subversive Klage und Anklage von Lehrkräften verstehen, dass seitens der Universität und ihr als zugehörig positionierten Akteur:innen (»Vertreter:innen der Universitäten«) Solidarität mit schulischen Lehrkräften nicht zu erwarten ist. Um hinsichtlich der durch die Tagung aufgeworfenen pädagogischen Fragen allerdings miteinander in einen gemeinsamen Diskurs treten zu können, wäre es zunächst notwendig, sich dessen zu vergewissern, welche möglichen Entwürdigungen und Abkennungen angesichts gesellschaftlich verbreiteter Verachtung der pädagogischen Tätigkeiten potenziell im Spiel sein können.

4. Ausblick

Die Interpretation ausgewählter Sequenzen des Chats hat gezeigt, wie und wodurch in der Kommentierung des wissenschaftlichen Inputs hauptsächlich Diskursverhärtungen erscheinen. Diese verhindern nicht nur, dass der akademisch gehaltene Vortrag zu einer diskursiven Öffnung hätte beitragen können, sondern blockieren auch, dass der im Tagungsprogramm anvisierte Theorie-Praxis-Diskurs unter gleichberechtigt adressierten Akteur:innen ermöglicht werden konnte. Die zeitgleiche Anwesenheit unterschiedlich positionierter Berufsgruppen scheint im Gegenteil vielmehr eine Interpretationsressource dafür zu sein, die Differenzen zwischen unterschiedlichen Wissenssphären als Unterschiede gesellschaftlicher Statuszugehörigkeiten der Berufsgruppen aufzufassen. Die Begriffe von Theorie und Praxis, wie sie im vorliegenden Fall kommuniziert wurden, werden so zu einem Synonym für vertikale Ungleichheit im Sinne eines Verhältnisses von „oben und unten“.

Das asymmetrisch konstruierte Gefälle fügt sich ein in professionstheoretische Debatten, in denen Vertreter:innen der Wissenschaft wiederholt „eine relativ große Distanz der Praktiker(innen) zur Wissenschaft“ (Gräsel, 2019, S. 4) sowie eine Abwertung von „Wissenschaftlichkeit zugunsten von Handlungsorientierung“ beklagen (Hedtke, 2020, S. 83; Alles et al., 2019; Böttcher, 2020) und damit die als dichotom beschriebene Theorie-Praxis-Relation auch wissenschaftsseitig bestätigen. Diese wird sowohl in historischer als auch in aktueller Perspektive grundsätzlich als problematisches, ungelöstes und von gegenseitiger Gereiztheit geprägtes Spannungsfeld dargestellt, in dem sich wissenschaftliches Tun, als Theorie gedeutet, auf der einen und schulische Praxis auf der anderen Seite, wie ein „Gegensatzpaar“ (Rothland, 2020, S. 271) gegenüberstehen (Weniger, 1952; Alles et al., 2019; Böttcher, 2020).

Auch die fortwährende Diskussion über die Verzahnung von Theorie und schulpraktischen Studienanteilen in der Lehrer:innenbildung (Brümmer et al., 2018) signalisiert, dass die Bearbeitung der Theorie-Praxis-Relation bis jetzt nicht zufriedenstellend wahrgenommen wird. Somit zeichnet sich aber ein handlungspraktisches Dilemma ab. Denn sowohl scheint die strukturelle Trennung zwischen universitärer erster Phase und zweiter Phase im Referendariat die Verhärtung zwischen beiden Sphären zu befördern als auch die Implementierung ausgedehnter Praktika während

des Studiums nicht dafür Sorge zu tragen, wissenschaftliche Theorie und schulische Praxis fruchtbar miteinander zu vermitteln.

Die Befunde des Beitrags bestätigen sich in der Literatur und verweisen auf Grundsätzliches. Die Frage bleibt offen, ob und wo es Verhandlungsräume geben kann, die die offene Auseinandersetzung mit den benannten spannungsgeladenen Verhältnissen erlauben und Lehrkräften als professionell Handelnden die Möglichkeit geben, sich wissenschaftlich zur eigenen Praxis zu verhalten. Solange Theorie von ihnen derart, wie im vorliegenden Fall, gedeutet wird, kann sie von Lehrkräften nur als unpassend für ihre Tätigkeit erlebt werden. Was bedeutet dies aber für das Lernen von Lehrkräften im und für ihren Beruf, wenn Theorie und Praxis von ihnen weder als widersprüchliche Einheit noch als wechselseitig irritierende Momente erfahren, sondern als wechselseitig ausschließend gedeutet werden? Eine weiterhin offene Frage, deren Beantwortung weiterer Analysen wie der vorliegenden bedarf.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971). Tabus über dem Lehrberuf. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 70–87). Suhrkamp.
- Alles, M., Apel, J., Seidel, T., & Stürmer, K. (2019). How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: The influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction. *Vocations and Learning*, 12, 87–112. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9211-5>
- Beißwenger, M. (2015). Praktiken in der internetbasierten Kommunikation. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 279–309). De Gruyter.
- Borgmann, S. (2020). Do you dare to be human? Ambivalente Rezeptionen des Menschseins und des Lebenslangen Lernens. In H. von Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen* (S. 17–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28107-6_2
- Böttcher, W. (2020). Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 60, 13–27. <https://doi.org/10.3224/ezw.v3li1.02>
- Brümmer, F., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., Weiger, W., & Altrichter, H. (2018). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation*. Ramboll.
- Budde, J., Offen, S., & Schmidt, J. (2013). Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6, 32–49. <https://doi.org/10.25656/01:14738>
- Canetti, E. (1960). *Masse und Macht*. Claassen.
- Caruso, M. (2007). Enttäuschte Liebe. Ein Versuch zu den Quellen der Verachtung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 113–120). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6_4
- Combe, A. (2017). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe & W. Helsper

- (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl., S. 501–520). Suhrkamp.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 857–875). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dewe, B., Ferchoff, W., & Radtke F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchoff & F.O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Dilthey, W. (1960). *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Wilhelm Diltheys gesammelte Schriften* (Bd. 9). Teubner.
- Fegter, S., Kessel, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (Hrsg.). (2015). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9>
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* (Bd. 23, S. 2–11). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_1
- Gu, Q. (2005). Intercultural experience and teacher professional development. *Regional Language Centre Journal*, 36, 5–22. <https://doi.org/10.1177/0033688205053479>
- Hartung, M. (2002). *Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerbildung. In C. Scheidt & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019, 16. Mai). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Bd. 49). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22, 33–45.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>

- Pongratz, L. A. (2018). Erwachsenenbildung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 485–501). Beltz Juventa.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/3587293>
- Prabhu, N.S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26, 225–241. <https://doi.org/10.2307/3587004>
- Radtke, F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *Sowi-Online Journal*, 0, 11–18.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Bd. 3, S. 1–20). J. B. Metzler.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-008>
- Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik Eine Einführung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 15–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6_1
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Beltz Juventa.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 270–287. <https://doi.org/10.25656/01:25795>
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–58). utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-005>
- Schmiedel, A. (2017). *Phonetik ironischer Sprechweise. Produktion und Perzeption sarkastisch ironischer und freundlich ironischer Äußerungen*. Frank & Timme.
- Schön, D. A. (2016). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Springer VS.
- Syring, M., & Weiß, S. (Hrsg.). (2019). *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Klinkhardt.
- Thompson, C. (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit* (S. 231–265). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_7
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420539>
- Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Beltz.
- Wernet, A. (2006). „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation*, 2, 193–207.
- Zeidler, K. (1926). *Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule* (Bd. 4, Nachdruck von R. W. Keck, 1985). Olms.

Mentoring in der Schweizer Lehrer:innenbildung

Ergebnisse aus zwei Studien zur Bedeutung der Begleitpersonen für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Anja Winkler & Daniela Freisler-Mühlemann

Abstrakt: In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Praxislehrpersonen in der schulpraktischen Ausbildung und der Mentor:innen im Berufseinstieg in ihren Rollen und den damit verbundenen Aufgaben für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen untersucht. Dafür werden Daten aus zwei Forschungsprojekten an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz analysiert und zueinander in Bezug gesetzt. Die Ergebnisse der beiden Studien zeigen, dass Mentoring eine Doppelfunktion hat. Es ist eine Form der Unterstützung für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen und eine Chance für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis der Praxislehrpersonen. Mentoring in der Lehrer:innenbildung verknüpft theoretische Elemente mit praktischen Erfahrungen und ermöglicht durch unterschiedliche Perspektiven auf den Lehrberuf eine gemeinsame Reflexion, die für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen zentral ist.

Schlagwörter: Berufseinstieg; Lehrer:innenbildung; Mentoring; Praktika; Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Mentoring in Swiss teacher education

Results from two studies on the importance of mentors for the professional development of teachers

Abstract: This article examines the importance of practical teachers in school-based practical training and mentors in career entry from the perspective of their roles and their associated tasks for professional development. For this purpose, data from two research projects at a university of teacher education in Switzerland are analyzed and related to each other. The results of the two studies show that mentoring has a dual function. It is a form of support for the development of the professional competencies of the pre-service teachers and an opportunity for the further development of the teaching practice of the practicing teachers. Mentoring in initial and in-service training thus links theoretical elements with practical

experience and, through different perspectives on the teaching profession, enables meta-reflection that is central to teacher's professional development.

Keywords: Career entry; mentoring; practicum; professional development; teachers

1. Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Der Lehrberuf, verstanden als Profession, erfordert kontinuierliche Lern- und Entwicklungsprozesse, die in der Ausbildung beginnen und sich über die gesamte Berufsbiografie erstrecken (vgl. Freisler-Mühlemann & Winkler, 2022; Terhart, 2022). Für die Lehrer:innenbildung ist die Perspektive des lebenslangen Lernens von Lehrpersonen besonders fruchtbar, weil sie die professionelle Entwicklung als biografisch verankerter, aktiver und lebenslanger Lernprozess versteht, der von den (angehenden) Lehrpersonen selbst in Interaktion mit ihrem hochschulischen und schulischen Umfeld und den professionellen Anforderungen des Lehrberufs auf der Grundlage von Wissen und Kompetenzen gestaltet wird (vgl. Messner & Reusser, 2000; Kuijpers et al., 2010; Hericks et al., 2022).

Um zu verstehen, wie der Erwerb von Kompetenzen und damit die professionelle Entwicklung gestaltet werden kann, ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Aus- und Weiterbildung leitend. Derzeit gibt es in der Lehrer:innenbildung zwei führende wissenschaftliche Konzepte zum Verhältnis von Wissen und Handeln (vgl. Neuweg, 2022). Integrationsmodelle gehen davon aus, dass es sinnvoll ist, Theorie und Praxis, Wissen und Können zusammenzubringen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Differenzmodelle postulieren eine kategoriale Differenz und Eigenlogik von Wissen und Können (vgl. Mayr, 2005). In Integrationskonzepten wird dem Wissen eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenzen zugewiesen, in Differenzkonzepten der Persönlichkeit und ihrer Beeinflussung durch Erfahrungen. Da Erfahrungen in der Biografie verankert sind, besteht ein Zusammenhang zwischen Wissen und Persönlichkeit, weshalb die Modelle nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. Angehende Lehrpersonen erarbeiten während der Ausbildung diese Zusammenhänge und schärfen ihr Berufskonzept, indem sie sich mit ihren eigenen Haltungen und ihrem persönlichen Verständnis des Lehrberufs (Berufskonzept) auseinandersetzen (vgl. PHBern, 2022a). Das Berufskonzept hilft in der Schul- und Unterrichtspraxis mit den professionellen Anforderungen des Lehrberufs rollenadäquat umzugehen und damit als Lehrperson professionell zu handeln (vgl. Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016). Dabei kommt der Reflexion eine wichtige Bedeutung zu. Reflexion wird definiert als ein „mental process of trying to structure or restructure an experience, or existing knowledge or insights“ (Korthagen et al., 2001, S. 58). Dieser Prozess der strukturierten Analyse impliziert, dass durch Reflexion eine Veränderung im Sinne einer Umstrukturierung des Denkens stattfindet, die der professionellen Entwicklung dient, indem neue Erkenntnisse, neues Wissen, neue Fähigkeiten und neue Handlungsmöglichkeiten gewonnen werden und das professionelle Berufskonzept geschärft wird (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021a; PHBern, 2022a).

Professionalität beschreibt damit die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven auf den Lehrberuf einzunehmen, die jeweiligen theoretischen Ansätze und empirischen Befunde zueinander in Bezug zu setzen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und so das komplexe Handlungsfeld Schule und Unterricht kohärent wahrnehmen und adäquate Handlungsmöglichkeiten umsetzen zu können (vgl. Reintjes et al., 2018; Cramer, 2020).

Hochschuldozierende und Praxislehrpersonen fungieren in der Lehrer:innenbildung als zentrale Vermittler zwischen Theorie und Praxis (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021b). Dementsprechend wichtig ist, dass die Lehrpersonen in ihrem Wissens- und Kompetenzerwerb gezielt unterstützt werden. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist es eine der zentralen Aufgaben der Hochschuldozierenden, Lehrpersonen zu begleiten, die Vielzahl an Wissensformen, Methoden, professions-theoretischen Paradigmen und wissenschaftlichen Disziplinen, die zum Teil divergierende und auch konkurrierende Perspektiven auf den Lehrberuf einnehmen – und zugleich ein Merkmal der Lehrer:innenbildung sind – zu systematisieren und in ein kohärentes Gesamtbild für die Praxis zu überführen (vgl. Cramer, 2020).

2. Lerngelegenheiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz

Seit der Harmonisierung und Neustrukturierung der Lehrer:innenbildung in der Schweiz zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfolgt die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf Hochschulstufe mehrheitlich an Pädagogischen Hochschulen (vgl. BFS, 2022). Dieser Hochschultyp versteht sich als wissenschafts- und praxisorientierte Professionshochschule mit spezifischer Ausrichtung auf Bildung (vgl. Kammer PH swissuniversities, 2020). Die einphasige Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz ist gekennzeichnet durch parallele theoretische und praktische Elemente der Professionalisierung, die an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz unterschiedlich umgesetzt werden (vgl. Winkler et al., 2021).

Charakteristisch für kompetenzorientierte Studiengänge in der Schweiz sind die Vermittlung von professionellen Kompetenzen und die Dokumentation des Lernprozesses während der gesamten Ausbildung sowie die Begleitung im Berufseinstieg. Entscheidend für den Lernerfolg sind die institutionellen Rahmenbedingungen, ihre curriculare Einbettung in den Studiengang und die Gestaltung der hochschulischen und schulischen Lernbegleitung (vgl. Reintjes et al., 2018). Weitere Gelingensbedingungen sind eine gute Verankerung von Praxisphasen im Curriculum und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und ihren Partnerschulen (vgl. Hascher & Winkler, 2017). Langzeitpraktika werden insofern positive Wirkungen im Sinne einer Lerngelegenheit zugeschrieben (vgl. Hascher & Kittinger, 2014), als sie zahlreiche Praxiserfahrungen ermöglichen (vgl. Porsch & Gollub, 2021). Längere Aufenthalte an Schulen werden als Potenzial gesehen, um die Profession umfassend kennenzulernen (vgl. Weyland, 2012), gezielt auf den Berufseinstieg vorbereitet zu

werden (vgl. Hascher & Moser, 2001) und eine intensivere Verzahnung von Theorie und Praxis im Rahmen der Ausbildung zu erfahren, um die eigenen Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Neuweg, 2022). Dementsprechend ist eine reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen zentral (vgl. Gröschner & Hascher, 2018), die auch im Berufseinstieg durch Mentoring unterstützt werden sollte. Der Berufseinstieg ist eine Schlüsselphase in der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen, die sich durch ein hohes Maß an Komplexität und Unvorhersehbarkeit auszeichnet und die berufseinsteigenden Lehrpersonen immer wieder vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Hericks et al., 2022). Mentor:innen begleiten Berufseinsteigende in dem sie mit ihnen ihre Erfahrungen austauschen (vgl. Graf & Edelkraut, 2017) und durch gemeinsame Reflexion in Form von Unterrichtsvor- und -nachbereitung (vgl. Bartonek & Ziegler, 2019). Allerdings besteht eine große Heterogenität in der Realisierung des Mentorings in der Lehrer:innenbildung (vgl. Schnebel, 2014). Wie die Begleitpersonen das Mentoring gestalten, um die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen zu unterstützen, ist Gegenstand dieses Beitrags.

3. Mentoring in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Mentoring in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird als eine Strategie der individuellen Begleitung gesehen, die auf die professionelle Entwicklung, das Wohlbefinden der Lehrpersonen und die Einführung der Berufseinsteigenden abzielt (vgl. Hobson et al., 2009; Braunsteiner & Schnider, 2020). Das Verständnis von Mentoring ist vielfältig und bedeutet zusammenfassend eine auf eine längere Zeit angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen und einer weniger erfahrenen Person mit dem Ziel, die persönliche und professionelle Entwicklung letzterer zu unterstützen und zu fördern (vgl. Hobson et al., 2009; Führer & Cramer, 2020). Ziel von Mentoring ist es demnach, das Lernen der angehenden Lehrpersonen zu begleiten, indem Reflexionsprozesse angeregt werden, um Theorie und Praxis bereits während der Ausbildung zu verbinden (vgl. Korthagen et al., 2001; Neuweg, 2021). In der schulpraktischen Ausbildungsphase sind Praxislehrpersonen für das Mentoring und die Lerngelegenheiten, die den angehenden Lehrpersonen eröffnet werden, verantwortlich. Ihre Aufgabe ist es, die angehenden Lehrpersonen in ihre Schule und ihren Unterricht zu integrieren, ihre Lernprozesse und die ihrer Schüler:innen zu unterstützen sowie ihren Unterricht für eine professionelle Kooperation mit dem Kollegium, den Eltern, verschiedenen Institutionen und den angehenden Lehrpersonen zugänglich zu machen und ihnen so einen tiefen Einblick in die Profession zu ermöglichen (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021c). In der Phase des Berufseinstiegs wird die Begleitung in der Schule häufig vom Kollegium und der Schulleitung geleistet. Sie unterstützen die neuen Lehrpersonen mental und praktisch mit ihren Erfahrungen und ihren Unterrichtsmaterialien und tragen so zu ihrer professionellen Entwicklung bei (vgl. Bartonek & Ziegler, 2019). Die Pädagogischen Hochschulen bieten ebenfalls unterschiedliche Begleitangebote bzgl. der Unterrichtsplanung, Themenvertiefungen und Erfahrungsaustausch für den Berufseinstieg an (vgl. z. B. PHBern, 2012; PH ZH,

2023). Während der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen finden demnach stetig soziale Interaktionen statt, in denen reziprok Wissen generiert und die professionelle Entwicklung vorangetrieben wird. Allerdings ist empirisch kaum geklärt, welche Prozesse zwischen Mentor:in und angehender bzw. berufseinsteigender Lehrperson in Settings der gemeinsamen Reflexion ablaufen (vgl. Führer & Heller, 2018). Die Grundlage für die Nutzung von Lerngelegenheiten im Mentoring ist die Qualität der sozialen Interaktion (vgl. Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019). Individuelle Voraussetzungen wie Motivation, Einstellungen und Kompetenzen sind entscheidend für die ko-konstruktive Zusammenarbeit (vgl. Hascher & Kittinger, 2014) sowie das ko-konstruktive Gesprächshandeln und die dialogische Reflexion von Unterrichtshandlungen und Beobachtungen (vgl. Boecker, 2017; Führer & Cramer, 2020). Dies bedeutet eine Veränderung der Rolle der Mentor:innen von einer hierarchisch geprägten Arbeitsbeziehung hin zu einer dynamischen und reziproken Form der Zusammenarbeit (vgl. Boecker, 2017), von der auch die Mentor:innen in ihrer professionellen Entwicklung profitieren können (vgl. Höher, 2014). So wird die Unterstützung durch Mentor:innen als förderlich für die Selbstwirksamkeit von angehenden bzw. berufseinsteigenden Lehrpersonen, ihrem Commitment zur Profession und ihrem Wohlbefinden verstanden (Richter et al., 2013).

Inwiefern sich das Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung und im Berufseinstieg unterscheidet, ist bislang nicht untersucht worden. Der Beitrag fokussiert daher Chancen und Herausforderungen von Mentoring in der Lehrer:innenbildung im Hinblick auf die Umsetzung im Kanton Bern (Schweiz) und das Rollenverständnis (Berufskonzept) der Begleitpersonen.

4. Mentoring im Kanton Bern

An der Pädagogischen Hochschule Bern (Schweiz) absolvieren die Lehramtsstudierenden für die Primarstufe ein dreijähriges Vollzeitstudium mit fünf aufeinander aufbauenden Praktika oder für die Sekundarstufe I ein viereinhalbjähriges Vollzeitstudium mit vier aufeinander aufbauenden Praktika, wobei das dritte Praktikum ein Semesterpraktikum von ca. 20 Wochen en bloc ist. In den Praktika sind die Praxislehrpersonen für das Lernen der angehenden Lehrpersonen verantwortlich sowie die Hochschuldozierenden in den jeweiligen Begleitveranstaltungen (vgl. PHBern, 2021). Dazu müssen die Praxislehrpersonen mindestens drei Jahre unterrichtet und bestenfalls das Modul 1 des CAS „Berufspraxis kompetent begleiten“ absolviert haben sowie an verschiedenen Informationsveranstaltungen der PHBern teilnehmen. Das Praktikumskonzept sieht eine aufeinander aufbauende Begleitstruktur vor, welche mit Hospitationen und kurzen Unterrichtseinsätzen beginnt, zu Teamteaching-Lektionen führt und mit selbstverantwortlichen Unterrichtsdurchführungen endet. Dabei soll sich die Begleitung an den Prinzipien des reflexiven Praktikums (vgl. von Felten, 2005), des fachspezifischen Unterrichtscoachings (vgl. West & Staub, 2003), dem Drei-Ebenen-Mentoring (vgl. Niggli, 2003) und dem forschenden Lernen (vgl. Schneider & Wildt, 2003) orientieren.

Nach der Ausbildung steigen die neuen Lehrpersonen in die Profession ein, in denen sie Angebote der Hochschule sowie ein schulinternes und finanziertes Begleitangebot vor Ort unterstützt (vgl. PHBern, 2012). Neben gemeinsamen Planungswochen an der PHBern sowie thematischen Kursen und Standortbestimmungen, ist das Mentoring an der Schule zentral für die professionelle Entwicklung im Berufseinstieg. Die Mentor:innen werden von der jeweiligen Schulleitung ausgewählt und vom Kanton Bern für die Begleitung der berufseinsteigenden Lehrperson vergütet. Interessierte Mentor:innen können einen Einführungskurs besuchen oder eine Supervision beantragen. Im Kurs werden die Rolle und die Aufgaben reflektiert sowie Begleitkompetenzen erweitert (vgl. PHBern, 2022b). Wie diese Begleitung gestaltet wird, wird in Absprache zwischen Mentor:in und Mentee entschieden – je nach den Bedürfnissen der berufseinsteigenden Lehrperson und den Ressourcen der Mentor:in.

Beide Formen des Mentorings zielen darauf ab, Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen, wobei sich die Voraussetzungen für das Mentoring hinsichtlich der Ausbildung der Mentor:innen und der Zusammenarbeit mit der Hochschule unterscheiden. Die Chancen und Herausforderungen, die beide Formen des Mentorings für die ko-konstruktive Zusammenarbeit mit sich bringen, sind von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung und daher Gegenstand dieses Beitrags.

5. Zwei forschungsmethodische Zugänge

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Bedeutung der Begleitpersonen in ihren Rollen und den damit verbundenen Aufgaben in der Lehr:erinnenbildung für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen untersucht. Die folgenden drei Fragestellungen leiteten die Untersuchungsanlage:

- 1) Welche Form der Unterstützung nehmen Praxislehrpersonen und berufseinsteigende Lehrpersonen als praxisrelevant wahr?
- 2) Welche Chancen und Herausforderungen sind mit dem Mentoring verbunden?
- 3) Inwiefern unterscheidet sich das Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung vom Mentoring in der Berufseinstiegsphase?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden zwei qualitative Studien aus zwei Forschungsprojekten¹ verbunden (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021a, 2021b). Qualitative Ansätze eignen sich für ein exploratives Vorgehen bei der Untersuchung von Erfahrungen und ermöglichen so einen vertieften Einblick in die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen von Praxislehrpersonen und Mentor:innen, die in quantitativen Erhebungen nicht so differenziert zugänglich sind (vgl. Bortz & Döring, 2006).

¹ Beide Forschungsprojekte wurden von der PHBern gefördert.

In der Studie I wurde die Begleitung während der schulpraktischen Ausbildung anhand von 17 teilstrukturierten Interviews mit ausgewählten Praxislehrpersonen untersucht. Die Studie II untersuchte die Erfahrungen von neueinsteigenden Lehrpersonen im ersten Berufsjahr anhand von 24 Interviews. Die Interviews wurden deduktiv nach den jeweiligen Fragestellungen und induktiv nach den Sprechbeiträgen ausgewertet. Dabei haben wir auch die Anzahl an Nennungen berücksichtigt, die Hinweise auf die Gewichtung der Aussagen ermöglichen (vgl. Kuckartz, 2018).

Die Zusammenführung der zwei forschungsmethodischen Zugänge ermöglicht eine breitere Perspektive zur Beantwortung der Fragestellungen, durch die Wahrnehmung von Mentor:innen und Lehrpersonen, die Unterstützungsangebote in Anspruch genommen haben. Somit wird ein Beitrag zur Vielschichtigkeit der Fragestellungen geleistet, indem sowohl generalisierte Aussagen als auch individuelle Perspektiven erfasst werden (Flick et al., 2017).

6. Stichproben

Für die Befragung zum Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung der Studie I wurden zufällig Praxislehrpersonen mit drei unterschiedlichen Funktionen im Rahmen der Studie „Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Praktikant:innen im Semesterpraktikum“ (PHBern, 2023) zur Teilnahme angefragt. An der PHBern im Institut für Sekundarstufe I gibt es Praxislehrpersonen an einer Partnerschule, Praxislehrpersonen an einer Partnerschule mit einem zusätzlichen Kleinstpensum an der PHBern sowie Praxislehrpersonen an einer Schule ohne Kooperationsvertrag mit der PHBern. Praxislehrpersonen mit Zusatzanstellung müssen das CAS „Berufspraxis kompetent begleiten“ vollständig absolviert haben und Partnerschulen legen Wert auf das Absolvieren von mindestens dem Modul 1 dieses CAS bei ihren Praxislehrpersonen. An den teilstrukturierten Interviews nahmen fünf Praxislehrpersonen mit Zusatzanstellung, fünf Praxislehrpersonen ohne Zusatzanstellung und sieben Praxislehrpersonen einer Praxisschule teil. Sie teilen sich auf insgesamt neun Männer und acht Frauen.

In der Studie II zum Mentoring im Berufseinstieg wurde auf Daten zurückgegriffen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Bereit für die Praxis? Eine berufsbiographische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen“ erhoben wurden. Das Forschungsprojekt setzte sich aus einer längsschnittlichen, quantitativen Fragebogenerhebung und vertiefenden teilstrukturierten Leitfadeninterviews zusammen, die einen differenzierten Einblick in den Umgang mit Herausforderungen im Berufseinstieg geben. Die qualitative Teilstudie beinhaltete Interviews mit Lehrpersonen der Abschlusskohorte 2018 des Primarstufenstudiengangs der PHBern, die am Ende des ersten Berufsjahres geführt wurden. Im Rahmen der quantitativen Befragung stimmten sie dem Interview zu und wurden dann für die qualitative Teilstudie angefragt. Es haben 23 Frauen und ein Mann teilgenommen.

7. Teilstrukturierte Interviews

Der Interviewleitfaden der Studie I zur Befragung der Praxislehrpersonen enthielt Fragen zu ihrer Motivation, ihrer Rolle, den Chancen und Herausforderungen der Begleitung und der Bedeutung schulpraktischer Elemente für die Ausbildung von Lehrpersonen. Ebenfalls anhand eines Interviewleitfadens wurden in der Studie II den berufseinsteigenden Lehrpersonen Fragen zu den Herausforderungen in den Anforderungsbereichen Unterricht, Schule und Lehrperson im ersten Berufsjahr sowie den genutzten sozialen und personalen Ressourcen gestellt. Leitfadeninterviews zielen darauf ab, die subjektiven Sichtweisen von Praxislehrpersonen möglichst differenziert und standardisiert zu erfassen. Die Auswertungen der Einzelinterviews erfolgte inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018), in dem die Hauptkategorien deduktiv nach den Fragestellungen aus den Interviewleitfäden gebildet und induktive Subkategorien aus den Sprechbeiträgen erstellt wurden. Dabei wurde darauf geachtet, dass pro interviewte Person eine Subkategorie nur einmal zugeordnet wurde, so dass die Anzahl der Nennungen auch der Anzahl an Teilnehmenden mit dieser Aussage entspricht (vgl. Kuckartz, 2018). Insgesamt wurden in der Studie I zehn Interviews doppelt kodiert mit guten Übereinstimmungen der Häufigkeit der Zuordnung der Codes zu den in diesem Beitrag fokussierten Hauptkategorien „Rolle in der Begleitung“ ($\kappa=0.81$), „Chancen“ ($\kappa=0.79$) und „Herausforderungen“ ($\kappa=0.79$). Für die Studie II wurden insgesamt neun Interviews doppelt kodiert, mit einer guten Übereinstimmung der Häufigkeit der Zuordnung der Codes zu der in diesem Beitrag zentralen Hauptkategorie „Relevante soziale Ressourcen“ ($\kappa=0.87$). Unklare Kodierungen wurden in beiden Auswertungen im Sinne einer einvernehmlichen Kodierung diskutiert und gemeinsam umkodiert (vgl. Kuckartz, 2018).

8. Studie I: Ergebnisse zum Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung

Bei der Begleitung von angehenden Lehrpersonen verstehen sich die Praxislehrpersonen als eine Art Coach: *„Also ich bin ein Coach. Ich gebe Impulse und dann lass ich mal, schaue ich mal zu und dann, wenn ich das Gefühl habe, ja jetzt muss ich da noch einmal ein Impuls geben, aber bei mir dürfen Praktikant:innen auch Fehler machen.“* (PLP109). Diese Form der Unterstützung wird auch von anderen Praxislehrpersonen beschrieben, die sich in einer ähnlichen Rolle als Begleitperson verstehen: *„Ich denke, eine Begleitung ein Stückchen, ein Austausch, gegenseitiger Austausch, eine Art Brücke zur Praxis.“* (PLP114). Das Mentoring besteht hier vor allem darin, einen Entwicklungsraum für die angehenden Lehrpersonen zu schaffen, in welchem die jeweilige Rolle an die Beziehung und die vorhandenen Kompetenzen angepasst wird und die vorhandenen Hierarchien flach gestaltet werden. Bezüglich der Chancen für die Praxislehrpersonen während des Mentorings wird das Wissen der Praktikant:innen aus dem Studium als besonders bereichernd wahrgenommen ($N=14$; vgl. Abbildung 1): *„Inhaltlich aktuelle Themen, welche von der PH behandelt werden, werden von den*

Praktikant:innen aufgegriffen, in Diskussionen eingefügt oder im Unterricht irgendwo ausprobiert, und so kann ich profitieren davon.“ (PLP107). In der Diskussion während der Unterrichtsbesprechungen wird der eigene Unterricht gemeinsam reflektiert, neue Methoden und fachdidaktische Erkenntnisse besprochen und Unterrichtseinheiten weiterentwickelt ($N=11$). Die Praktikant:innen fungieren als eine Art Schnittstelle zwischen Praxislehrperson und Pädagogischer Hochschule, was eine wertschätzende Zusammenarbeit mit der Hochschule ermöglicht und die vorhandenen Hierarchien im Mentorat verringern ($N=6$): „Weil wir merken, wir kommen oder wir haben eine Idee oder wir haben keine Idee und mal die PH-Leute fragen, wie sie das sehen, finde ich sehr spannend.“ (PLP101). Das Mentorat ermöglicht es zudem, die eigene Klasse zu beobachten und einzelne Schüler:innen gezielt zu fördern ($N=5$), die Entwicklung der Praktikant:innen zu verfolgen ($N=4$) und Feedback zum eigenen Unterricht von ihnen zu erhalten ($N=4$).

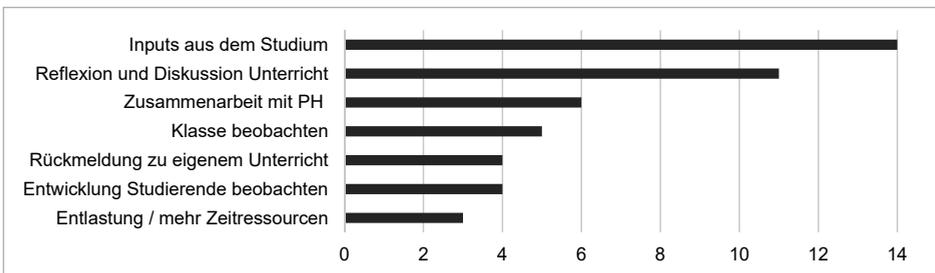


Abb. 1: Übersicht Anzahl Nennungen zu den Chancen in der Begleitung von Praktikant:innen

Das Mentoring erfahren die Praxislehrpersonen auch als eine Belastung durch die zusätzlich anfallenden Aufgaben. Dabei beschreiben sie das Aufgabenmanagement als die größte Herausforderung ($N=8$): „Zeitgerecht alles bereit zu haben, weil der Unterricht ja läuft und du bist ständig dran, dann die, gleichzeitig die Praktikant:innen, die jetzt auch da sind. Das ist eine Zusatzbelastung.“ (PLP104). Falls das Praktikum nicht gut läuft, wird dies auch als eine zusätzliche Belastung ($N=5$) wahrgenommen und die Kommunikation entsprechend anspruchsvoller: „Sicherlich ist es eine Herausforderung, wenn es nicht so läuft, dass man darüber nachdenken muss, es geht in die Richtung, dass das Praktikum nicht erfüllt wird, oder man irgendwie intervenieren oder Hilfe von außen bekommen kann. Auch dementsprechend sind die Gespräche teilweise nicht ganz einfach.“ (PLP 108). Die Rolle der Praxislehrperson als beurteilende Person verdeutlicht die von der Hochschule auferlegten Hierarchien, die das Mentoring zu einer großen Herausforderung macht. Darüber hinaus fällt es den Praxislehrpersonen schwer, ihre eigene Klasse den Praktikant:innen zu übergeben, da sie sehr gerne unterrichten und diesen selbst gestalten möchten ($N=4$): „Für mich ist die Vorstellung schwierig, selbst sehr wenig zu unterrichten, denn ich mache es mega gerne und ich gebe jetzt wie meine geliebten Lektionen ihm hin.“ (PLP101). Weitere Herausforderungen zeigen sich in der Zusammenarbeit und bei der Umsetzung der Praktikumsvorgaben,

wenn es zwischenmenschlich nicht passt: „*Es ist sicher sehr schwierig, wenn es nicht so super funktioniert von der Chemie her, denn man ist dann lange zusammen.*“ (PLP110) oder generell Unklarheiten zu den Leitlinien der Hochschule bestehen.

9. Studie II: Ergebnisse zum Mentoring im Berufseinstieg

In Bezug auf den Berufseinstieg wurden die Lehrpersonen nach der Form der Unterstützung gefragt, die für sie wichtig im Berufseinstieg ist (vgl. Abbildung 2). Als relevantestes Unterstützungsnetzwerk innerhalb der Schule wird das Kollegium als besonders hilfreich beschrieben ($N=19$): „Ja, also sicher wichtig ist für mich, dass man innerhalb vom Kollegium immer wieder Halt findet, oder sich mal aussprechen kann.“ (LP175). Verschiedene Lehrpersonen bieten einen Austausch von Erfahrungen und Lehrmaterialien sowie mentale und administrative Unterstützung. Die Schulleitung nimmt vor allem in der Elternarbeit eine wichtige Rolle ein ($N=7$): „Auch, dass ich die Unterstützung ganz klar von der Seite der Schulleitung habe, dass die Schulleitung auch wirklich hin steht und sagt, wir werden hinter dir stehen, egal was passiert.“ (LP40). Für die Unterstützung bei der Begleitung von Schüler:innen werden Fachpersonen miteinbezogen ($N=2$) und der Austausch im Teamteaching wird als relevant wahrgenommen ($N=2$): „Was auch eine gute Unterstützung ist, ist wenn die Lehrperson, die mit dir die Klasse teilt, ja wenn du ein gutes Verhältnis hast“ (LP101). Außerhalb der Schule greifen die berufseinsteigenden Lehrpersonen auf ehemalige Mitstudierenden ($N=2$) und vor allem auf ihr privates Umfeld ($N=12$) als zentrale Unterstützungsquelle zurück: „Andererseits waren es Freunde, die genau gleich wie ich kurz oder vor dem Beginn oder vor dem Berufseinstieg standen. Ich habe so immer noch Kontakt zu zwei, dreien und eine ist auch, hat auch eine 5., 6. Klasse“ (LP172); „Ich fand auch das Zuhause wichtig, also zu Hause am Abend schnell abladen können, wenn was schlecht gelaufen ist oder so“ (LP25). Nützlich sind auch die berufsbegleitenden Angebote der Pädagogischen Hochschule ($N=12$) „Aber ich habe auch das Angebot ‚Praxisbegleitgruppe‘ genutzt und das habe ich sehr gut gefunden. Einfach zu merken, andere haben auch Probleme oder einfach neue Perspektiven einnehmen zu können.“ (LP86).

Neben der Möglichkeit, auf die berufsbegleitenden Angebote der Pädagogischen Hochschule, der Erfahrungen des Kollegiums und die Unterstützung der Schulleitung zurückgreifen zu können, ist das Angebot des schulischen Mentorats im Kanton Bern

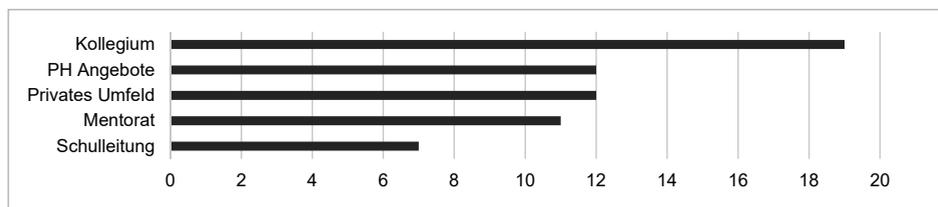


Abb. 2: Übersicht Anzahl Nennungen in Bezug auf die relevantesten Unterstützungsformen

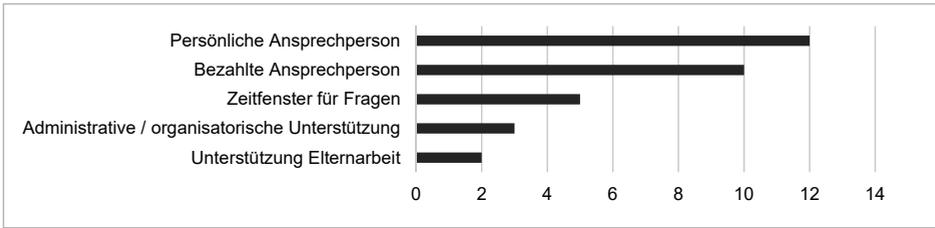


Abb. 3: Übersicht Anzahl Nennungen zu den Vorteilen des Mentorats im Berufseinstieg

von großer Bedeutung für Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Von 24 Lehrpersonen nutzten drei das Mentorat im ersten Berufsjahr nicht. Insgesamt 20 Lehrpersonen empfahlen das Mentorat weiter, weil eine zuständige Begleitperson zur Verfügung steht ($N=12$), die finanziell vom Kanton entschädigt wird (vgl. Abbildung 3). Durch die finanzielle Entschädigung der Mentor:innen sehen sich die Lehrpersonen auch als legitimiert, bei ihnen Hilfe zu suchen ($N=10$; „*Da hat man wirklich eine Ansprechperson für alles und die wird dafür entschädigt. Die bekommt Lohn dafür und ich denke da hat man sich auch eher dafür dann nachzufragen*“ (LP73)). Ein regelmäßiges Zeitfenster für Nachfragen wird ebenfalls geschätzt ($N=5$; „*Wenn man jemanden hat, wo man weiß ich kann die Person fragen, jederzeit oder in einem bestimmten Zeitgefäß, dann finde ich das hat schon große Vorteile*“ (LP103)).

Weniger unterstützend wird das Mentorat wahrgenommen, wenn die Lehrperson und ihre Mentorin bzw. ihr Mentor unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen von dieser Begleitung haben. Die Hilfsbereitschaft und das Engagement der Mentor:innen sind zentrale Gelingensbedingung eines funktionierenden Mentorats. Dementsprechend sollte die Mentoring-Person sorgfältig ausgewählt und auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. Es sollte auch die Möglichkeit bestehen, dass eine andere Begleitperson für die Lehrperson zuständig ist, wenn die Zusammenarbeit nicht partnerschaftlich funktioniert.

10. Der Beitrag von Mentoring für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Die stetig verändernden Anforderungen des Lehrberufs implizieren lebenslanges Lernen und eine professionelle Entwicklung über die gesamte Berufsbiografie. Im Prozess der strukturierten Analyse zur Weiterentwicklung des professionellen Handelns, ist die Begleitung durch eine Bezugsperson zentral (vgl. Korthagen et al., 2001; Freisler-Mühlemann et al., 2021a). In der Auseinandersetzung mit den angehenden Lehrpersonen sind Praxislehrpersonen gefordert, ihre Rolle weiterzuentwickeln, da sie zusätzlich zu ihren Aufgaben als Lehrperson, auch für das Mentoring zuständig sind (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021c; Reintjes et al., 2018). Dabei verstehen sie sich als Coach oder Begleitpersonen, die Raum für Entwicklung ermöglichen und eine Brücke zur Praxis schlagen. Diese Brücke gestalten sie im Fachdiskurs über Un-

terricht, in welchen die Praktikant:innen die Studieninhalte der Hochschule einbringen und mit ihren eigenen sowie den Erfahrungen der Praxislehrpersonen abgleichen (vgl. Fußangel & Gräsel, 2014). Dies bietet den Praxislehrpersonen Lerngelegenheiten in Bezug auf ihre eigene Unterrichtspraxis, weshalb das Mentoring eine Doppelfunktion hat. Es ist eine Form der Unterstützung für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen und eine Chance für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis der Praxislehrpersonen. Mentoring in der Ausbildung verknüpft theoretische Elemente mit praktischen Erfahrungen und ermöglicht durch unterschiedliche Perspektiven auf den Lehrberuf eine gemeinsame Reflexion, die für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen zentral ist. Als Gelingensbedingungen werden das Aufgabenmanagement der Praxislehrpersonen und die Arbeitsbeziehungen genannt. Die zusätzlichen Aufgaben müssen koordiniert und gut organisiert werden, damit der Schulunterricht weiterlaufen und die (angehenden) Lehrpersonen adäquat begleitet werden können. Dazu müssen die Einstellungen zum professionellen Handeln und die Erwartungen an den Unterricht von Praktikant:innen und Praxislehrpersonen übereinstimmen.

Die Arbeitsbeziehung ist auch im Berufseinstieg von zentraler Bedeutung für Lehrpersonen. Sie berichten von der hohen Relevanz einer Bezugsperson, an die sie sich jederzeit wenden können und die sie unterstützt. Diese Unterstützung bezieht sich vor allem auf organisatorische und administrative Aufgaben, wie Termine im Schuljahr, Finanzierung von Ausflügen, Planung und Durchführung von Unterricht. Das Mentorat wird auch deshalb geschätzt, weil es sich um eine bezahlte und ausgewiesene Form der Unterstützung handelt. Eine Standardisierung der Vorgehensweise und der Organisation des Mentorats ist erwünscht, und auch die gegenseitigen Erwartungen müssen übereinstimmen. Die Beziehung zu den weiteren Personen in der Schule ist essentiell, damit eine ko-konstruktive Zusammenarbeit möglich ist (vgl. Stanulis & Russell, 2000). Neben dem Kollegium ist auch die Begleitung durch das private Umfeld eine wichtige Stütze für die berufseinstiegenden Lehrpersonen. Der Austausch von Erfahrungen, das Berichten von Schwierigkeiten, ohne bewertet zu werden, bieten Unterstützung außerhalb der Schule und ermöglichen Ablenkung und Distanzierung, um wieder Energie für das professionelle Handeln zu tanken. Mentoring im Berufseinstieg dient daher vor allem der Einfeldung in das selbstverantwortete Handeln als Lehrperson ohne den geschützten Rahmen in der schulpraktischen Ausbildung. Die vorhandenen Hierarchien in der schulpraktischen Ausbildung lösen sich im Berufseinstieg durch unterschiedliche Zuständigkeiten für Klassen zunehmend auf. Dementsprechend wird das Mentorat im Berufseinstieg nicht als beurteilende Begleitung betrachtet, sondern als reines Unterstützungs- und Förderangebot verstanden. Die gemeinsame Reflexion hilft, schwierige berufliche Situationen zu bewältigen, die während der Ausbildung nur angedacht, aber nicht eingeübt werden können. Auch die Mentor:innen profitieren von neuen Perspektiven auf den Lehrberuf und Ideen für den Unterricht (vgl. Cramer & Drahmman, 2019), wenngleich das Mentoring auch hier eine zusätzliche Belastung darstellt. Durch die Flexibilität des Angebots, kann es an die Kapazitäten und Bedürfnisse der Mentor:in und der

berufseinsteigenden Lehrperson angepasst werden. Die Leitlinien der Hochschule und die Anbindung der Praktika als Element der Ausbildung lassen diese Flexibilität kaum zu. Die Verknüpfung von theoretischen Elementen mit praktischen Erfahrungen ist im Mentorat für den Berufseinstieg weniger zentral, während Themen wie der Umgang mit guter Unterrichtsvorbereitung versus Überbelastung, Elternarbeit und Heterogenität der Lernenden an Bedeutung gewinnen. Dementsprechend unterscheidet sich ein Mentorat im Berufseinstieg von einem Mentorat in der schulpraktischen Ausbildung durch unterschiedliche Hierarchien, Flexibilität in der Gestaltung und unterschiedliche thematische Schwerpunkte und Gesprächsebenen, wenngleich der Austausch von Erfahrungen und Lehrmaterialien sowie die mentale Unterstützung bei beiden Formen des Mentorings zentral sind.

11. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Ergebnisse der beiden Studien zeigen, dass sowohl die Praxislehrpersonen als auch die Mentor:innen im Berufseinstieg als Begleitpersonen fungieren, die Lern- und Entwicklungsprozesse anregen. Unterschiede bestehen insofern, als die Praxislehrpersonen durch den Bezug zu den angehenden Lehrpersonen und den Dozierenden Zugang zur Hochschule haben, den die Mentor:innen durch Weiterbildungen erhalten (Freisler-Mühlemann et al., 2021a, 2021b).

Diese Ergebnisse zeigen einen limitierten Einblick in zwei unterschiedliche Perspektiven, weshalb sie mit Vorsicht zu interpretieren sind. Aufgrund der kleinen Stichproben und den divergierenden Fragestellungen ist es schwierig, die Ergebnisse miteinander zu verbinden, sie zeigen dennoch Tendenzen aus zwei Perspektiven auf. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um die Prozesse zwischen Mentor:in und angehender bzw. berufseinstiegender Lehrperson in Settings zur gemeinsamen Reflexion besser zu verstehen (Führer & Heller, 2018). Dazu könnte mit einem Mixed-Methods-Design die Mentorate während der schulpraktischen Ausbildung und im Berufseinstieg aus Perspektive von Mentor:innen und Mentees differenzierter betrachtet werden.

Die Begleitung von angehenden und neu einsteigenden Lehrpersonen bietet Chancen für die professionelle Entwicklung aller beteiligten Akteur:innen, weshalb eine berufsbegleitende Weiterbildung für Mentoring-Personen zentral ist. Die Begleitung während und nach der Ausbildung umfasst nicht nur die Unterstützung bei der Entwicklung des professionellen Handelns, sondern auch des professionellen Berufskonzepts bzw. Rollenverständnisses. Im Fokus der Weiterbildung sollten daher die Arbeitsbeziehungen, die ko-konstruktive Zusammenarbeit, die transparente Kommunikation von Erwartungen auf institutioneller und individueller Ebene sowie Instrumente zur Unterstützung und Begleitung stehen.

Literatur

- Bartonek, S., & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methode des Mentorings im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *R&E-SOURCE, Special Issue #15*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/693/701>
- 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>
- BFS (2022, 27. April). *Lehrkräfteausbildung in der Schweiz: Abschlüsse 2010–2020*. BFS. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/19864524/master>
- Boecker, S.K. (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v.8>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Braunsteiner, M.-L., & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–26). StudienVerlag.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler, & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen University Press. <https://doi.org/10.15496/publikation-45602>
- 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). Klinkhardt.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg. 2017). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Ammann, C., & Winkler, A. (2021b). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Bern.
- Freisler-Mühlemann, D., & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1*, 109–122. <https://doi.org/10.25656/01:13924>
- Freisler-Mühlemann, D., Schafer, Y., Winkler, A., & Böhlen, L. (2021a). *Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Bern.
- Freisler-Mühlemann, D., & Winkler, A. (2022). Einblicke in die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. *Themenheft, Zwischen Ideal und Wirklichkeit: Professionalisierung von Lehrpersonen und Entwicklung von Schule und Unterricht. Erziehung & Unterricht, 3–4*, 190–198.
- Freisler-Mühlemann, D., Winkler, A., & Böhlen, L. (2021c). Die Doppelrolle von Praxislehrpersonen im Langzeitpraktikum der einphasigen Lehrkräftebildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 3*, 70–81.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In G. Hagenauer & D.

- Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Klinkhardt.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6>
- Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–334). Waxmann.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring, & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). utb/Waxmann.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. 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., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Hascher, T., & Winkler, A. (2017). *Analyse einphasiger Modelle der Lehrer:innenbildung in verschiedenen Ländern*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 647–658). utb/Waxmann.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Kammer PH swissuniversities (2020, 27. April). *Strategie 2021–2024*. Swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Strategie_2021-2024_200604_d.pdf
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.

- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1687–1694. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021>
- Mayr, J. (2005). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den «Standards in der Lehrerbildung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 149–163. <https://doi.org/10.25656/01:7375>
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Neuweg, G. H. (2021). Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten schulpraktischen Lernens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? (S. 59–71). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren Im Spannungsfeld von Wissen Und Können*. Waxmann.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 9–16.
- PHBern (2012, 31. August). *Schulinterne Begleitung (Mentorat) von Berufs- und Wiedereinsteigenden*. PHBern. <https://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungsthemen/berufseinstieg>
- PHBern (2021, 31. August). *Wegleitung Praktika konsekutiver Master*. PHBern. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2021-10/wegleitung-praktika-konsekutiver-master_0.pdf
- PHBern (2022a, 31. August). *Wegleitung Berufskonzept im Studienplan 2022 des Instituts Sekundarstufe 1 (Entwurf, Version 8)*. PHBern.
- PHBern (2022b, 31. August). *Mentorin oder Mentor werden*. PHBern. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-03/flyer_ws40_mentorin-oder-mentor-werden.pdf
- PHBern (2023, 13. Februar). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum*. PHBern. <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/chancen-und-herausforderungen-von-praxislehrpersonen-in-der-begleitung-von-studierenden-im-semesterpraktikum>
- PH ZH (2023, 13. Februar). *Berufseinstieg Angebote und Unterstützung*. <https://stud.phzh.ch/de/Beruf/Berufseinstieg/Angebote-und-Unterstuetzung/>
- Porsch, R., & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium – Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 241–268.
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7–19). Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Waxmann.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2003). Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerbildung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblatt-Sammlung)*. Raabe.

- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and teacher education*, 16(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00041-4)
- Terhart, E. (2022). „Die Lehrkräfte und ihre Bildung als Bedingung für Schulqualität.“ In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung* (S. 285–297). Waxmann.
- Von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung*. Waxmann.
- Wenz, K., & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.03>
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons*. Heinemann.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Winkler, A., Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., & Ammann, C. (2021). *Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen durch Mentoring im Langzeitpraktikum*. Waxmann.

Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen

Konzepttheoretische Diskussion zum Potenzial eines
vernachlässigten Konstrukts

David Gerlach

Abstrakt: *Language teacher identity* wird in diesem Beitrag als Folie diskutiert, die zum einen das berufliche Selbstverständnis von Lehrpersonen, zum anderen die Situiertheit der Lehrperson im institutionellen Kontext reflektierbar macht. Sowohl die Nähe zu berufsbiographischen Deutungsansätzen von Professionalität als auch das Potenzial, die eigene berufliche Praxis über Identitätskonstrukte kritisch zu betrachten, können als lohnenswert erachtet werden. Gleichzeitig wird wiederholt die Unschärfe von Identität als wissenschaftliche Kategorie betont – ein Umstand, der sowohl für Forschung wie auch Intervention berücksichtigt und eingeplant werden muss. Anhand von einschlägigen theoretischen wie empirischen Arbeiten aus der deutschen und internationalen Fremdsprachenforschung soll überfachlich abgeleitet werden, wie *language teacher identity* fruchtbar für die individuelle Professionalisierung genutzt werden kann.

Schlagwörter: Identität; Identitätsbildung; Lehrer:innenidentität; Professionalisierung; Reflexion

Language teacher identity and individual professional development of language teachers

Theoretical reflections on a neglected concept

Abstract: Language teacher identity is discussed as a foil for both reflecting teachers' professional self-understanding and the situatedness of the teacher in the institutional context. Since identity is closely connected to biographical approaches to interpreting professionalism and professional development of teachers, the potential to critically consider one's own professional practice via identity constructs is discussed. At the same time, the vagueness of identity as a scientific category is emphasised – a circumstance that must be taken into account and planned for in both research and teacher education. On the basis of relevant theoretical as well

as empirical research from German and international foreign language research, it will be derived in a cross-disciplinary way how language teacher identity can be used for individual professionalization processes.

Keywords: identity; identity development; professional development; reflective practice; teacher identity

1. Einleitung

Im deutschsprachigen Diskurs zur Lehrer:innenbildung dominieren weiterhin Deutungsansätze von Professionalität und Professionalisierung in ihrer Dreigliedrigkeit nach Terhart (2011). Für die Forschung zu Fremdsprachenlehrpersonen trifft das weniger deutlich zu (vgl. z. B. Gerlach et al., 2020; Roters & Trautmann, 2014), gleichzeitig ist sie auch weniger differenziert. Dies mag gerade deswegen überraschen, da dem Fremdsprachenunterricht gemeinhin eine besondere Anforderungspraxis für die professionell agierenden Lehrpersonen attestiert wird, die sowohl inhaltliches wie auch sprachliches Lehren und Lernen fokussieren müssen; nur von Fremdsprachenlehrkräften wird explizit gefordert, dass sie einen forschenden Habitus entwickeln mögen (KMK, 2019). Gleichzeitig wird wiederholt herausgestellt, dass in einer berufsbiographischen Perspektive die eigene (schulische oder universitäre) Sprachlernbiographie oder Auslandserfahrungen eine motivierende Grundlage für das Fremdsprachenlehrer:innendasein darstellen können, wenn kulturell-immersives Lernen als individuell biographisch prägend (bewusst oder unbewusst) wahrgenommen wird (vgl. Gerlach & Lüke, 2021). Die Komplexität des Unterrichts und die damit einhergehenden (An-)Forderungen stehen dann in einem gewissen Widerspruch zur beruflichen Praxis, in der Fremdsprachenlehrkräfte in einer Durchprozessierungslogik verfangen sind oder werden (vgl. Bonnet & Hericks, 2020), nicht zuletzt durch die dominierende Rolle von Lehrwerken und die damit drohende Entmündigung von Lehrpersonen in einer „textbook-defined practice“ (Akbari, 2008). Internationale Forschung zu Fremdsprachenlehrpersonen scheint hier deutlich kritischer dahingehend, wie Lehrkräfte von Fremdsprachen ihre eigenen Kompetenzen (fort-)entwickeln, reflektieren und institutionell positionieren können. Nicht selten wird sowohl für Forschung wie auch Aus- und Fortbildung in diesen Kontexten das Konstrukt „language teacher identity“ genutzt, um diese Entwicklungs- und Positionierungsprozesse offenzulegen.

In der Mannigfaltigkeit internationaler Untersuchungen zu Fremdsprachenlehrpersonen in unterschiedlichen Kontexten, unter ungleichen Bedingungen und verschiedenen Vorerfahrungen sticht mit „Identität“ in den vergangenen Jahren ein professionstheoretisches Konstrukt hervor (vgl. z. B. Barkhuizen, 2017; Yazan, 2018), das im deutschsprachigen Raum bis auf zwei Ausnahmen in der Fremdsprachenforschung (Valadez Vazquez, 2014; Schultze, 2018) bislang kaum berücksichtigt wurde. Den Begriff und die Forschung um Identität im psychologischen bzw. soziologischen Sinne haben insbesondere die Arbeiten von Mead (1934) sowie Erikson (1968) beeinflusst. In der Folge wird Identität für verschiedenste Kontexte bemüht und dadurch

auch immer ein wenig anders ausgelegt. Damit sei Identität nicht selten – so der Vorwurf mancher – verwässert worden. Fischer-Rosenthal (1999) geht so weit zu sagen, dass der Identitätsbegriff aufgrund dieser Unkonkretheit abgeschafft werden müsse, andere wiederum argumentieren, dass gerade diese flexible und anpassbare Konstruiertheit möglicherweise die größte Chance des Identitätsbegriffs sei (s. auch die Diskussion in Schultze, 2018). Während im deutschsprachigen Raum Identität dabei nicht selten als individuell verortetes, gleichzeitig aber auch forschungsmethodisch kaum greifbares Persönlichkeitsbild charakterisiert wird, berücksichtigt *identity* im internationalen Feld die soziale Konstruktion dieser Individualität (vgl. Ursprünge in Mead, 1934, und in psychosozialer Perspektive weiterentwickelt durch Erikson, 1968). Die wird insbesondere vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Argumente diskutiert, man arbeitet sich also auch an soziokulturellen oder institutionellen Begebenheiten und Machtgefügen ab (vgl. Erikson, 1968). Dies macht es allerdings, und dieser Argumentation möchte ich für diesen Beitrag folgen und sie mitsamt der Fluidität des Begriffs aufgreifen, eine Betrachtung des Konstrukts Identität für den Bereich der Lehrer:innenprofessionalisierung umso fruchtbarer.

Identitätsbildungsprozesse und die Bewusstheit über die eigene Lehrer:innentität und Position(ierung) wird daher im Folgenden exemplarisch anhand der Forschung zu Fremdsprachenlehrer:innen betrachtet werden. Dies ist insofern interessant, als dass zum einen *language teacher identity* (LTI) in den vergangenen zehn Jahren eine Hochkonjunktur besonders in der internationalen Fremdsprachenforschung und -lehrer:innenbildung erlebt hat. Zum anderen sind einige der innerhalb dieser Projekte verarbeiteten Konzepte und Konstrukte hochinnovativ und anschlussfähig insbesondere an professionstheoretisch berufsbiographische Ansätze, die sich mit der fortwährenden und individuellen Professionalisierung von Lehrer:innen über die verschiedenen Phasen hinweg beschäftigen. Um dies zu verdeutlichen, wird zunächst das Konstrukt *language teacher identity* beschrieben und mit einschlägigen internationalen wie nationalen Forschungserkenntnissen unterfüttert (Kap. 2), bevor diese Erkenntnisse konzeptionell in ein Verhältnis zu potentiellen Professionalisierungsprozessen von Fachlehrer:innen insgesamt gesetzt werden (Kap. 3). Beispiele sollen zum Abschluss verdeutlichen, wie Identitätsbildungsprozesse für die individuelle Professionalisierung in unterschiedlichen Zusammenhängen reflektier- und damit nutzbar gemacht werden können.

2. *Language teacher identity* als Konstrukt in der Forschung

Identität bzw. *Identity* in Bezug auf Lehrpersonen kann als die Art und Weise verstanden werden, wie Lehrpersonen sich selbst sehen, wie sie über sich und ihre Tätigkeit denken und wie sie sich innerhalb des institutionellen Rahmens, in dem sie tätig sind, positionieren (z. B. Johnson, 2009; Norton, 2013; Yazan, 2018). Diese Selbstkonstruktion kann dann in einem engen Zusammenhang gesehen werden mit Überzeugungen z. B. zu methodisch-didaktischen Entscheidungen und Erwartungshaltungen inner-

halb der eigenen Unterrichtspraxis oder gegenüber Lernenden sowie der persönlichen Professionalisierung (Pennington, 2014).

2.1 Identität und Fremdsprachenlehrpersonen

Dass Identitätsbildungsprozesse in der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer:innen überhaupt eine Rolle spielen, ist gar nicht selbstverständlich, schließlich dominierten bis in die späten 90er Jahre Deutungsansätze die (internationale) Forschung, die die Fremdsprachenlehrperson primär als Erfüllungsgehilfen sprachlich-standardisierter (wenngleich auch durchaus kommunikativ, aber eher kognitivistisch) angelegter Inhalte und Sprachlehrmethoden und Sprachlernmethoden angesehen wurde. Wenn Lehrpersonen im Zentrum von Forschung standen, war diese eher fokussiert auf Überzeugungen zum Sprachlehren und -lernen oder Lehrer:innenkognitionen (vgl. Kayi-Aydar, 2019). Erst durch eine soziokulturelle Wende um die Jahrtausendwende in der Fremdsprachendidaktik insgesamt (vgl. z. B. Freeman & Johnson, 1998; Block, 2003) und dem wachsenden Fokus auf die Lernenden (Stichwort: ‚Lerner:innenorientierung‘) interessierten vermehrt die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale von Fremdsprachenlehrpersonen die Forschung in besonderem Maße, z. B. „how teachers come to know what they know, how certain concepts in teachers’ consciousness develop over time, and how their learning processes transform them and the activities of L2 [= Fremd-/Zweitsprachen] teaching“ (Johnson, 2009, S. 17). Norton (2013) hat Identität ausgehend von den Lehrkräften noch stärker definiert als „the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future“ (S. 4). Sie betont damit die soziale Dimension von Identität, schließt ganz bewusst persönliche, d. h. eigentlich private sowie soziokulturelle, politische und geschlechtliche Aspekte mit ein, die in der Vergangenheit von der Profession *Lehrkraft* ignoriert wurden oder keine Rolle spielen sollten (Varghese et al., 2005). Beide Definitionen fokussieren sich aber gleichermaßen darauf, wie sich Lehrkräfte entwickeln (professionalisieren) und gleichzeitig, wie sie sich ihren Entwicklungsprozess vorstellen und diesen gestalten. Diese Reflexion der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten bricht sich dann nicht selten an Grenzen der Institution, in denen die Lehrperson arbeitet, die sich ihrer eigenen Identität bewusst wird. Unterdessen kann dies potentielle Innovationen anstoßen z. B. in Form von Unterrichts- oder Schulentwicklungsprojekten, die sich eine Lehrperson zu eigen macht. Lehrer:innenidentität ist damit in besonderem Maße soziokulturell und institutionell kontextabhängig und von der eigenen Biographie der Lehrkraft beeinflusst (s. Kapitel 3). (Angehende) Fremdsprachenlehrpersonen zeigen dabei noch einmal eine besondere Charakteristik: Sie unterrichten eine Sprache als ein Fach, das als stark identitätsstiftend gilt, oft schon dadurch, dass die Sprache biographisch bedeutsame kulturelle Erfahrungen in anderen Ländern ermöglicht hat (z. B. Schüler:innenaustausch, Auslandssemester, *assistant teacher*-Jahr) – mitsamt der Krisenerfahrungen, die Auslandsaufenthalte währenddessen oder bei der Rückkehr in die Heimat mit sich

bringen (vgl. Porsch & Lüling, 2017; Gerlach & Lüke, 2021). In einem soziokulturellen Sinn ist die Sprache damit ein Vehikel dafür, das soziale Netz der (angehenden) Lehrpersonen zu vergrößern, kulturelle Überzeugungen zu erweitern und damit nicht zuletzt das eigene Selbstbild als Fremdsprachenlehrkraft zu beeinflussen.

Keine Lehrer:innenidentität gleicht daher der anderen, wenn auch in Forschungsprojekten versucht wird, gewisse berufsbiographische Hintergründe als determinierend für Professionalisierungsverläufe oder Einstellungen zu Unterricht zu erarbeiten (vgl. Übersicht in Yazan, 2018 und Kayi-Aydar, 2019):

Identity, while reflecting individual characteristics, is not predetermined but is relative to social context. It incorporates personal values as well as contextual requirements that constrain certain types of behaviour while allowing others and so habituate those forms of behaviour which are allowed or possible. (Pennington & Richards, 2016, S. 7)

Wiederholt wird betont, dass Identität als Konstruktion nicht selbstverständlich besteht, sondern insbesondere in Forschungskontexten seitens der Forschenden rekonstruiert oder aber in Gesprächen unter Kolleg:innen entfaltet wird (vgl. z. B. Varghese et al., 2005). Identität und Narrativität sind damit eng verbunden: Identität ist eine kommunikative Form von Wissen, Einstellungen, Erfahrungen und Visionen, die miteinander geteilt werden.

2.2 Beispielhafte Forschungskontexte von und Erkenntnisse zu *language teacher identity*

Die Operationalisierung von *language teacher identity* (LTI) erfolgt in der Regel über qualitativ-rekonstruktive Verfahren: Die Forschungsprojekte eint ein diskurs-theoretischer Rahmen, innerhalb dessen LTI verortet wird. Daher werden in den meisten Fällen Einzelfallanalysen, retrospektive Interviews (z. B. Johnston, 1997) oder *narrative inquiry* (Tsui, 2007; Barkhuizen, 2017) verwendet, d. h. weitgehend rekonstruktive Verfahren, die auf Basis von Narrationen von befragten Lehrpersonen (teils schriftlich, überwiegend mündlich) Identität als Geschichten erfassbar machen. Das ist insofern nicht ungewöhnlich, als dass der starken sozialen oder institutionellen Kontextgebundenheit hierdurch Rechnung getragen wird, die quantitative Verfahren (z. B. Tests oder Fragebögen mit größeren Stichproben) kaum leisten können. Frühe Arbeiten zu LTI in der internationalen Fremdsprachenforschung interessierten sich dann auch besonders für die identitären Aushandlungsprozesse, die Nicht-Muttersprachler:innen im Vergleich zu Muttersprachler:innen erfahren – schließlich sind erstere Lehrpersonen, denen vermeintlich eine *native speaker proficiency* fehlt und damit Angriffsfläche für Diskriminierung entstehen könnte (vgl. Pavlenko, 2003; Kayi-Aydar, 2019). Besonders die oft als kapitalistisch und neoliberal charakterisierte Sprachenpolitik, mit der Englisch international als Verkehrssprache etabliert wurde (z. B. Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2003; Block & Gray, 2016), hat die kontextspezifisch übertriebene Übervorteilung von muttersprachlichen Fremdsprachenlehrpersonen noch befeuert.

In den Folgejahren und insbesondere in den 2010er Jahren spielen viele weitere Kontexte und damit auch unterschiedliche Bedingungen eine Rolle, unter denen sich LTI entwickelt. So wird LTI als genderspezifische Praxis innerhalb einer für Frauen eher restriktiveren Gesellschaft rekonstruiert (z. B. Simon-Maeda, 2004), multiple Identitäten entstehen oder divergieren unter dem Druck von Bildungsreformen (Tsui, 2007; Liu & Xu, 2011) oder Mehrsprachigkeit (Varghese et al., 2016). Auch dem Verhältnis von LTI und *agency* der Lehrpersonen wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt: So wird *agency* dann als Ermöglichungspotenzial und Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft wahrgenommen, wenn sie je individuell über ein Konstrukt wie LTI kommuniziert und reflektiert wird (vgl. z. B. Kayi-Aydar, 2015; De Costa & Norton, 2017; Tao & Gao, 2017). Urzúa und Vásquez (2008) richten sich stärker auf die oben bereits angesprochene prospektive Entwicklung von Fremdsprachenlehrer:innen, wie diese ihre bisherige Identitätsentwicklung zwar wahrnehmen, aber insbesondere in Relationierung hierzu ihren zukünftigen Weg als *designated sense of self* gestalten möchten.

Nur wenige fremdsprachendidaktische Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum haben sich mit dem Phänomen Identität beschäftigt. Valadez Vazquez (2014) betrachtet die Identitätsentwicklungsprozesse (angehender) Spanischlehrpersonen über unterschiedliche Phasen hinweg und beobachtet – unter anderem – konfligierende Abgrenzungstendenzen zwischen beruflicher und privater Identität, wenn Spanisch als eine zunehmend boomende und von Schüler:innen als relevantere Fremdsprache in einer deutschen Schule wahrgenommen wird. Während Valadez Vazquez hier stärker auf das Konstrukt *berufliche Identität(-sbildungsprozesse)* abzielt, erarbeitet Schultze (2018) zunächst einmal grundlagentheoretisch eine differenzierte Arbeitsdefinition von *professioneller Identitätsbildung*, die sie aus unterschiedlichen Perspektiven ableitet. Den Kern bildet Kollers Verständnis von transformatorischen Bildungsprozessen (Koller, 2018), aber z. B. auch Butlers Theorie der *Subjektivation* (Butler, 2001). Schließlich bezieht sie individuelle Sprachlernbiographien und die damit in Verbindung stehenden Identitätsbildungsprozesse von Englischlehramtsstudierenden aufeinander. Auch Bonnet und Breidbach (2017) nutzen den transformatorischen Bildungsbegriff, um rekonstruktiv anhand von narrativen Interviewdaten mit Lehrpersonen herauszuarbeiten, wie wahrscheinlich es bestimmte identitäre Charakterzüge und Orientierungen machen, dass eine Lehrperson bilingualen Unterricht an seiner/ihrer Schule mit Überzeugung implementiert. Auch hier zeigt sich ein Wechselspiel zwischen Identität, persönlichen Werthaltungen und unterrichtlichen Praktiken sowie der Positionierung innerhalb der Institution Schule.

LTI wird damit offensichtlich auch durchaus innerhalb von (Aus-)Bildungsinstitutionen beforscht. Farrell (2011) betrachtet beispielsweise, in welchem Verhältnis (privates) Selbstbild und professionelle Identität stehen, Ruohotie-Lyhty (2013) rekonstruiert idealtypische sowie (institutionell) forcierte LTI innerhalb einer Übergangsphase von Universität zu Schuldienst und Kayi-Aydar (2015) wie ein Ausbildungsprogramm parallel LTI bewusst macht und *agency* stärkt. Zahlreiche Forschungsvorhaben fanden innerhalb von universitären, teils international besuchten Master-Studiengängen

statt. Zunehmend wird in diesen Forschungsberichten die Kritik deutlich, dass die Ausbildungsprogramme stark transmissionsorientiert lediglich Inhalte zum Fremdsprachenunterricht vermitteln und nur selten adressat:innengerecht Identitätsentwicklung der Teilnehmenden berücksichtigen. Selbst vermehrte Praxisanteile in Ausbildungskontexten scheinen diese Entwicklung möglicherweise zu erschweren, wie mittels einer longitudinal angelegten Fallstudie (Goktepe & Kunt, 2021) deutlich wird: „Specifically, the negative effect is due to not allowing trainees to experiment or apply their pedagogical perspective in the classroom, or to participate in the classroom on equal levels with their mentor-teachers.“ (Goktepe & Kunt, 2021, S. 472) Der Grund wird hier nicht ursächlich in der Praxiserfahrung ausgemacht, sondern primär im machttheoretischen Gefälle zwischen Studierender und Mentorin gesehen, bei der eine identitäre Vorstellung im Grunde aufgezwungen wird („imposed identity“; Goktepe & Kunt, 2021, S. 480), die nicht mit den Werthaltungen der angehenden Lehrkraft übereinstimmt und die individuelle Identitätsentwicklung damit behindert.

Kanno und Stuart (2011, S. 249) gehen so weit zu sagen, dass „the central project in which novice L2 teachers are involved in their teacher learning is not so much the acquisition of the knowledge of language teaching as it is the development of a teacher identity.“ Gleichwohl könnte man argumentieren, dass mit einer größeren Wissensbasis natürlich die selbstwahrgenommene *agency* steigen könnte, das Empfinden darüber, ob man als Lehrperson eine gute Grundlage für die Ausübung im Beruf hat. Anzunehmen ist parallel jedoch ebenso, dass eine angehende Fremdsprachenlehrperson sich gegenüber unterschiedlichen seminaristischen oder hochschuldidaktischen Interventionen mehr oder weniger stark positioniert, d. h. sich mit ihnen identifiziert oder sich von ihnen bewusst abgrenzt (vgl. z. B. Yazan, 2018; Sang, 2020). Auch diese Positionierung wäre Bestandteil einer Identitätsentwicklung und könnte dann reflektiert oder durch Forschende offengelegt werden.

3. Potenziale von *language teacher identity* für die Professionalisierung im Lehrer:innenberuf

Ein epistemologischer Grundsatz rund um LTI ist, dass alle Aspekte, die die Identität oder die multiplen Identitäten, die Lehrpersonen innewohnen, ausmachen, potenziell Einfluss darauf haben können, wie man unterrichtet und in schulischen Kontexten „funktioniert“. Das mag einigen wie ein kompetenztheoretischer Kurzschluss anmuten, dass es letztlich doch primär darum gehen müsse, die individuellen Lehrkompetenzen zu entwickeln und sich ihrer bewusst zu werden. Allerdings würde dies dem Konstrukt von LTI oder Lehrer:innenidentität in der Ganzheitlichkeit, die oben dargelegt wurde, nicht gerecht werden. Die soziokulturelle Perspektive, die die Forschung zu LTI eingenommen hat, spielt daher ebenfalls im Folgenden insofern eine Rolle, als dass die Potenziale entlang zweier Fragestellungen diskutiert werden sollen:

1. In welchem Verhältnis steht LTI bzw. Lehrer:innenidentität zu einer berufsbiographischen Deutung von Lehrer:innenprofessionalisierung?

2. Welche ausbildungs- und fortbildungsdidaktische Implikationen hat eine Berücksichtigung von Lehrer:innenidentität?

3.1 Berufsbiographische Deutung von Lehrer:innenprofessionalisierung und Identität

Versteht man, wie bis hierher dargelegt, LTI in einer ganzheitlichen, narrativen Form des Lehrer:innenbildes, lässt sich diese Konzeptualisierung anknüpfen an die im deutschen Diskurs verbreiteten berufsbiographischen, aber auch durchaus an die strukturtheoretischen Ansätze: Geht es bei der Deutung von Lehrer:innenprofessionalität (oder ihre Entwicklung als Professionalisierung) im strukturtheoretischen Sinne um die Bearbeitung von Krisen, dem Herstellen von Kontingenz und der permanenten, fallorientierten Reflexion dieser Unsicherheiten, fokussiert sich die berufsbiographische Perspektive auf die langfristige Entwicklung und Transformationsprozesse einer Lehrperson (vgl. Bonnet & Hericks, 2014). Identitätsbildungsprozesse als krisenhaft und transformativ im Anschluss an Koller (2018) zu begreifen (Schultze, 2018), scheint damit sehr nachvollziehbar. Und in allen berufsrelevanten Situationen wird die „Unhintergebarkeit der eigenen Person“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4) – man könnte sagen: ihre identitäre Konstitution – deutlich, denn das Tun der Lehrperson „hängt immer auch davon ab, wer er/sie selbst ist, von welchen Überzeugungen er/sie sich leiten lässt, was ihm/ihr als Mensch wichtig ist“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4). Butlers (1990) Identitätskonstrukt und ihre Theorie der Subjektivation sind insofern interessant, als dass Identität hier nicht als alleinige Triebkraft für Verhalten angesehen wird, sondern als performativ-interaktiver Akt von Verhalten, der sich in menschlichen, sozialen oder institutionellen Zusammenhängen zeigt und von diesen auch nie losgelöst oder isoliert betrachtet werden kann (vgl. auch Block, 2022). Block (2022) fasst die poststrukturalistische Substanz des *identity*-Begriffs damit als biographisch und positionierend: Identität wird von ihm beschrieben als

- Vergangenes (eine individuelle Erinnerung, dabei auch gleichzeitig soziale Konstruktionen und Versionen von individuell Erlebtem),
- Gegenwärtiges (lokale, politische, soziokulturelle Bedingungen, in denen das Individuum handelt) und
- Zukünftiges (in der je individuellen Antizipation von Handeln und Verhalten).

In allen Fällen ist es eine explizite, narrative Konstruktion der Person, die ihre Identität greifbar oder rekonstruierbar macht, sei es in Forschungszusammenhängen oder, wie hier weiter unten angedacht, während Professionalisierungsgelegenheiten im schulischen Kontext oder im Rahmen von Fortbildungen.

In der deutschen Professionsforschung dominiert weiterhin – und im starken Kontrast zum Identitätskonstrukt – der Lehrer:innenhabitus als inkorporierte Strukturiertheit einer (angehenden) Lehrperson, die gleichsam als Schüler:innenhabitus sozialisiert und dann im Professionalisierungsprozess von einem Lehrer:innenhabitus

überformt wird (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019). Die Unhintergebarkeit der eigenen Person wird durch einsozialisierte, habituelle Orientierungen deutlich und zeigt sich z. B. in Form von Entwicklungsaufgaben (vgl. Hericks, 2006), welche aber der betroffenen Lehrperson nicht notwendigerweise aufgrund ihrer Inkorporiertheit reflexiv zugänglich sind. Diese impliziten Wissensbestände (der Habitus) müssen von Forschenden (evtl. Lehrerbildner:innen; vgl. Gerlach, 2022) zunächst elizitiert und rekonstruiert werden. Identität hingegen ist wissenssoziologisch auf einer eher expliziteren Ebene verortet, bedarf also nicht notwendigerweise einer komplex differenzierten, fallanalytischen Rekonstruktion, sondern basiert stärker auf konkreten Reflexionen der Lehrpersonen. Zur Identitätsbildung „gehört beispielsweise, sich der eigenen Werte und Überzeugungen bewusst zu werden, die berufliche Motivation zu klären oder charakterliche Eigenheiten zu erkennen“ (Legutke & Schart, 2016, S. 27). Eine ganzheitliche Mehrebenenreflexion dieser unterschiedlichen Elemente bieten Reflexionsschablonen wie das *onion model* (Korthagen & Vasalos, 2005; auch: Burwitz-Melzer, 2018), bei dem Identität zentraler Ausgangspunkt für daraus resultierende Überzeugungen, (Lehr-)Kompetenzen und Interaktionen im Unterricht ist.

Die berufsbiographische Perspektive bezieht darüber hinaus mit ein, dass Sprache und Identität eng zusammenhängen. Dies betrifft nicht nur Fremdsprachenlehrpersonen, sondern auch andere, wird bei ersteren aber besonders deutlich: Spracherwerb kann als *investment* betrachtet werden, welches – ausgehend von Bourdieus Kapitalbegriff – die symbolischen und materiellen Ressourcen potentiell zu erhöhen vermag (Norton, 2013; Bonnet & Breidbach, 2017). Hierzu gehören neben der Sprachkompetenz und interkulturellen Kompetenz, damit verbunden die wahrgenommene Freizügigkeit bzw. Selbstwirksamkeit in interkulturellen Begegnungssituationen, auch die Jobchancen im In- und Ausland wie z. B. der Quereinstieg in den Beruf einer Fremdsprachenlehrkraft als Muttersprachler:in der zu unterrichtenden Fremdsprache.

3.2 Ausbildungs- und fortbildungsdidaktische Implikationen von Identität

Schultzes (2018) Arbeitsdefinition von professioneller Identitätsbildung begreift sie als einen

reiterativen Prozess der Verschiebung grundlegender narrativer Figuren des professionellen Selbst- und Weltverhältnisses (insbesondere des Verhältnisses von Lerner_innen- und Lehrer_innenidentität) angehender Englischlehrer_innen angesichts der Konfrontation mit Problemlagen (Schultze, 2018, S. 95).

Gemessen an dieser Definition, der berufsbiographischen Bedeutung des individuellen Sprachenlernens und (inter-)kultureller Erfahrungen sowie der international stärker betonten, bewussten Positionierung (gegenüber Institutionen, Normen, Lernenden, Kolleg:innen) müssten diese Aspekte in ausbildungs- und fortbildungsdidaktischen Kontexten aufgegriffen werden, um Identitätsbildungsprozesse, hier verstanden als Bestandteil individueller Professionalisierungsprozesse im berufsbiographischen Sinne, zu initiieren oder zu konsolidieren. Im Folgenden sollen drei Beispiele skizzenhaft

verdeutlichen, wie Identitätsbildungsprozesse individuell, kollaborativ sowie in Fortbildungskontexten für die dritte Phase gedacht werden könnten:

- *Individuell Identität reflektieren*: Die Tatsache, dass Identität in berufsbiographischen oder auch strukturorientiert angelegten narrativen Texten zum Vorschein kommt, kann über persönliche Reflexion aufgegriffen werden. Barkhuizen (2008) beschreibt, wie Lehrpersonen dazu aufgefordert werden, narrative Texte (bewusst *stories* genannt) zu generieren, die zum einen die Motivation für den Lehrberuf, erwartete Lernprozesse, aber auch Ängste, Nöte und Wünsche einbeziehen können. Mit zeitlichem Abstand werden diese Texte in Ansätzen diskurs-/narrationsanalytisch betrachtet, um ein Bewusstsein darüber zu entwickeln, welche Teile der *stories* sich eher auf einer persönlichen Ebene von Gedanken, Emotionen und Ideen abspielen. Andererseits wird erarbeitet, welche Passagen stärker interpersonal Interaktionen, Identifikationen und Abgrenzungen beschreiben sowie auf einer letzten Ebene den soziokulturellen bzw. politischen/institutionellen Rahmen sichtbar machen, in dem sich diese Lehrer:innenidentität entwickelt. Dieses Vorgehen, gerade wenn die *stories* auch über einen längeren Zeitraum wiederholt angefertigt und im Verlauf betrachtet werden, hätten somit das Potenzial, auf einer recht niedrigschwelligen Ebene sich die eigene Identität vor Augen zu führen.
- *Kollaborativ Identität reflektieren*: Die oben angesprochenen narrativen Texte lassen sich auch im Rahmen einer Peer-Reflexion oder kollegialen Fallberatung als „narrative knowledging“ (Barkhuizen, 2017, S. 395) begreifen. Wenn man die Lehrer:innenbildung phasenunabhängig versteht „as a dynamic process of identity development alongside the development of a community of practice“ (Clarke, 2008, S. 198), wird Identitätsentwicklung durch Austausch und Interaktion gerade in Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, im Rahmen einer *community of practice*, möglich. Dies kann z.B. im Rahmen kollaborativer Unterrichtsplanung geschehen (vgl. Gray & Morton, 2018), während der Raum dafür gegeben wird, dass Überzeugungen und Werthaltungen zu den zu unterrichtenden Themen, den einzusetzenden Methoden und Medien offen diskutiert werden können. Auch beispielsweise kollaborativ geplante und reflektierte Aktionsforschungsprojekte im schulischen Kontext gelten als stark identitätsstiftend, wenn die Ergebnisse der Aktionsforschung auch mit der eigenen Rolle als Forschende/Lehrende reflektiert wird (Dikilitaş & Yaylı, 2018; Edwards & Burns, 2016).
- *In Fortbildungskontexten Identität reflektieren*: Kollaborative Peer-Reflexion kann als Ansatz außerdem in Fort- und Weiterbildungen aufgegriffen werden. Selten ergibt sich der thematische Fokus hier jedoch aus der Community der beteiligten Lehrpersonen heraus, sondern aus dem Schwerpunkt der Fortbildung. Gleichwohl: Je nach Inhalt der Fortbildung, sei es beispielsweise ein neuer Lehrplanschwerpunkt, eine pädagogische oder technische Neuerung, werden sich aufgrund der Konfrontation der Teilnehmer:innen mit dieser Innovation diese hierzu positionieren *müssen* (vgl. Abednia, 2012; Gerlach & Lüke, 2023). Dieser Positionierungszwang birgt die Gefahr, dass hieraus auch Ablehnung gegenüber

der Intervention entsteht. Gerade eine Reflexion auf der Ebene von Identität mit Fragen wie etwa: „Wer bin ich in diesem Kontext?“, „Wie stehe ich zu dieser Innovation?“ oder „Wie möchte ich damit umgehen?“ können hier helfen, aus Sicht der Fortbildungsleitung mögliche Fronten aufzubrechen und die Teilnehmenden in ihrer Individualität stärker wahrzunehmen und anzusprechen.

Mit dem letzten Punkt wird auch die wichtige Rolle von Fortbildner:innen und Lehrerbildner:innen für das Konstrukt Lehrer:innenidentität bzw. Identitätsbildungsprozesse deutlich: Die gegenwärtigen Positionierungen und imaginierten zukünftigen *selves* der Lehrer:innen, wie diese sich in einem Reflexionsprozess oder in einem Beratungsgespräch offenbaren, müssen in ein Verhältnis gesetzt werden, um im Anschluss die Ressourcen liefern zu können, um diese Entwicklung als Professionalisierung anzustoßen. Fortbildner:innen und Lehrerbildner:innen haben damit in der Ko-Konstruktion von Identität und in der Reflexion der Komplexität eine große Verantwortung, die in Zukunft noch stärker auch hochschul- und ausbildungsdidaktisch Berücksichtigung finden müsste (vgl. Varghese et al., 2005; Gerlach, 2022).

4. Perspektiven

Vielfach wird in der LTI-Forschung beobachtet und kritisiert, dass Aus- und Fortbildungsprogramme Identität als Konstrukt scheinbar vollkommen ignorieren (Alsup, 2006; Varghese et al., 2016; Gray & Morton, 2018) – und dies gilt wohl nicht nur für die fremdsprachliche Lehrer:innenbildung (Varghese et al., 2016), obwohl hier das *identity*-Konzept durch einen Fokus auf die Identitätsentwicklung der Lernenden durchaus genuin inhärent erscheint. Ein Grund für die ausbildungs- bzw. hochschuldidaktische Vernachlässigung kann die Fokussierung auf die zu vermittelnden (akademischen) Wissensbeständen (Kanno & Stuart, 2011) und die zunehmende Implementation von Praxiserfahrungen (zumindest im deutschsprachigen Kontext) sein. Selten wird aber die Wissens- und Kompetenzentwicklung der (angehenden) Lehrpersonen in Ausbildungszusammenhängen oder im Schuldienst angebunden an die individuelle Identität, Positionierung und Haltung. So könnte man annehmen, dass eine Intervention in Form einer Fortbildung z. B. zum Thema „Inklusiver Englischunterricht“ zwar grundlegend gehaltvoll ist (vgl. z. B. Blume et al., 2021), dann aber nur wenig anschlussfähig wird, wenn diese Inhalte nicht anschlussfähig sind an die identitären Überzeugungen einer Lehrperson. Es scheint daher lohnenswert, Identität als Teil der Professionalität und Professionalisierung mitzudenken und Konzepte zu entwickeln, die diese z. B. im Rahmen von sich entwickelnden Communities sicht- und reflektierbar machen. Die Professionsforschung muss ihrerseits ihren Beitrag dazu leisten, die Unspezifität des Konstrukts für sich zu nutzen und kontextsensibel zu untersuchen.

Literatur

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706–717. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.005>
- Akbari, R. (2008). Postmethod discourse and practice. *TESOL Quarterly*, 42(4), 641–652. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00152.x>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>
- Barkhuizen, G. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, 62(3), 231–239. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm043>
- Barkhuizen, G. (Hrsg.). (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Block, D., & Gray, J. (2016). 'Just go away and do it and you get marks': the degradation of language teaching in neoliberal times. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 481–494. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1071826>
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Block, D. (2022). *Innovations and challenges in identity research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429356186>
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B., & Schmidt, T. (2021). Mindsets and reflection in teacher education for inclusive language classrooms. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 33–54.
- Bonnet, A., & Breidbach, S. (2017). CLIL teachers' professionalization: between instrumental skills and professional identity. In A. Llinares & T. Morton (Hrsg.), *An Applied Linguistics Perspective on CLIL* (S. 273–290). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.47.16bon>
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–8. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.3>
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2018). Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen* (S. 21–31). Narr.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690838>
- De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *Modern Language Journal*, 101(s1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
- Dikilitaş, K., & Yaylı, D. (2018). Teachers' professional identity development through action research. *ELT Journal*, 72(4), 415–424. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy027>
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher-researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50(3), 735–745. <https://doi.org/10.1002/tesq.313>
- Erikson, Erik H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. Norton.

- Farrell, T.S.C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39(1), 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.012>
- Fischer-Rosenthal, W. (1999). Melancholie der Identität und dezentrierte biographische Selbstbeschreibung. Anmerkungen zu einem langen Abschied aus der selbstverschuldeten Zentriertheit des Subjekts. *Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 12(2), 143–169. <https://doi.org/10.1515/9783110510348-013>
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Gerlach, D. (2022). (Implizites) Wissen in der fremdsprachlichen Lehrer*innenbildung – oder: Worüber reflektieren wir eigentlich, wenn wir reflektieren? In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung – Theorien, Konzepte – Empirie* (S. 9–46). Lang.
- Gerlach, D., & Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 319–344.
- Gerlach, D., & Lüke, M. (2023). Integrating critical approaches into language teacher education. In C. Ludwig & T. Summer (Hrsg.), *Taboos and Challenging Topics in Foreign Language Education* (S. 40–48). Routledge.
- Gerlach, D., Roters, B., & Steininger, I. (2020). Zur Spezifik fremdsprachendidaktischer Professionsforschung: Unterrichtsplanung als Kategorie für Professionalisierungsprozesse. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 49(1), 113–130.
- Goktepe, F. T., & Kunt, N. (2021). “I’ll do it in my own class”: novice language teacher identity construction in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 472–487. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1815648>
- Gray, J., & Morton, T. (2018). *Social interaction and English language teacher identity*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748656127>
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878033>
- Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly*, 31(4), 681–712.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *Modern Language Journal*, 95(2), 236–252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Kayi-Aydar, H. (2015). Multiple identities, negotiations, and agency across time and space: A narrative inquiry of a foreign language teacher candidate. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(2), 137–160. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1032076>
- Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching*, 52(3), 281–295. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000223>
- KMK (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in

- der Bundesrepublik Deutschland http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Koller, H. C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kramer, R. T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539–550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>
- Legutke, M. K., & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Narr.
- Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion? A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 589–597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.013>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. Aufl.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Pavlenko, A. (2003). 'I never knew I was a bilingual': Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251–268. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Pennington, M. C. (2014). Teacher identity in TESOL: a frames perspective. In Y. L. Cheun, S. B. Said & K. Park (Hrsg.), *Teacher Identity and Development in Applied Linguistics: Current Trends and Perspectives* (S. 16–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775135-2>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Porsch, R., & Lüling, S. (2017). *Reentry-Erfahrungen durch Lehramtsstudierende mit einer modernen Fremdsprache nach einem Auslandsaufenthalt*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(2), 259–284.
- Roters, B., & Trautmann, M. (2014). Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43, 51–65.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Sang, Y. (2020). Research of language teacher identity: Status quo and future directions. *RELC Journal*, 1–8. <https://doi.org/10.1177/0033688220961567>
- Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen*. Waxmann.
- Simon-Maeda, A. (2004). The complex construction of professional identities: Female EFL educators in Japan speak out. *TESOL Quarterly*, 38(3), 405–436.
- Tao, J., & Gao X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.
- Tsui, A. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657–680. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x>
- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1935–1946. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.008>
- Valadez Vazquez, B. (2014). *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden*. *ibidem*.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). 'Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond'. *Journal of Language Identity and Education* 4(1), 21–44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Varghese, M. M., Motha, S., Trent, J., Park, G., & Reeves, J. (2016). Language teacher identity in multilingual settings. *TESOL Quarterly*, 49(1), 219–220. <https://doi.org/10.1002/tesq.221>
- Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21–48.

Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen im selbstregulierten Lernen

Kerstin Bäuerlein, Sabrina Brunner, Bruno Etter, Ferdinand Stebner, Xenia-Lea Weber, Joachim Wirth & Yves Karlen

Abstrakt: Selbstreguliertes Lernen (SRL) ist ein wichtiges Bildungsziel. Lehrkräfte berichten von Herausforderungen mit dessen Diagnose und Förderung. Die vorliegende Studie untersucht in einem längsschnittlichen Kontrollgruppen-Design verschiedene Aspekte (Wissen, Überzeugungen, diagnostische Aktivitäten und Selbsteinschätzung) der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften im SRL. Sie geht der Frage nach, inwiefern sich diesbezüglich durch eine kurze Fortbildung, die begleitend zum Einsatz eines Online-Diagnosetools durchgeführt wird, Verbesserungen erzielen lassen. Die 43 befragten Lehrkräfte weisen im Schnitt mittelhohes Wissen und positive Überzeugungen zum SRL auf. Nach eigener Angabe setzen sie zur SRL-Diagnose vor allem Lerngespräche ein. Zudem fällt ihnen die Diagnose des SRL schwerer als die Diagnose fachlicher Kompetenzen. Die diagnostischen Aktivitäten und die selbsteingeschätzte Diagnosekompetenz nahmen über die Zeit zu. Die Fortbildung hatte keinen Effekt.

Schlagwörter: diagnostische Kompetenz; Lehrkräftefortbildung; professionelle Entwicklung; professionelles Wissen; selbstreguliertes Lernen; Überzeugungen von Lehrkräften

Fostering teachers' diagnostic competence in self-regulated learning

Abstract: Self-regulated learning (SRL) is an important educational goal. Teachers struggle with diagnosing and promoting their students' SRL. We used a longitudinal control group design to examine various aspects (knowledge, beliefs, diagnostic activities, and self-assessment) of teachers' diagnostic competence regarding SRL. We investigated whether a short training used in addition to an online diagnostic tool was beneficial to teachers' diagnostic competence. On average, the 43 participating teachers had moderate knowledge and positive beliefs about SRL. They reported to use mainly conversation about learning to diagnose SRL. Moreover, they indicated that diagnosing SRL was more difficult than diagnosing subject-specific competencies. Teachers' diagnostic activities and self-reported diagnostic competence regarding SRL increased over time. Training had no effect.

Keywords: diagnostic competence; professional development; professional knowledge; self-regulated learning; teacher beliefs; teacher training

1. Einleitung

Kompetenzen im selbstregulierten Lernen (SRL) gelten als wichtige Bildungsziele (OECD, 2019). Sie gehen mit größerem Erfolg in Schule und Beruf einher und stellen eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches lebenslanges Lernen dar (Dent & Koenka, 2016). Selbstregulierte Schüler:innen planen, überwachen und regulieren ihren Lernprozess strategisch, um Wissen und Kompetenzen zu erwerben (Zimmerman, 2000). Viele Schüler:innen jeden Alters bekunden jedoch Mühe mit diesem anspruchsvollen Prozess (Karlen, 2016). Zwar lässt sich SRL fördern, allerdings wird die Förderung bisher selten in den Regelunterricht integriert (Dignath & Veenman, 2021). Da eine akkurate Diagnose die Basis für adaptive Fördermaßnahmen darstellt (Cleary & Zimmerman, 2004), ist die Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften im SRL wichtig. Hier setzt die vorliegende Studie an, indem sie die Ausprägung verschiedener Aspekte (Wissen, Überzeugungen, diagnostische Aktivitäten, Selbsteinschätzung) der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften im SRL untersucht und überprüft, inwiefern sich diesbezüglich durch eine Fortbildung, die begleitend zum Einsatz eines Online-Diagnosetools durchgeführt wird, Verbesserungen erzielen lassen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Selbstreguliertes Lernen

Selbstreguliertes Lernen (SRL) bezeichnet die Fähigkeit, das eigene Lernen durch den Einsatz von Strategien zielgerichtet zu planen, zu überwachen und zu regulieren (Pressley et al., 1987). Dafür müssen Kompetenzen in verschiedenen Bereichen des SRL erworben, vernetzt und konsolidiert werden (Wirth et al., 2020). Zum SRL gehören metakognitive Strategien zur effizienten Planung, Überwachung und Reflexion des Lernens, kognitive Strategien zur Verarbeitung, zur Speicherung und zum Abruf von Informationen, Motivationsregulationsstrategien zur Aktivierung und Aufrechterhaltung der Motivation sowie Emotionsregulationsstrategien zum Umgang mit affektiven Zuständen und Reaktionen (Zimmerman & Moylan, 2009).

Zimmerman und Moylan (2009) unterteilen den Selbstregulationsprozess in drei Phasen: Die präaktionale Phase (vor dem Lernen), die aktionale Phase (während des Lernens) und die postaktionale Phase (nach dem Lernen). In der praaktionalen Phase wird die Aufgabe analysiert, motivational-affektive Ressourcen werden aktiviert, Ziele werden gesetzt und das Lernen wird geplant. In der aktionalen Phase wird die Planung umgesetzt, wobei Selbstkontrolle und die Überwachung des Lernens zentral

sind. In der postaktionalen Phase evaluieren die Lernenden ihr Lernverhalten und suchen nach Erklärungen für das (Nicht-)Erreichen der Ziele.

2.2 Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften im SRL

Diagnostische Kompetenz ist ein wesentlicher Aspekt der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (Klug, 2011). Um den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler:innen anpassen zu können, müssen Lehrkräfte das Wissen und Können ihrer Schüler:innen in Bezug auf definierte Lernziele und Aufgaben einschätzen können (Chernikova et al., 2020). Der Fokus lag diesbezüglich lange Zeit auf der Diagnose fachlicher Leistungen. In den letzten Jahren rückte verstärkt auch die Diagnose überfachlichen Lernverhaltens – wozu auch das SRL gehört – in den Blick (Klug, 2011). Lehrkräfte beurteilen dabei nicht primär fachliche Leistungen, sondern sie diagnostizieren die Fähigkeit der Schüler:innen selbstreguliert zu lernen und identifizieren Verbesserungspotenzial im SRL-Verhalten, um dieses dann gezielt zu fördern. Analog fachbezogener Modelle (z. B. Baumert & Kunter, 2006) zeigt das Modell von Karlen et al. (2020) zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im SRL auf, dass Lehrkräfte vielfältige Kompetenzen benötigen, um das SRL ihrer Schüler:innen zu diagnostizieren und zu fördern. Neben eigenen Kompetenzen im SRL spielen motivationale Aspekte, Überzeugungen und Wissen zum SRL und zu Diagnosemethoden eine wichtige Rolle (Karlen et al., 2023).

Bisherige Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte das SRL ihrer Schüler:innen nicht akkurat einschätzen können (Spinath, 2005; Urhahne & Wijnia, 2021). In der Literatur werden verschiedene Erklärungen dafür diskutiert, z. B. begrenztes Wissen und geringe Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte bezüglich SRL und dessen Diagnose (z. B. Michalsky, 2017; Callan & Shim, 2019) sowie ein Mangel an Praxis und Schulung zu diesem Thema (Lawson et al., 2019).

2.3 Wissen von Lehrkräften über SRL und dessen Diagnose

Für eine adäquate Diagnose ist fundiertes Wissen zum SRL erforderlich. Mehrere Studien zeigten für Lehrkräfte verschiedener Bildungsstufen Wissenslücken mit Blick auf SRL (Zohar, 1999; Spruce & Bol, 2015; Karlen et al., 2020; Cleary et al., 2022). Selbst wenn die Lehrkräfte teilweise effektive Strategien erkennen (Granström et al., 2022), stimmt ihr Verständnis von SRL oftmals kaum mit der wissenschaftlichen Konzeption davon überein (Callan & Shim, 2019).

Auch das Wissen über die Diagnose von SRL ist bei Lehrkräften verschiedener Bildungsstufen begrenzt. In Michalskys (2017) Studie kannten sie vor allem Offline-Instrumente (Wirth & Leutner, 2008) wie Interviews und Fragebögen, die SRL eher als stabiles Merkmal erfassen, und waren weniger mit Online-Instrumenten vertraut, die SRL während der Aufgabenbearbeitung erfassen. Bei Dignath und Sprenger (2020) waren Lehrkräfte vor allem mit Lerntagebüchern als Instrument zur Erfassung von

SRL vertraut. Zudem beschrieben die Lehrkräfte ähnlich wie bei Callan und Shim (2019) auch nicht diagnostische Indikatoren für SRL, die andere Ursachen haben können (z. B. unsystematisch beobachtetes aufgabenfremdes Verhalten).

Als mögliche Erklärungen für das fehlende Wissen von Lehrkräften über SRL und dessen Diagnose werden vor allem fehlende Erfahrung mit SRL und dessen Förderung diskutiert (Karlen et al., 2020; Kramarski & Heaysman, 2021; Cleary et al., 2022). Vor diesem Hintergrund erscheinen gezielte Fortbildungen für Lehrpersonen im SRL notwendig.

2.4 Überzeugungen von Lehrkräften zum SRL

Überzeugungen sind ein komplexes, zusammenhängendes *belief system* mit einer sich ständig weiterentwickelnden Struktur, das je nach Kontext aktiviert wird, um Informationen zu interpretieren (Lawson et al., 2019). Lehrkräfte berichten über positive Überzeugungen zum SRL (Lombaerts et al., 2009). Die wenigen vorliegenden Befunde zum Zusammenhang der Überzeugungen mit der Förderung von SRL durch die Lehrkräfte sind jedoch inkonsistent (Karlen et al., 2023). Bei Dignath-van Ewijk und van der Werf (2012) sagten die Überzeugungen von Lehrkräften zur Förderung von SRL die selbstberichtete Förderung des SRL vorher. In der Studie von Dix (2009) zeigten sich hingegen Diskrepanzen zwischen den Überzeugungen, der selbstberichteten Förderung von SRL durch die Lehrkräfte und der bei ihnen beobachteten Unterrichtspraxis. Auch Spruce und Bol (2015) fanden keinen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen von Lehrkräften zum SRL und dem beobachteten SRL. Gründe für die inkonsistente Befundlage könnten sowohl die Erfassung unterschiedlicher Überzeugungen als auch die unterschiedlichen Messungen der Förderung von SRL (Selbstbericht vs. Beobachtung) sein.

2.5 Professionelle Entwicklung von Lehrkräften im SRL

Die professionelle Entwicklung von Lehrkräften ist wichtig für die Verbesserung der Outcomes (z. B. akademische Leistung) ihrer Schüler:innen (Sancar et al., 2021). Reviews und Meta-Analysen ergaben, dass Fortbildungen effektiver sind, wenn sie eher längerfristig angelegt, kollaborativ und fachspezifisch sind, sich auf externe Expertise stützen, von den Lehrkräften mitgetragen werden und praxisorientiert sind (Timperley et al., 2007; Desimone, 2009; Wei et al., 2009; Walter & Briggs, 2012). Zudem ist anzunehmen, dass vorkonzipiertes Unterrichtsmaterial Lehrkräften beim Umstieg auf ein Lehrkonzept zur Förderung des SRL unterstützt (Lipowsky, 2010). Gemäß Sims und Flechter-Wood (2021) liegen jedoch zur Kollaboration und Fachspezifität keine ausreichenden Belege vor und auch die Fortbildungsdauer per se scheint weniger wichtig als wiederholende Übung.

Lehrkräftefortbildungen zum SRL unterscheiden sich stark, und die Effekte auf die Professionalisierung sind inkonsistent (z. B. Heirweg et al., 2021; Porter & Peters-Bur-

ton, 2021; Cleary et al., 2022). Cleary et al. (2022) konnten die Kompetenzen von Lehrkräften anhand einer zweiwöchigen Fortbildung verbessern. Jedoch entwickelten sich nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen. Das Niveau der SRL-Kompetenzen nach dem Workshop stand in Zusammenhang mit den Einstellungen und Ansätzen der Lehrkräfte zur SRL-Umsetzung. Heirweg et al. (2021) führten über ein Jahr hinweg sechs Lehrkräftefortbildungen durch und erreichten damit eine Zunahme der SRL-Förderung im Unterricht. Die Einstellungen der Lehrkräfte zum Nutzen von SRL und ihre Selbstwirksamkeit veränderten sich hingegen nicht. Klug, Gerich und Schmitz (2016) gelang es mit drei dreistündigen Trainingseinheiten die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften mit Blick auf das SRL zu fördern.

Zur inkonsistenten Befundlage bezüglich Lehrkräftefortbildungen wird diskutiert, dass die professionelle Entwicklung von Lehrkräften möglicherweise von deren persönlichen Merkmalen (z. B. Alter, kultureller Hintergrund), professionellen Merkmalen (z. B. Expertise, Erfahrung) und prozessbezogenen Merkmalen (z. B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Vertrauen in den Prozess) sowie von diversen Kontextfaktoren (z. B. Reformen, Curricula) (Heirweg et al., 2021) abhängt.

2.6 Die vorliegende Studie

Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung der Kompetenzen von Schüler:innen im SRL. Um SRL effektiv zu fördern, benötigen Lehrkräfte Wissen über SRL, müssen mit Methoden zur Diagnose von SRL vertraut und in der Lage sein, die SRL-Kompetenzen ihrer Schüler:innen zu identifizieren, um ihren Unterricht entsprechend anzupassen (Karlen et al., 2020). Vorliegende Studien deuten darauf hin, dass viele Lehrkräfte nicht über ausreichende diagnostische Kompetenz verfügen (Klug, Bruder & Schmitz, 2016; Michalsky, 2017), um den Kompetenzstand ihrer Schüler:innen im SRL adäquat zu erfassen. Die Befundlage zur Förderung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften bezüglich SRL ist inkonsistent (z. B. Heirweg et al., 2021; Porter & Peters-Burton, 2021; Cleary et al., 2022). Insbesondere fehlen Studien zur Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften im SRL. Die vorliegende Studie adressiert diese Desiderate und geht folgenden Fragen nach:

1. Was wissen Lehrkräfte über SRL und dessen Diagnose, welche Überzeugungen haben sie zum SRL und wie schätzen sie ihre eigenen Kompetenzen bezüglich der Diagnose von SRL ein?
2. Zeigen Lehrkräfte nach einer Fortbildung im Vergleich zu einer Gruppe, die nur mit einem Online-Diagnosetool gearbeitet hat, eine stärkere Veränderung ihres Wissens, ihrer Überzeugungen und ihrer Einschätzungen der eigenen diagnostischen Kompetenz bezüglich SRL?

Bezugnehmend auf die bestehenden Befunde wird angenommen, dass die Lehrkräfte über geringes Wissen zum SRL (Hypothese 1a) und zu Diagnosemethoden im SRL (Hypothese 1b) verfügen, positive Überzeugungen zum SRL aufweisen (Hypothese

1c) und ihnen die Diagnose von SRL schwerer fällt als die Diagnose fachlicher Kompetenzen (Hypothese 1d). Bezüglich des Effekts der Lehrkräftefortbildung wird die vorsichtige Erwartung formuliert, dass diese zu einer Steigerung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte führt (Hypothese 2).

3. Methode

3.1 Stichprobe

An der Studie¹ nahmen insgesamt 49 Lehrkräfte teil. Von $N=43$ Lehrkräften (60.47 % weiblich, 39.53 % männlich) und ihren 423 Schüler:innen aus acht Schulen der Sekundarstufe I (Klassenstufen 7–9, alle drei Leistungsniveaus) aus der Deutschschweiz liegen vollständige Daten von zwei Messzeitpunkten vor. Zu Beginn der Studie waren die Lehrkräfte zwischen 24 und 63 Jahre alt ($M=41.07$, $SD=11.74$) und hatten zwischen weniger als 1 Jahr und 38 Jahre Berufserfahrung ($M=13.84$, $SD=10.49$). Mit Blick auf die Diagnose von SRL hatten die Lehrkräfte eigenen Angaben zufolge zu 13.95 % (fast) keine Erfahrung, zu 51.16 % wenig Erfahrung, zu 32.56 % einige Erfahrung und zu 2.33 % sehr viel Erfahrung. Ihre Schüler:innen waren zu Beginn der Studie $M=14.27$ Jahre alt ($SD=0.81$) und zu 47.47 % weiblich, zu 50.60 % männlich und zu 1.93 % divers.

3.2 Design

Die Schulen wurden randomisiert einer von zwei Versuchsgruppen zugewiesen. Sowohl in den fünf Schulen der Experimentalgruppe ($n=29$ Lehrkräfte) als auch in den drei Schulen der Kontrollgruppe ($n=14$ Lehrkräfte) setzten die Lehrkräfte ein Online-Diagnosetool („CleveR“) einmal im Frühling (Messzeitpunkt t1) und einmal im Sommer (Messzeitpunkt t2) 2022 ein. Zudem füllten sie zu beiden Messzeitpunkten einen Online-Fragebogen aus. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe nahmen zusätzlich im dreimonatigen Zeitraum zwischen t1 und t2 an einer Fortbildung teil.

3.3 Online-Diagnosetool „CleveR“

CleveR ist ein Online-Diagnosetool zur Erfassung der Kompetenzen von Schüler:innen der Sekundarstufe I im SRL. Es basiert auf theoretischen Modellen zum SRL (Pintrich, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009) sowie auf dem aktuellen Forschungsstand zur Bedeutung verschiedener Kompetenzen im SRL für den akademischen Erfolg (u. a. Richardson et al., 2012; Broadbent & Poon, 2015; Dent & Koenka, 2016). Um eine

1 Diese Studie ist Teil des größeren Projekts „Computergestützte Kompetenzdiagnostik im selbstregulierten Lernen – CoKoS“ mit mehreren Schulen in Deutschland und der Schweiz. Die Erhebungen in Deutschland sind wegen Verzögerungen aufgrund der COVID-19-Pandemie noch nicht abgeschlossen. Die hier präsentierten Daten basieren auf den ersten zwei von drei Messzeitpunkten der schweizerischen Stichprobe.

hohe Praktikabilität und einen großen Nutzen für die Praxis zu gewährleisten, fand die Entwicklung im engen Austausch mit Lehrkräften aus dem Schulfeld statt.

CleveR beinhaltet acht Kompetenzbereiche (Management der Zeit, Monitoring und Reflexion, Management der Lernumgebung, Selbstkontrolle, Mindsets, Beharrlichkeit, Motivationsregulation und kognitive Strategien). Für jeden Kompetenzbereich wird eine Selbsteinschätzung des eigenen Wissens, ein Wissenstest und ein Selbstbericht zum eigenen Lernverhalten erhoben. Ausnahmen bilden die Kompetenzbereiche Mindsets und Beharrlichkeit, für welche die Schüler:innen nur Selbstberichtsskalen ausfüllen. Nach der Bearbeitung jedes Bereichs, erhalten die Schüler:innen ein personalisiertes Feedback sowie leistungsabhängige Lerntipps. Auch die Lehrkräfte haben Einblick in die Ergebnisse der Schüler:innen. Zusätzlich erhalten die Lehrkräfte eine Klassenübersicht sowie Tipps und Materialien zur SRL-Förderung. In einer Pilotstudie wurde das Online-Diagnosetool erstmals erprobt (Bäuerlein et al., 2022). Anschließend wurde es für diese Hauptstudie optimiert.

3.4 Lehrkräftefortbildung

Zusätzlich zum Einsatz von CleveR nahmen die Lehrkräfte der Experimentalgruppe an zwei Fortbildungshalbtagen teil. Die Fortbildung wurde durch zwei geschulte Mitarbeitende mit Expertise im SRL an den Schulen vor Ort durchgeführt und war inhaltlich für alle Schulen identisch. Im Einzelnen wurden Theorien und Modelle des SRL, Diagnose- und Fördermöglichkeiten im Unterricht sowie die Nutzung von CleveR behandelt. Am Ende jedes Fortbildungshalbtags füllten die Lehrkräfte einen Evaluationsfragebogen aus. Die Evaluationsresultate des ersten Fortbildungshalbtags wurden bei der Konzeption des zweiten berücksichtigt. Zwischen den Fortbildungshalbtagen bearbeiteten die Lehrkräfte einen Arbeitsauftrag zur Diagnose und Förderung von SRL im Schulalltag, welcher am zweiten Fortbildungshalbtage besprochen wurde. Darüber hinaus wurde den Lehrkräften Unterrichtsmaterial ausgehändigt.

Im Rahmen des zu t2 eingesetzten Online-Fragebogens wurden die Lehrkräfte der Experimentalgruppe gefragt, inwieweit sie aus eigener Sicht mit Blick auf die Diagnose und Förderung von SRL von der Fortbildung profitiert haben. Die drei Items zur Diagnose und drei Items zur Förderung (z. B. „Die Workshops haben mir geholfen, das selbstregulierte Lernen meiner Schüler:innen zu diagnostizieren.“) waren auf einer 6-stufigen Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu) zu beantworten ($\alpha_{\text{Diagnose}} = .83$; $\alpha_{\text{Förderung}} = .70$). Die Lehrkräfte fanden die Fortbildung sowohl für die Diagnose als auch für die Förderung von SRL tendenziell eher nützlich ($M_{\text{Diagnose}} = 3.82$, $SD = 1.07$; $M_{\text{Förderung}} = 3.83$, $SD = 0.85$).

3.5 Erhebungsinstrumente

Mittels Online-Fragebogen wurden zu t1 und t2 neben demographischen und Kontextvariablen (Schule, Geschlecht, Alter, Berufserfahrung) auch das Wissen, diagnostische Aktivitäten und Überzeugungen der Lehrkräfte sowie ihre selbsteingeschätzte Diagnosekompetenz bezüglich SRL abgefragt.

Das *Wissen über SRL* wurde mit folgender Aufforderung und einem offenen Antwortformat erfasst: „Bitte beschreiben Sie möglichst präzise, was Sie unter selbstreguliertem Lernen verstehen.“ Auch die *diagnostischen Aktivitäten* wurden mit einem offenen Antwortformat erhoben: „Wie gehen Sie vor, um zu erkennen, welche Kompetenzen Ihre Schüler:innen im selbstregulierten Lernen haben? Beschreiben Sie möglichst präzise, wie Sie diese ohne CleverR diagnostizieren.“

Zur Erfassung der *Überzeugungen zum SRL* wurden validierte Skalen eingesetzt. Die Überzeugung zur Bedeutung der Fremd- und Selbstregulation wurde anhand einer adaptierten bipolaren Skala von Bolhuis und Voeten (2004), welche aus fünf Items besteht ($\alpha_1 = .74$, $\alpha_2 = .73$) und eine konstruktivistische vs. eine transmissive Überzeugung gegenüber dem Lernen erfasst (Beispielitem: „Die Schüler:innen lernen dann besonders viel, wenn ihnen Inhalte direkt vermittelt werden“ vs. „Die Schüler:innen lernen dann besonders viel, wenn sie Inhalte selbst erschließen.“). Das Antwortformat war 6-stufig (Schieberegler). Das Mindset zur Relevanz von SRL für schulischen Erfolg wurde anhand einer validierten Skala von Hertel und Karlen (2021) abgefragt. Die Skala besteht aus drei Items ($\alpha_1 = .83$; $\alpha_2 = .87$), die auf einer 6-stufigen bipolaren Antwortskala (Schieberegler) abgebildet sind (Beispielitem: „Gute Leistungen in der Schule erfordern ... nicht sehr viel Fähigkeit im selbstregulierten Lernen. ... vor allem Fähigkeit im selbstregulierten Lernen.“).

Die *Selbsteinschätzung zur Diagnosekompetenz* erfolgte anhand eines Einzelitems, welches fragte, inwiefern den Lehrkräften die Diagnose des SRL ihrer Schüler:innen leichter bzw. schwerer fällt als die Diagnose fachlicher Kompetenzen („Die Diagnostik des selbstregulierten Lernens von Schüler:innen fällt mir im Vergleich zur Diagnostik fachlicher Leistungen ...“). Das Antwortformat war 5-stufig von 1 (... viel schwerer) bis 5 (... viel leichter).

3.6 Datenanalyse

Die offenen Fragen zum Wissen und zu den diagnostischen Aktivitäten der Lehrkräfte wurden mittels qualitativer Inhaltsanalysen ausgewertet. Alle Kodierungen erfolgten konsensuell durch zwei Projektmitarbeitende (Schmidt, 2013). Sowohl für das Wissen zum SRL als auch für die berichteten diagnostischen Aktivitäten erfolgte die Auswertung in drei Schritten.

Bezüglich des Wissens zum SRL wurde im ersten Schritt anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ermittelt, welche Aspekte von SRL die Lehrkräfte nannten. Orientiert an wissenschaftlichen Konzeptionen (Pintrich, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009) wurden deduktiv Kategorien bestimmt, welche durch

induktive Kategorien ergänzt wurden, um das Verständnis der Lehrkräfte vollständig abzubilden (s. Tab. 1). Im zweiten Schritt wurde ausgewertet, welche der drei SRL-Phasen (präaktional, aktional, postaktional) nach Zimmerman und Moylan (2009) in den Antworten der Lehrkräfte vorkamen. Im dritten Schritt wurden die Antworten anhand einer evaluativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) auf vier ordinalen „Qualitätsstufen“ eingeordnet, wobei sowohl den verschiedenen Kompetenzbereichen (Pintrich, 2000) als auch den drei SRL-Phasen (Zimmerman & Moylan, 2009) Rechnung getragen wurde. Um sicherzustellen, dass für eine hohe Bewertung eine gewisse inhaltliche Breite abgedeckt wird, wurden einzelne Punkte zu thematisch ähnlichen „Aspekten“ zusammengefasst. Die Qualitätsstufen lauten:

- Stufe 1: nur Aspekte, die nicht zum wissenschaftlichen Konzept von SRL gehören; Fehlkonzept
- Stufe 2: nur ein Aspekt, der zum wissenschaftlichen Konzept gehört, und/oder nur eine Phase des SRL und/oder auch Falsches
- Stufe 3: mindestens zwei Aspekte, die zum wissenschaftlichen Konzept gehören, und mindestens zwei Phasen des SRL sowie nichts Falsches
- Stufe 4: mindestens drei Aspekte, die zum wissenschaftlichen Konzept von SRL gehören, und alle drei Phasen sowie nichts Falsches

Mit Blick auf die diagnostischen Aktivitäten der Lehrkräfte wurden im ersten Schritt mittels strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) die genannten Vorgehensweisen induktiven Kategorien zugeordnet. Im zweiten Schritt wurde ermittelt, ob die Lehrkräfte SRL während (online) oder vor/nach bzw. unabhängig von (offline) der Aufgabenbearbeitung erfassen. Im dritten Schritt wurden die Beschreibungen der Lehrkräfte mittels evaluativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) einer von vier Qualitätsstufen zugeordnet:

- Stufe 1: nur Aktivitäten, die nicht zur Diagnose von SRL geeignet sind; Fehlkonzept
- Stufe 2: nur eine geeignete diagnostische Aktivität (ggf. in Kombination mit mind. einer ungeeigneten Aktivität) oder mehrere geeignete diagnostische Aktivitäten in Kombination mit mindestens einer ungeeigneten Aktivität
- Stufe 3: zwei geeignete und keine ungeeignete Diagnoseaktivität
- Stufe 4: mindestens drei geeignete Diagnoseaktivitäten, wobei unterschiedliche Ansätze kombiniert werden (online und offline, systematisch und unsystematisch) und keine ungeeignete Aktivität

Zur Ermittlung des Effekts der Fortbildung wurden Analysen mit dem Between-Faktor Versuchsgruppe (mit vs. ohne Fortbildung) und dem Within-Faktor Messzeitpunkt (t1, t2) durchgeführt. Für das Wissen über SRL und die diagnostischen Aktivitäten wurde aufgrund des Ordinalniveaus der Daten eine non-parametrische Analyse gemäß Noguchi et al. (2012) eingesetzt. Für die Überzeugungen und die selbst eingeschätzte diagnostische Kompetenz wurden Mixed Model Varianzanalysen berechnet.

Ob bei der bipolaren Skala zur Erfassung der selbsteingeschätzten Diagnosekompetenz bezüglich SRL vs. Fach die Abweichung vom Skalenmittelwert (3 = vergleichbar schwer) signifikant ist, wurde mittels Einstichproben-*t*-Test geprüft.

4. Ergebnisse

4.1 Wissen über SRL

Die Lehrkräfte nannten zahlreiche Aspekte von SRL (s. Tab. 1). Einzelne Aspekte des SRL wie Beharrlichkeit, Selbstkontrolle und Emotionsregulation wurden jedoch selbst zum zweiten Messzeitpunkt kaum bis gar nicht erwähnt. Der Begriff Metakognition fiel ebenfalls kaum, jedoch wurden einzelne Aspekte von Metakognition genannt, z. B. Monitoring.

Tab. 1: Prozentanteil der Lehrperson, der den jeweiligen Aspekt von SRL nannte

	Gesamt		Mit Fortbildung		Ohne Fortbildung	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Selbstständigkeit	67.44	41.86	75.86	41.38	50.00	42.86
Planen	58.14	48.84	58.62	55.17	57.14	35.71
Ressourcenmanagement	44.19	20.93	41.38	17.24	50.00	28.57
Zeitmanagement	39.53	27.91	37.93	17.24	42.86	50.00
Monitoring	34.88	23.26	27.59	20.69	50.00	28.57
Kognitive Strategien	32.56	32.56	27.59	27.59	42.86	42.86
Regulation	30.23	34.88	34.48	34.48	21.43	35.71
Zielsetzung	27.91	20.93	31.03	17.24	21.43	28.57
Reflexion	27.91	25.58	27.59	31.03	28.57	14.29
Selbsteinschätzung	25.58	23.26	24.14	24.14	28.57	21.43
Selbstbestimmung	25.58	37.21	27.59	37.93	21.43	35.71
Eigenverantwortlichkeit	13.95	9.30	17.24	10.34	7.14	7.14
Motivationsregulation	9.30	16.28	10.34	10.34	7.14	28.57
Prioritätensetzen	6.98	2.33	10.34	3.45	0.00	0.00
Falsches	6.98	2.33	0.00	0.00	21.43	7.14
Beharrlichkeit	4.65	2.33	3.45	3.45	7.14	0.00
Zielorientierung	2.33	23.26	0.00	10.34	7.14	50.00
Lernumgebung	2.33	11.63	3.45	13.79	0.00	7.14
Metakognition	0.00	2.33	0.00	0.00	0.00	7.14
Selbstkontrolle	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Emotionsregulation	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Mit Blick auf die Frage, welche und wie viele Phasen des SRL die Lehrkräfte erwähnten, zeigt sich, dass die präaktionale und aktionale Phase häufiger in den Beschreibungen vorkommen als die postaktionale Phase, und dies in beiden Versuchsgruppen und zu

beiden Messzeitpunkten (s. Tab. 2). Deskriptiv steigt bei der Gruppe mit Fortbildung die Anzahl genannter Phasen leicht an, während sie bei der Gruppe ohne Fortbildung leicht zurückgeht. Allerdings erweisen sich weder der Gruppenunterschied noch der Unterschied zwischen den Messzeitpunkten oder der Interaktionseffekt mit Blick auf die Anzahl genannter Phasen als signifikant (alle $p \geq .499$).

Tab. 2: Prozentanteil der Lehrpersonen, der die jeweilige Phase erwähnte, sowie mittlere Anzahl genannter Phasen pro Lehrperson (M) mit Standardabweichung in Klammern (SD)

	Gesamt		Mit Fortbildung		Ohne Fortbildung	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Präaktional	79.07	74.42	79.31	75.86	78.57	71.43
Aktional	69.77	72.09	68.97	65.52	71.43	85.71
Postaktional	37.21	41.86	34.48	51.72	42.86	21.43
Unklar	11.63	0.00	13.79	0.00	7.14	0.00
M Anzahl Phasen (SD)	1.86 (0.80)	1.88 (0.98)	1.83 (0.76)	1.93 (1.10)	1.93 (0.92)	1.79 (0.70)

Hinsichtlich der evaluativen Einstufung der Aussagen der Lehrkräfte über ihr Verständnis von SRL zeichnet sich deskriptiv eine Tendenz in Richtung höherer Stufen zum zweiten Messzeitpunkt ab (s. Tab. 3). Die Tendenz erscheint bei der Gruppe mit Fortbildung grösser als bei der Gruppe ohne Fortbildung. Bei der Versuchsgruppe mit Fortbildung ist Stufe 4 zum zweiten Messzeitpunkt sogar die häufigste Stufe. In der statistischen Analyse werden jedoch weder der Gruppenunterschied noch der Effekt des Messzeitpunkts oder die Interaktion signifikant (alle $p \geq .248$).

Tab. 3: Prozentanteil der Lehrpersonen, deren Aussagen zum SRL der jeweiligen Stufe zugeordnet wurden, sowie Modus (Mo) und Median (Md)

	Gesamt		Mit Fortbildung		Ohne Fortbildung	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Stufe 1	2.33	4.65	0.00	3.45	7.14	7.14
Stufe 2	39.53	27.91	37.93	24.14	42.86	35.71
Stufe 3	39.53	32.56	44.83	27.59	28.57	42.86
Stufe 4	18.60	25.58	17.24	31.03	21.43	14.29
Mo	2	3	3	4	2	3
Md	3.00	3.00	3.00	3.00	2.50	3.00

4.2 Diagnostische Aktivitäten zur Erfassung des SRL

Die Lehrkräfte nannten zu beiden Messzeitpunkten unterschiedliche diagnostische Aktivitäten zur Erfassung des SRL (s. Tab. 4). Mit Abstand am häufigsten erwähnt wurden Lerngespräche, gefolgt von Beobachtungen und dem Heranziehen von Leis-

tungen/Lernergebnissen. Kaum eingesetzt werden den Angaben zufolge Fragebogen, Checklisten oder Kriterienraster sowie SRL-bezogene Aufgaben.

Tab. 4: Prozentanteil der Lehrpersonen, die die jeweilige diagnostische Aktivität nannten

	Gesamt		Mit Fortbildung		Ohne Fortbildung	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Lerngesprach	74.42	74.42	79.31	79.31	64.29	64.29
Beobachtung	37.21	55.81	34.48	51.72	42.86	64.29
Leistung, Lernergebnis	34.88	32.56	37.93	34.48	28.57	28.57
Lerntagebuch	25.58	20.93	24.14	24.14	28.57	14.29
Selbsteinschätzung	18.6	16.28	17.24	13.79	21.43	21.43
Lautes Denken	11.63	0	13.79	0	7.14	0
Lernspuren	9.3	11.63	10.34	10.34	7.14	14.29
SRL-Aufgaben	4.65	0	3.45	0	7.14	0
Austausch mit anderen Lehrpersonen oder Eltern	4.65	6.98	6.9	10.34	0	0
Ungeeignet (z. B. Fordermassnahme)	4.65	4.65	6.9	6.9	0	0
Unklar	11.63	9.30	13.79	10.34	7.14	7.14

Generell nannten die Lehrkräfte mehr Offline- als Online-Aktivitäten zur Erfassung des SRL (s. Tab. 5). Der Anteil an Lehrkräften, der beide Ansätze erwähnt, steigt von t1 zu t2 leicht, jedoch nicht signifikant ($p = .804$), an. Der Zuwachs ist ausschließlich auf einen Zuwachs in der Gruppe mit Fortbildung zurückzuführen, in welcher der Anteil zuvor geringer war und welche zum zweiten Messzeitpunkt aufschliet. In der Gruppe ohne Fortbildung bleibt der Anteil gleich.

Tab. 5: Prozentanteil der Lehrpersonen, die entsprechende diagnostische Aktivitäten beschrieben

	Gesamt		Mit Fortbildung		Ohne Fortbildung	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Online	48.84	58.14	44.83	55.17	57.14	64.29
Offline	95.35	88.37	96.55	89.66	92.86	85.71
Online und Offline	44.19	48.84	41.38	48.28	50.00	50.00
Unklar	0.00	2.33	0.00	3.45	0.00	0.00

Mit Blick auf die Qualitateinstufung der Beschreibungen der Lehrkräfte zu ihren diagnostischen Aktivitäten zur Erfassung des SRL (s. Tab. 6) zeigt sich ein signifikanter Zuwachs von t1 zu t2 ($p = .045$). Zwischen den Gruppen besteht kein signifikanter Unterschied ($p = .636$), und der Interaktionseffekt ist ebenfalls nicht signifikant ($p = .780$).

Tab. 6: Prozentanteil der Lehrpersonen, deren Beschreibung der eigenen diagnostischen Aktivitäten den jeweiligen Stufen zugeteilt wurde, sowie Modus (*Mo*) und Median (*Md*) der Stufen

	Gesamt		Mit Fortbildung		Ohne Fortbildung	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Stufe 1	6.98	0.00	6.90	0.00	7.14	0.00
Stufe 2	39.53	30.23	37.93	27.59	42.86	35.71
Stufe 3	34.88	46.51	34.48	48.28	35.71	42.86
Stufe 4	18.60	20.93	20.69	20.69	14.29	21.43
<i>Mo</i>	2	3	2	3	2	3
<i>Md</i>	3.00	3.00	3.00	3.00	2.50	3.00

4.3 Überzeugungen zum SRL

Die Lehrkräfte schreiben der Selbstregulation eine eher hohe Bedeutung für das Lernen zu (s. Tab. 7). Sie haben eher ein konstruktivistisches als ein transmissives Lernverständnis. Weder der Gruppenunterschied noch der Unterschied zwischen den Messzeitpunkten oder der Interaktionseffekt ist signifikant (alle $p \geq .592$). Auch die Werte zum Mindset bezüglich der Relevanz von SRL zeigen, dass die Lehrkräfte dem SRL eine hohe Bedeutung beimessen. Hier sind die Effekte ebenfalls nicht signifikant (alle $p \geq .170$).

Tab. 7: Mittelwert und in Klammern Standardabweichung der Skalen zu Überzeugungen der Lehrpersonen

	Gesamt		Mit Fortbildung		Ohne Fortbildung	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Überzeugung zur Bedeutung Fremd- vs. Selbstregulation	4.52 (0.72)	4.49 (0.79)	4.50 (0.78)	4.53 (0.84)	4.55 (0.60)	4.40 (0.70)
Mindset zur Relevanz von SRL	4.58 (0.78)	4.76 (0.76)	4.63 (0.77)	4.79 (0.69)	4.46 (0.83)	4.69 (0.91)

4.4 Selbsteingeschätzte diagnostische Kompetenz

Die Lehrkräfte gaben an, dass ihnen die Diagnose von SRL etwas schwerer fällt als die Diagnose fachlicher Kompetenzen. Die Werte bewegen sich zu beiden Messzeitpunkten zwischen „schwerer“ und „vergleichbar schwer“ (Gesamt: $M_{t1} = 2.52$, $SD = 0.71$, $M_{t2} = 2.77$, $SD = 0.72$; mit Fortbildung: $M_{t1} = 2.55$, $SD = 0.51$, $M_{t2} = 2.76$, $SD = 0.64$; ohne Fortbildung: $M_{t1} = 2.65$, $SD = 1.05$; $M_{t2} = 2.79$, $SD = 0.89$), wobei die Abweichung von „vergleichbar schwer“ in beiden Fällen signifikant ist ($p_{t1} < .001$; $p_{t2} = .040$). Zugleich zeigt sich ein signifikanter Anstieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ($p = .025$). Der Mittelwert bewegt sich von einer Tendenz zu „schwerer“ in Richtung „vergleich-

bar schwer“. Die Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant ($p = .854$) und auch die Interaktion ist nicht signifikant ($p = .651$).

5. Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte das Wissen, diagnostische Aktivitäten, Überzeugungen und eine Selbsteinschätzung zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften bezüglich SRL sowie die Frage, inwiefern eine Lehrkräftefortbildung begleitend zum Einsatz eines Online-Diagnosetools eine Veränderung in den genannten Aspekten der diagnostischen Kompetenz bewirken kann. Die diesbezüglichen Hypothesen werden teilweise durch die Daten gestützt.

Mit Blick auf das Wissen der Lehrkräfte zum SRL zeigte sich, dass nur einzelne Lehrkräfte nicht über basales Wissen verfügten oder Fehlkonzepte aufwiesen, wodurch sich die Hypothese 1a nicht bestätigt. Zu t2 wies sogar mehr als ein Viertel der Lehrkräfte ausgeprägtes Wissen zum SRL auf. Positiv ist zudem, dass bei t2 weniger Lehrkräfte als bei t1 Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit in den Fokus stellten, da ein solches Verständnis von SRL mit ungeeigneten diagnostischen Aktivitäten assoziiert zu sein scheint (Dignath & Sprenger, 2020). Stattdessen nannten die Lehrkräfte zu t2 in Einklang mit dem wissenschaftlichen Verständnis, welches SRL vor allem als zielgerichteten Regulationsprozess beschreibt, die Aspekte Zielorientierung, Regulation und Selbstbestimmung häufiger als zu t1. Wenngleich das Wissen insgesamt höher war als erwartet, zeigt sich, dass einige Aspekte des SRL (z. B. Selbstkontrolle, Beharrlichkeit oder Emotionsregulation) auch zu t2 kaum bis gar nicht in den Beschreibungen der Lehrkräfte vorkamen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie gehen somit nicht vollumfänglich mit bisherigen Studien konform, die darauf hingewiesen haben, dass Lehrkräfte eher geringes Wissen zum SRL aufweisen (Zohar, 1999; Spruce & Bol, 2015; Callan & Shim, 2019; Dignath & Sprenger, 2020; Karlen et al., 2020; Cleary et al., 2022). Die Unterschiede könnten einerseits methodischer Natur sein, weil das Wissen in den verschiedenen Studien unterschiedlich erfasst wurde. Andererseits könnten sie darauf zurückzuführen sein, dass an dieser Studie vorwiegend Schulen teilnehmen, die bereits mit dem SRL vertraut und am Online-Diagnosetool CleveR interessiert sind.

Bezüglich der diagnostischen Aktivitäten zeigte sich, dass Lehrkräfte eigenen Angaben zufolge am häufigsten Lerngespräche für die SRL-Diagnose heranziehen, gefolgt von Beobachtungen und Leistung/Lernergebnissen. Die Nutzung von Leistung und Lernergebnissen ist dabei nicht unproblematisch, da daraus nicht zwingend auf SRL-Kompetenzen geschlossen werden kann. Kaum eingesetzt werden Fragebogen, Checkliste oder Kriterienraster sowie SRL-bezogene Aufgaben. Über einstimmend mit den Ergebnissen von Michalsky (2017) sind Offline-Methoden verbreiteter als Online-Methoden. Der Anteil an Lehrkräften, der beide Ansätze verwendet, liegt bei 40 bis 50 %. Im Gegensatz zu Vorbefunden (Callan & Shim, 2019; Dignath & Sprenger, 2020) beschrieben nur einzelne Lehrkräfte ausschließlich ungeeignete Aktivitäten zur Diagnose des SRL, und insgesamt ca. 20 % kombinieren den Angaben zufolge

mindestens drei verschiedene, ausschließlich angemessene diagnostische Aktivitäten. Hypothese 1b kann somit nicht bestätigt werden.

Hinsichtlich der Überzeugungen der Lehrkräfte wird übereinstimmend mit bisherigen Studienergebnissen (Lawson et al., 2019) und Hypothese 1c deutlich, dass die Lehrkräfte ein eher konstruktivistisches Lernverständnis haben und dem SRL eine eher hohe Bedeutung beimessen. Zudem gaben die Lehrkräfte in der vorliegenden Studie konform mit Hypothese 1d an, dass ihnen die Diagnose des SRL im Vergleich zur Diagnose von fachlichen Kompetenzen schwerer fällt. Diese subjektive Selbsteinschätzung passt damit zusammen, dass Lehrkräfte SRL-Kompetenzen auch objektiv weniger akkurat beurteilen können als fachliche Kompetenzen (Spinath, 2005; Urhahne & Wijnia, 2021).

Mit Blick auf die diagnostischen Aktivitäten zur Erfassung von SRL und auf die Selbsteinschätzung zur Diagnosekompetenz im SRL zeigten sich in der vorliegenden Studie signifikante Verbesserungen von t1 zu t2 in beiden Versuchsgruppen. Dies ist möglicherweise auf die Beschäftigung der Lehrkräfte beider Gruppen mit dem Online-Diagnosetool CleveR zurückzuführen. Für die Lehrkräftefortbildung ließ sich kein signifikanter Effekt auf die untersuchten Aspekte der diagnostischen Kompetenz nachweisen. Hypothese 2 kann somit nicht bestätigt werden. Ähnlich hat auch bei Heirweg et al. (2021) eine Fortbildung die Überzeugung von Lehrkräften hinsichtlich des Nutzens von SRL nicht beeinflusst. Und auch weitere Studien zu kurzen Interventionen fanden teils keine oder nur einzelne Effekte (Taxis et al., 2017). Somit sprechen die Ergebnisse dafür, dass eine Kurzintervention von zwei Fortbildungshalbtagen nicht ausreicht, um bei Lehrkräften signifikante Veränderungen im Wissen, in den diagnostischen Aktivitäten, in den Überzeugungen und in ihrer selbsteingeschätzten Diagnosekompetenz bezüglich SRL zu erreichen. Zu beachten ist bei der Interpretation dieses Befunds allerdings, dass aus forschungstechnischen Gründen die Fortbildung für alle Schulen gleich durchgeführt wurde. Aus den Rückmeldungen im Evaluationsbogen wird jedoch ersichtlich, dass eine stärkere Individualisierung der Fortbildung möglicherweise den Effekt der Weiterbildung erhöht hätte. Diesbezüglich zeigte sich bereits bei Dignath (2021), dass Lehrkräfte je nach Kompetenzprofil unterschiedlich von einer Kurzintervention zum SRL profitieren. Was seit längerer Zeit für den Unterricht gilt, sollte auch bei Lehrkräftefortbildungen berücksichtigt werden: One size does not fit all.

Funding

Dieses Projekt wird von der Robert Bosch Stiftung gefördert (Projektnummer 01000795-001)

Literatur

- 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>
- Bäuerlein, K., Etter, B., Brunner, S., & Karlen, Y. (2022). CleveR – Ein Online-Diagnosetool zur Kompetenzdiagnostik im selbstregulierten Lernen. *Poster präsentiert an der Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF)*, Bamberg (Online), März 2022.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching*, 10(1), 77–98. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170936>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Callan, G. L., & Shim, S. S. (2019). How teachers define and identify self-regulated learning. *The Teacher Educator*, 54(3), 295–312. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1609640>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Fink, M. C., Timothy, V., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Facilitating diagnostic competences in higher education- a meta-analysis in medical and teacher education. *Educational Psychology Review*, 32(1), 157–196. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slem, J., & Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: Shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103619>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181–200. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dignath, C., & Sprenger, L. (2020). Can you only diagnose what you know? The relation between teachers' self-regulation of learning concepts and their assessment of students' self-regulation. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.585683>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning – evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33, 1–45. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012(4), 1–10. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Dix, A. C. (2009). *Teachers' beliefs and practices about self-regulated learning in secondary mathematics classrooms*. Dissertation, University of Florida.
- Ganström, M., Härma, E. & Kikas, E. (2022). Teachers' knowledge of learning strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2074536>

- Heirweg, S., De Smul, M., Merchie, E., Devos, G., & Van Keer, H. (2021). The long road from teacher professional development to student improvement: A school-wide professionalization on self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905703>
- Hertel, S., & Karlen, Y. (2021). Implicit theories of self-regulated learning: Interplay with students' achievement goals, learning strategies, and metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 972–996. <https://doi.org/10.1111/bjep.12402>
- Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *Journal of Educational Research*, 109(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942895>
- Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: an approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, 159. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00159>
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Klug, J. (2011). *Modeling and training a new concept of teachers' diagnostic competence*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt. https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2838/1/16.01.2012_Dissertation_Julia_Klug.pdf
- Klug, J., Bruder, S., & Schmitz, B. (2016). Which variables predict teachers' diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*, 22(4), 461–484. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082729>
- Klug, J., Gerich, M., & Schmitz, B. (2016). Can teachers' diagnostic competence be fostered through training and the use of a diary? *Journal for educational research online*, 8(3), 184–206. <https://doi.org/10.25656/01:12825>
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL–SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298–311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31, 223–251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51–70). Waxmann.
- Lombaerts, K., Engels, N., & van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163–173. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.163-174>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Michalsky, T. (2017). What teachers know and do about assessing students' self-regulated learning. *Teachers College Record*, 119(13), 1–16. <https://doi.org/10.1177/01614681171901313>
- Noguchi, K., Gel, Y. R., Brunner, E., & Konietzschke, F. (2012). nparLD: An R software package for the nonparametric analysis of longitudinal data in factorial experiments. *Journal of Statistical Software*, 50(12), 1–23. <https://doi.org/10.18637/jss.v050.i12>

- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulated learning* (S. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Porter, A. N., & Peters-Burton, E. E. (2021). Investigating teacher development of self-regulated learning skills in secondary science students. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103403. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103403>
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta (Hrsg.), *Annals of Child Development* (Bd. 4, S. 89–129). JAI Press.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *American Psychological Association, 138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Sancar, R., Atal, C., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 101*, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 473–486). Beltz.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schulermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19*(1/2), 85–95. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.12.85>
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 10*(2), 245–277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Taxis, S.-S., Stralla, M., Estner, C., Hermann, P. & Seufert, T. (2017). Clever Lernen. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 237–259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_13
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. New Zealand, Ministry of Education.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review, 32*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Walter, C., & Briggs, J. G. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers*. Oxford University Press.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-regulated learning as a competence. Implications of theoretical models for assessment methods. *Zeitschrift für Psychologie, 216*, 102–110. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102>
- Wirth, J., Stebner, F., Trypke, M., Schuster, C., & Leutner, D. (2020). An interactive layers model of self-regulated learning and cognitive load. *Educational Psychology Review, 32*(4), 1127–1149. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09568-4>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). Academic Press.

- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of Metacognition in Education* (S. 299–315). Routledge. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zohar, A. (1999). Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 413–429. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(98\)00063-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00063-8)

Kollegiale Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Zwischen Profession und Organisation

Orientierungen und Professionalisierungsbedarfe der
Fachkonferenzarbeit

Carolin Rotter & Christoph Bressler

Abstrakt: Neben der Kerntätigkeit des Unterrichtens haben Lehrkräfte verschiedene organisationale Pflichten wie z. B. Verwaltungsaufgaben oder die Mitwirkung an Gremien zu übernehmen. In diesem Beitrag widmen wir uns unter Rückgriff auf die strukturtheoretische Bestimmung von pädagogischer Professionalität der Frage, ob das berufliche Handeln von Lehrkräften in dieser Übernahme von Organisationsaufgaben der Einzelschule, also das organisationale Handeln, einer besonderen Professionalisierung bedarf. Wir arbeiten heraus, dass Teilbereiche organisationalen Handelns sich mittelbar auf die stellvertretende Krisenbewältigung als Kern professionellen Handelns beziehen und dass daher auch eine Professionalisierung für die Bewältigung dieser Aufgaben notwendig ist. Vor dem Hintergrund empirischen Materials aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften diskutieren wir abschließend exemplarisch für die Fachkonferenzarbeit unterschiedliche individuelle und kollektive Professionalisierungsbedarfe.

Schlagwörter: Fachkonferenz; Organisation; Profession; Professionalisierung

Between Profession and Organization

Department Faculty Meetings – Orientations and the Need for
Professionalization

Abstract: In addition to teaching as their main responsibility, teachers are involved in organizational aspects of school such as administrative work and participation in committee work. Drawing on the structural-theoretical account of pedagogical professions, we discuss whether these organizational duties belong to the professional, rather than extra-professional, work of teachers and, hence, require professionalization, i. e., combined academic education and vocational training. We argue that this is the case for those organizational duties indirectly concerned with 'by-proxy crisis resolution', the constitutive objective of pedagogical practice according to the structural-theoretical account. Focusing on department faculty meetings as a paradigm case, we present empirical data from group discussions and identify some professional requirements, both on an individual and on a

collective level, for this aspect of organizational-as-well-as-professional work of teachers.

Keywords: department faculty meetings; organization; professionalization; teaching profession

1. Einleitung

Zum beruflichen Tätigkeitsfeld von Lehrkräften gehören neben der Kerntätigkeit des Unterrichtens und den damit unmittelbar zusammenhängenden Tätigkeiten auch Aufgaben in der Einzelschule als Organisation. Hierunter fallen Verwaltungsarbeiten wie das Führen von Listen und Akten, Ausfüllen von Formularen, Versenden von Elternmitteilungen, Erstellen von Zeugnissen, Schreiben von Protokollen, Pflegen und Warten von Sammlungen und vieles mehr. Neben solchen Verwaltungsarbeiten, bei denen Lehrkräften keine substantziellen Entscheidungen für ihre Einzelschule als Organisation treffen, sind Lehrkräfte auch in organisationale Entscheidungsprozesse involviert. Zum Beispiel fällt darunter ein nicht unerheblicher Teil der Mitarbeit in schulischen Gremien wie Schul- oder Fachkonferenzen, in denen Entscheidungen etwa über die Taktung von Unterrichts- und Pausenzeiten, schulweit vereinheitlichte Disziplinierungssysteme, schulinterne Curricula oder Anschaffung von Lernmitteln getroffen werden.

In diesem Beitrag widmen wir uns unter Rückgriff auf die strukturtheoretische Bestimmung von pädagogischer Professionalität im Anschluss an Oevermann (2002) der Frage, ob das berufliche Handeln von Lehrkräften in dieser Übernahme von Organisationsaufgaben der Einzelschule, also das organisationale Handeln von Lehrkräften, eine Professionalisierung der Lehrkräfte erforderlich macht. Dabei verstehen wir den Typus professionellen Handelns als definiert durch das Handlungsproblem der stellvertretenden Krisenbewältigung (Oevermann, 2002) und Professionalisierung als Ausbildung von Könnerschaft, die speziell für die Bewältigung des für professionelle Praxis konstitutiven Handlungsproblems erforderlich ist. In diesem Verständnis gehört also weder alles berufliche Handeln von Lehrkräften zum professionellen Handeln (Pfadenhauer, 2005, S. 10) noch umfasst Professionalisierung den Erwerb sämtlicher Fähigkeiten, die Lehrkräfte für ihre Berufspraxis benötigen, sondern bezieht sich nur auf einen Teil der benötigten Fähigkeiten (vgl. dazu Hericks et al., 2019; Kramer & Pallesen, 2019). Da professionelles Handeln die nicht standardisierbare Vermittlung von wissenschaftlicher Begründungsbasis und Einzelfall erfordert, wird dabei davon ausgegangen, dass die Professionalisierung eine Form der ‚doppelten‘ Ausbildung verlangt, die wissenschaftlich-universitäre und berufspraktische Anteile umfasst (vgl. zu dieser Ausbildungsstruktur als kennzeichnend für Professionen z. B. Evetts, 2003; für den Lehrberuf Helsper, 2001).

Vor diesem Hintergrund argumentieren wir dafür, dass das organisationale Handeln von Lehrkräften in Teilen eine Professionalisierung erfordert, auch wenn wir in diesem Beitrag nicht vollständig ausführen können, was eine diesbezügliche Profes-

sionalisierung inhaltlich umfassen würde. Ausgehend vom professionstheoretischen Diskurs zum Verhältnis von Profession und Organisation arbeiten wir heraus, inwiefern organisationales Handeln in Teilen durchaus als professionelles Handeln zu begreifen ist und daher Professionalisierung notwendig macht (Abschn. 2). Im weiteren Beitrag fokussieren wir dann auf die Fachkonferenzarbeit von Lehrkräften als ein paradigmatisches Beispiel solcher Bereiche organisationalen Handelns. Auf Basis von Material aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften (Abschn. 3) diskutieren wir mit der Fachkonferenzarbeit verbundene Professionalisierungsbedarfe auf individueller und kollektiver Ebene, die sich im empirischen Material andeuten (Abschn. 4).

2. Organisation und professionelles Handeln

Zugespielt lassen sich grob zwei Vorschläge zur Bestimmung des Verhältnisses von Profession und Organisation einander gegenüberstellen. In den Anfängen des professionssoziologischen Diskurses wurde davon ausgegangen, dass Profession und Organisation – genauer: Handeln von Professionsangehörigen und organisationale Rahmung dieses Handelns – in einem spannungsvollen Gegensatz zueinander stehen. Diese Verhältnisbestimmung liegt ursprünglich im Konzept der Profession begründet, das der Professionssoziologie in ihren Anfängen zugrunde lag. Nach dieser Konzeption zeichnen sich Professionen u. a. dadurch aus, dass es sich um freie Berufe handelt mit großer Autonomie in ihrer Berufsausübung, die sich einer Kontrolle durch die Klient:innen als Laien oder einer externen Kontrolle durch Dritte wie Verwaltung, Politik oder Markt ebenso weitgehend entziehen wie einer entsprechenden Regulierung von außen (zusammenfassend z. B. Blömeke, 2002, S. 18–19). Ausgehend von diesem Professionsverständnis stellt eine Einbettung der beruflichen Handlungspraxis von Professionsangehörigen in einen organisationalen Kontext mit organisationalen Vorgaben und organisationaler Bestimmung der Rahmenbedingungen für ebendiese Praxis eine Einschränkung der Autonomie dar, die in dieser Perspektive konstitutiv für Professionen ist (z. B. Schimank, 2014).

Der Lehrberuf ist kein ‚freier Beruf‘, sondern Lehrkräfte sind Beamt:innen oder Angestellte und ihr berufliches Handeln ist sowohl in die Organisation der Einzelschule als auch in das staatliche Bildungswesen eingebunden, das mit seinen politischen und Verwaltungsinstitutionen das berufliche Handeln von Lehrkräften reglementiert. Allerdings gilt dies in gewissem Maße und zunehmend auch für die prototypischen Professionen, an denen sich das obige Professionskonzept orientiert hat. Das Charakteristikum Autonomie von Professionen und deren Berufspraxis ist daher ohnehin deutlich abzuschwächen. Neuere Konzeptionen fokussieren daher auch nicht länger auf eine klar abgegrenzte Kategorie der Profession als bestimmte Berufe, die sich durch äußere Merkmale wie Prestige oder Autonomie auszeichnen (vgl. Terhart, 2011). Vielmehr richtet sich der Blick auf die berufliche Praxis selbst sowie deren Anforderungs- und Handlungsstruktur; professionelles Handeln wird dabei wie oben ausgeführt als wesentlich durch eine spezifische Form des Fallbezugs bestimmt begriffen (z. B. Schütze, 1996; Oevermann, 2002; Kurtz, 2005). Aber auch

in einer solchen Perspektive ist ein spannungsvoller Gegensatz zwischen Profession und Organisation nahegelegt. Gemäß diesen Konzeptionen zeichnet sich professionelles Handeln durch einen spezifischen Adressat:innenbezug und eine Orientierung am Einzelfall aus, die strukturtheoretisch als stellvertretende, nicht standardisierbare Bearbeitung der Krisen der Klient:innen ausbuchstabiert werden (Helsper, 2002; Oevermann, 2002). Dieser Orientierung am Fall steht das Operieren der Organisation mit ihrer Orientierung an bürokratischen Regeln (Schütze, 1996, S. 188; Schicke, 2012, S. 38) mutmaßlich entgegen. Terhart (1990) spricht bei dieser Konzeption des Verhältnisses von Organisation und Profession als spannungsvoller Gegensatz von der „Unvereinbarkeitsthese“.

Dieser ersten Konzeption lässt sich eine zweite, inzwischen vorherrschende gegenüberstellen. Diese Perspektive sieht das Verhältnis von professionellem Handeln und dessen organisationalem Rahmen nicht als Antithese, sondern als ambivalentes Verhältnis (Schütze et al., 1996; Helsper, 2002). Sie betont die produktive Bedeutung der organisationalen Rahmung für professionelles Handeln: Obwohl organisationale Vorgaben und Strukturen professionelles Handeln in seiner Autonomie beschränken, entlasten sie es auch durch Vorentscheidungen, die Zuständigkeiten klären, Hierarchien schaffen, standardisierbare wiederkehrende Entscheidungsfragen und Verfahren standardisieren, Ressourcen bereitstellen etc. So strukturieren sie professionelles Handeln vor und schaffen Voraussetzungen, unter denen dieses Handeln teilweise erst möglich wird (z. B. Schütze et al., 1996; Helsper, 2002, 2021; Oevermann, 2008; Pfadenhauer & Brosziewski, 2008). Im Fall des Lehrberufs gehören zu diesen Aspekten der organisationalen Rahmung des professionellen Handelns u. a. die Vorentscheidungen über Unterrichts- und Pausenzeiten, Einteilung von Lerngruppen, Zuordnung von Lehrkräften, Stundenpläne, schulinterne Curricula und Schulprogramm, Bereitstellung von Lernmitteln etc. In dieser Perspektive ist daher das Verhältnis von professionellem Handeln und organisationaler Rahmung kein ausschließlich spannungsvoller Gegensatz, sondern „eines der wechselseitigen Ermöglichung durch wechselseitige Einschränkung“ (Pfadenhauer & Brosziewski, 2008, S. 90); es handelt sich um distinkte, aber „komplementäre Modi der Problembearbeitung“ (Katenbrink & Wischer, 2021, S. 117).

Lehrkräfte schaffen zu einem erheblichen Teil selbst die organisationalen Rahmungen ihrer eigenen professionellen Praxis. Zugespitzt auf die Frage, wie ebendieses organisationale Handeln von Lehrkräften zu deren professionellem Handeln steht, geben die beiden skizzierten Bestimmungsvorschläge zum Verhältnis von Profession und Organisation zunächst entgegengesetzte Antworten: Mit der Übernahme von Organisationsaufgaben – gesteigert etwa durch das Paradigma der Neuen Steuerung – arbeiten Lehrkräfte gemäß dem ersten Bestimmungsvorschlag ihrem professionellen Handeln selbst geradezu entgegen (siehe dazu z. B. Tacke, 2004; Böttcher & Liesegang, 2009). Gemäß dem zweiten Bestimmungsvorschlag arbeiten sie ihm dagegen auch zu und schaffen u. a. Vorbedingungen, die ihr professionelles Handeln erst ermöglichen (siehe kritisch dazu Thiel, 2019, S. 91). Trotz dieser Differenzen eint die beiden Perspektiven, dass sie das professionelle und das organisationale Handeln von Lehr-

kräften einander gegenüberstellen und von einer Trennung der beiden Bereiche des beruflichen Handelns von Lehrkräften ausgehen.

Diese geteilte Annahme einer Trennung von organisationalem und professionellem Handeln impliziert, dass das organisationale Handeln von Lehrkräften nicht zum professionellen Handeln von Lehrkräften gehört und damit auch keiner Professionalisierung bedarf. Die Entwicklung von Könnerschaft von Lehrkräften zur Beteiligung an oder Übernahme von Organisationsaufgaben in der Einzelschulorganisation ist demnach weder im Ganzen noch in Teilen als Professionalisierung zu begreifen. So verortet etwa Tacke (2004) das Wissen, das Lehrkräften in Fortbildungen vermittelt wird, damit diese kompetent zur Weiterentwicklung der Einzelschule als ‚lernende Organisation‘ mitwirken können, außerhalb des Professionswissen. Folglich wäre der Erwerb dieser Fähigkeiten auch nicht als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften zu begreifen.

Dass die Entwicklung von Könnerschaft zur Übernahme von Organisationsaufgaben nicht als Professionalisierung zu fassen ist, scheint jedoch nicht für die gesamte Bandbreite des organisationalen Handelns von Lehrkräften, von der wir in der Einleitung einen Ausschnitt aufgelistet haben, gleichermaßen plausibel. Wie wir im Folgenden skizzieren werden, ist die Grenze zwischen professionellem und organisationalem Lehrer:innenhandeln unscharf, auch wenn anhand der Unterscheidung von (primärer) Orientierung am Fall und (primärer) Orientierung an bürokratischen Regeln grob zwischen professionellem und organisationalem Handeln differenziert werden kann. Einige Aspekte des organisationalen Handelns von Lehrkräften sind durchaus auch als professionelles Handeln zu begreifen und erfordern eine Professionalisierung nach dem oben skizzierten Modell.

Das professionelle Handeln von Lehrkräften besteht in seinem Kern, so schließen wir an die strukturtheoretische Bestimmung des kennzeichnenden Handlungsproblems pädagogischer Praxis an, in der stellvertretenden Bearbeitung konkreter Krisen von Lernenden in der unterrichtlichen Interaktion, die letztlich nicht standardisierbar und für die eine Professionalisierung erforderlich ist. Jedoch sind viele Aspekte der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften zwar nicht unmittelbar der stellvertretenden Bearbeitung konkreter Krisen zuzurechnen, aber dennoch auf sie bezogen und nicht völlig von ihr losgelöst. Dieser Bezug kann direkt sein, wie etwa bei der Vorbereitung des Unterrichts am heimischen Schreibtisch. Er kann aber auch stärker indirekt sein, wenn Lehrkräfte z. B. vor dem Hintergrund ihrer Lehrerfahrung die Eignung von Lehrbüchern für die Schüler:innenschaft ihrer Schule abwägen oder über die Phasierung von Pausen- und Unterrichtszeiten entscheiden. In solchen Fällen bearbeiten sie zwar nicht unmittelbar konkrete Krisen von Lernenden. Aber ihr Handeln ist prospektiv auf die stellvertretende Bearbeitung von Krisen bezogen und die Lehrkräfte greifen dabei in verallgemeinernder und abstrahierender Form auf ihre Erfahrungen mit Lernenden sowie deren Krisen zurück. Dies ist wie die stellvertretende Krisenbearbeitung nicht vollständig standardisierbar, auch wenn erstens auf Verallgemeinerungen zurückgegriffen wird und zweitens allgemeingültige Rahmenbedingungen für die stellvertretende Bearbeitung konkreter Krisen geschaffen

werden. Diese Aspekte der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften, die nicht unmittelbar der stellvertretenden Bearbeitung konkreter Krisen zuzurechnen und trotzdem auf sie bezogen sind, sind je nach Verallgemeinerungs- und Abstraktionsgrad vom konkreten Einzelfall sozusagen unterschiedlich nah an der eigentlichen stellvertretenden Krisenbearbeitung. Aber sie sind dennoch zum Bereich professionellen Handelns zu zählen, der sich damit begreifen lässt als bestehend aus einem Kern, der stellvertretenden Bearbeitung konkreter Krisen in der unterrichtlichen Interaktion, und einer unscharf abgegrenzten Peripherie, die vermittelt über Verallgemeinerungen und Abstraktionen auf den Kern bezogen ist.

Dieser periphere Bereich des professionellen Handelns umfasst auch, so unsere These, Teile des organisationalen Handelns von Lehrkräften. Diese Aspekte des Lehrer:innenhandelns weisen sowohl einen Organisationsbezug als auch einen – über Verallgemeinerungen und Abstraktionen vermittelten, letztlich nicht standardisierbaren – Bezug auf die stellvertretende Krisenbearbeitung auf und für sie ist daher Professionalisierung erforderlich.

Während zahlreiche Studien zu unterschiedlichen Kooperationskonstellationen in der schulischen Praxis vorliegen (vgl. z. B. Hartmann et al., 2021; Trumpa et al., 2016), wurde die Zusammenarbeit in Fachkonferenzen bislang in der Forschung kaum berücksichtigt (vgl. z. B. Wacker, 2009; Asbrand et al., 2012; Idel & Ulrich, 2013). Dabei handelt es sich bei einem substanziellen Teil der kooperativen Fachkonferenzarbeit um ein paradigmatisches Beispiel für einen Aspekt der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften im Überschneidungsbereich organisationalen und (peripher bzw. mittelbar) professionellen Handelns, da diese häufig erfordert, sich gemeinschaftlich – wenn auch verallgemeinernd und abstrahierend – auf die Krisen der Lernenden und deren stellvertretende Bearbeitung zu beziehen. Im Folgenden nehmen wir dieses paradigmatische Beispiel genauer in den Blick und arbeiten im Kontrast zweier Fälle eine besondere Form des Professionalisierungsbedarfs heraus, der eine zentrale Vorbedingung für eine professionalisierte Praxis in diesem Bereich des organisationalen Handelns von Lehrkräften markiert.

3. Arbeit in Fachkonferenzen

3.1 Gegenstandstheoretische Konzeption und methodisches Vorgehen

Die hier vorgestellten Daten stammen aus dem Projekt FaBeL¹, das aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive nach der Bearbeitung zentraler beruflicher Anforderungen durch Lehrkräfte fragt. Fokussiert werden damit *implizite Wissensbestände*, die aus einer professionstheoretischen Perspektive als Bestandteil

1 Das Projekt „Fachspezifische Bearbeitungsformen von Anforderungen im Lehrerberuf (FaBeL) – eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf fachliche Differenzierungen des Lehrerberufes“ wird gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 443847346.

von Lehrer:innenprofessionalität bedeutsam für die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften sind (Combe & Kolbe, 2008; Kramer & Pallesen, 2019; Hericks, 2022). Anschließend an unterschiedliche Theorietraditionen wird auch von beruflichen Habitus oder Lehrer:innenhabitus (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019) gesprochen, die als praktischer Sinn (Bourdieu, 1987) für das Berufsfeld Schule fungieren. Wir konzeptualisieren sie im Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie als *Orientierungsrahmen* bzw. kurz: *Orientierungen* (Bohnsack, 2012). Implizite Wissensbestände sind handlungsleitend, stehen jedoch den Akteur:innen nicht reflexiv zur Verfügung. Darüber hinaus ist ein wesentliches Merkmal dieses impliziten Wissens seine Fundierung in Kollektivität. Dieser Gedanke steht im Fokus der praxeologischen Wissenssoziologie, gemäß derer implizites Wissen als konjunktives Wissen zu verstehen ist (Mannheim, 1980). Dieses ermöglicht Akteur:innen mit strukturhomologen, d. h. ähnlichen Erfahrungen ein unmittelbares gegenseitiges Verstehen und stiftet einen konjunktiven Erfahrungsraum, der diese Akteur:innen habituell miteinander verbindet (Bohnsack, 2012). Diese handlungsleitenden Wissensbestände bilden kollektive Orientierungen, die die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften strukturieren.

Um die Konjunktivität der Handlungspraxis empirisch erschließen zu können, bietet sich das Gruppendiskussionsverfahren an (Loos & Schäffer, 2001). Denn im Anschluss an Bohnsack (2014) werden Gruppen als „repräsentante Prozessstrukturen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 27) verstanden, deren Interaktions- und Kommunikationsstrukturen auf gemeinsame oder strukturidentische biografische Erfahrungen der Diskutierenden verweisen. Die Gruppe wird dabei als ein „Epi-Phänomen“ (Bohnsack, 2014, S. 65) betrachtet, an dem sich die konjunktiven Erfahrungen als eigentliches Phänomen dokumentieren. In ihr entstehen jedoch nicht erst die kollektiven Orientierungsrahmen; die Gruppe ist vielmehr der Ort, an dem sich konjunktive Erfahrungen und Orientierungen zuallererst artikulieren, so dass laut Bohnsack Gruppendiskussionen „einen validen empirischen Zugang zur Artikulation derartiger kollektiver Sinnzusammenhänge“ (Bohnsack, 2014, S. 65) bieten.

Im Rahmen des Projekts FaBeL wurden an drei Schulen elf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer durchgeführt. Im Rahmen der Gruppendiskussion wurden die Lehrkräfte zu unterschiedlichen Handlungssituationen in ihrem schulischen Alltag befragt (z. B. Zusammenarbeit mit Kolleg:innen, Leistungsbewertung). Die Gruppen waren jeweils fachhomogen (Mathematik, Deutsch, Sozialwissenschaften/Politik, Sport) zusammengesetzt, d. h., die Gruppenmitglieder teilten jeweils mindestens eines ihrer Unterrichtsfächer. Im Folgenden arbeiten wir anhand des Vergleichs der Gruppendiskussionen einer Deutsch- und einer Mathematikgruppe eine Vorbedingung für eine professionalisierte Fachkonferenzarbeit heraus, deren Bedeutung sich mittels der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive aufzeigen lässt. Die beiden Gruppen bestanden jeweils aus fünf Teilnehmenden unterschiedlichen Alters. Weitere Angaben zu Merkmalen der Personen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tab. 1: Gruppenzusammensetzungen

		Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Dienstalter	Funktionen in Fachkonferenz
Mat_1	Aw	Mathe	Englisch	10	Fachkonferenzvorsitzende in Englisch
	Bw	Mathe	Sport	17	Fachkonferenzvorsitzende in Mathe
	Cw	Mathe	Biologie	3	
	Dm	Mathe	Chemie	16	
	Em	Mathe	Biologie	2,5	
Deu_1	Aw	Deutsch	Englisch	10	
	Bw	Deutsch	Geografie	18	
	Cw	Deutsch	Kunst	12	
	Dw	Deutsch	Biologie	7	Fachkonferenzvorsitzende in Deutsch
	Ew	Deutsch	Geschichte	12	

Die Gruppendiskussionen fanden im Frühjahr 2019 unter der Leitung eines Projektmitarbeiters in den Räumlichkeiten eines Gymnasiums im Ruhrgebiet statt. Sie wurden audioaufgezeichnet und anschließend gemäß den Richtlinien der Transkription TiQ (*Talk in Qualitative Social Research*) transkribiert (Bohnsack, 2014). Ausgewertet wurde das Datenmaterial mit Hilfe der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) mit den etablierten Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation. Die Dokumentarische Methode erlaubt eine Rekonstruktion des der Handlungspraxis zugrundeliegenden impliziten Wissens in Form kollektiver Orientierungen. Durch die Analyse der Diskursorganisation (Przyborski, 2004) wird es möglich, die Konjunktivität des rekonstruierten impliziten Wissens herauszuarbeiten. Dies lässt sich im Rahmen dieses Beitrags allerdings nur in Ansätzen aufzeigen.

3.2 Empirische Befunde

Für die Gruppe der Deutschlehrkräfte konnten wir in Passagen zur Arbeit in der Fachkonferenz exkludierende Diskursmodi (Przyborski, 2004) rekonstruieren. Der Austausch der Gruppe ist durch oppositionelle und divergente Diskursorganisation gekennzeichnet, was auf unterschiedliche Erfahrungen und heterologe Orientierungen der teilnehmenden Lehrkräfte verweist. Dies lässt sich an dem folgenden Transkriptausschnitt exemplarisch zeigen, in dem die Diskussionsteilnehmer:innen den letzten – gescheiterten – Auswahlprozess eines Buches schildern.

- Dw: ich erinner- mich dran als wir die Bücher, als wir überlegt haben Bücher anzuschaffen,
 Cw: @(.)@
 Aw: ich wollt- grad- sagen wir auch (.) (schlichte) Entscheidungen
 Bw: Loh::: Ldas war aber
 Ew: also da hab ich geweint; auf dem Nachhauseweg, ganz ehrlich.
 Cw: echt; warum?:
 Ew: ja fand- ich ganz schlimm. (.)
 Cw: warum hast du da geweint,

- Ew: weil der Schulleiter uns=n Buch (.) verboten hat was alle haben wollten und das keinen
 ?w: L@(.)@
 Ew: außer mir interessiert hat dass er uns das verboten hat.
 Bw: nicht alle wollten=s haben. °ich will kein Buch haben°
 Ew: ja du wolltest gar keins haben.
 Aw: @(.)@
 Ew: das fand- ich schrecklich. (.)
 Aw: also-
 Cw: na gut das war=n Gesamtschulbuch das muss man mal eben dazu sagen und wir sind ja ein
 Dw: L°genau°
 Cw: Gymnasium
 [...]
 Bw: aber das sind so Diskussionen, °die wir da führen°
 Dw: ja und vor allen Dingen=war=s=n me::ga Aufwand; wir haben die ga:nzen Verlage
 angeschrieben; (.) dann kamen die; dann haben die die Bücher vorgestellt; dann waren da
 natürlich die Kollegen die es interessiert waren da; die andern- nicht (.) oka:y gut dann (.) ne:?
 ist ja egal: dann saßen wir da, dann haben ganz lange diskutiert, dann gab=s Listen um die
 Bücher zu vergleichen; (.) man hat sich da ewig mit auseinandergesetzt und nach (.) einem
 Jahr des Entscheidungsprozesses hatten wir dann endlich das Bu:ch;
 (Z. 563–581/586–592)

Deutlich wird die fehlende Konjunktivität in den Erfahrungen in dem Ausschnitt beispielsweise in dem Unverständnis, das Cw für die emotionale Involviertheit und Empörung von Ew mit Blick auf den Ausgang des Buchauswahlprozesses kundtut („echt; warum:?“; „warum hast du da geweint“). Bei Ew dokumentiert sich ein starkes persönliches Engagement und Investment bei der Buchauswahl. Auf eine ähnliche emotionale Angefasstheit deutet auch die Form hin, wie Dw das Desinteresse einiger Kolleg:innen markiert („dann waren *da natürlich* die Kollegen die es interessiert waren *da*; die andern- *nicht* (.) *oka:y* gut dann (.) *ne:? ist ja egal*:“), sowie ihre im weiteren Verlauf mehrfach artikulierten Resignation nach der gescheiterten Buchauswahl. Für Cw dagegen erschließen sich die emotionalisierte Reaktion und damit das Erleben der Fachkonferenz von Ew – auch nach der ersten Antwort von Ew („ja fand- ich ganz schlimm“) – nicht und sind für sie nicht anschlussfähig. Die sich darin andeutende Inkongruenz von Orientierungsrahmen kommt gegen Ende des Ausschnitts auch darin zum Ausdruck, wie Cw auf Ews erneute Beteuerung, es „schrecklich“ gefunden zu haben, anführt, dass das ausgesuchte Buch nicht ihrer Schulform entspricht („na gut“, „das muss man mal eben dazu sagen“). Stärker offen oppositionell gestaltet sich die Interaktion zwischen Ew und Bw, dass letztere überhaupt gar kein Buch anschaffen wollte. In dieser wird nicht nur ein Dissens in der Fachkonferenz deutlich, den die Diskussionen dort nicht aufheben konnten. Es wird auch deutlich, dass Ew eine Einheitlichkeit der Positionierung der Fachgruppe entwirft, dabei die von Bw in der Fachkonferenz vertretene Position ignoriert oder fremdrahmt und eine Geschlossenheit der Positionierung innerhalb der Fachgruppe gegen den Einfluss von außen durch den Schulleiter in Stellung bringt („weil der Schulleiter uns=n Buch (.) verboten hat was alle haben wollten“). Bw ist dagegen nicht um eine Geschlossenheit der Fachgruppe nach außen bemüht und besteht auf der Darstellung des Dissenses

innerhalb der Fachgruppe („nicht alle wollten=s haben. °ich will kein Buch haben“). Die Aushandlungen in den Fachkonferenzen prägen daher nicht nur Kontroversen und Meinungsverschiedenheiten, die die Gruppe hier und an verschiedenen Stellen berichtet. Sie sind auch davon geprägt, dass sich die Beteiligten nicht unmittelbar gegenseitig verstehen und – jenseits vielleicht der Erfahrung, dass die Fachkonferenzdiskussionen problembehaftet, langwierig und kräftezehrend sind, – Konjunktivität und kongruente Orientierungen fehlen. Dies wird hier deutlich und bestätigt sich immer wieder.

Vor diesem Hintergrund ist zu sehen, dass es gemäß den Schilderungen der Gruppe in den Fachkonferenzen nicht gelingt, sich konstruktiv mit den unterschiedlichen Positionen im Rahmen eines fachlichen Diskurses auseinanderzusetzen. Kontroversen können nicht konstruktiv gewendet werden, sondern belasten die Fachkonferenzarbeit und ihre Produktivität. So verharren die Lehrkräfte auch im Rahmen der Gruppendiskussion in ihren unterschiedlichen Positionen und subjektiven Einschätzungen („und das keinen außer mir interessiert hat, dass er uns das verboten hat“, „na gut das war=n Gesamtschulbuch“, „nicht alle wollten=s haben. °ich will kein Buch haben“), ohne diese konstruktiv in eine Diskussion z. B. von Anforderungen an Arbeitsmaterialien im Deutschunterricht mit einer leistungsheterogenen Schüler:innenschaft zu überführen. Die Fachkonferenz wird zur Arena für die Durchsetzung der eigenen Position, die inhaltlich als korrekt eingeschätzt wird, wobei diese Auseinandersetzung in der Handlungspraxis in unterschiedlicher Weise stattfindet. In Teilen wird dieser Kampf für die eigene Position mit einer großen Emotionalität geführt, was aber nicht für alle Teilnehmerinnen gleichermaßen gilt.

Dass es nicht gelingt, die intensiv geführten Dispute produktiv für die gemeinschaftliche Weiterentwicklung des Deutschunterrichts zu nutzen, zeigt sich vor allem auch darin, dass Entscheidungen in der Fachkonferenz nicht abgeschlossen, sondern immer wieder – auch außerhalb dieses Gremiums – neu aufgenommen zu werden scheinen, selbst wenn es formal zu Entscheidungen des Gremiums kommt. So wird in dem obigen Abschnitt nochmals grundsätzlich die Notwendigkeit eines Buches im Rahmen der Gruppendiskussion kontrovers verhandelt. Im weiteren Verlauf der Passage wird noch umfangreicher in diese Debatte wieder eingestiegen (vgl. Z. 606–649). Diese Unabgeschlossenheit von Diskussionen dokumentiert sich auch hinsichtlich anderer in der Fachkonferenz getroffener Vereinbarungen, die dann nach eigenem Bekunden im Unterricht nicht umgesetzt werden oder die umzusetzen erst nachträglich für sich entschieden wird. Diese geringe Wirksamkeit von Entscheidung des Gremiums Fachkonferenz als notwendige Bedingung für eine produktive Fachkonferenzarbeit wird auch deutlich anhand des Kontrasts mit der Mathematikgruppe. Die Deutschlehrkräfte fokussieren in der Thematisierung der Fachkonferenzarbeit nicht auf Abstimmungsprozesse; eine formalisierte Entscheidungsfindung scheint für die Interaktion in der Fachkonferenz sogar von untergeordneter Bedeutung, wenn nicht gar irrelevant zu sein. In der Gruppe der Mathematiklehrkräfte dagegen erfolgt eine Fokussierung auf Abstimmungsprozesse mit anschließenden, als bindend behandelten Mehrheitsentscheidungen, wie wir im Folgenden zeigen.

Die Gruppe der Mathematiklehrkräfte zeichnet sich durch eine deutliche Konjunktivität in der Gestaltung der Fachkonferenzarbeit aus, die zudem mit Blick auf eine gemeinsame fachliche Arbeit produktiv erscheint. Wie bemerkt, fällt in der Gruppendiskussion der Mathematiklehrkräfte eine deutliche Fokussierung auf Abstimmungsprozesse auf, die die Wahrnehmung der gemeinsamen Arbeit durch die Lehrkräfte prägt, wie der folgende Ausschnitt zum Auswahlprozess eines schulweiten Taschenrechnermodells illustriert.

- Ym: und wenn Sie so Entscheidungen treffen in der Fachkonferenz wie läuft das dann?
 Bm: ja man (.) bildet (.) erstmal (.) sozusagen tauscht man die Möglichkeiten aus, eruiert diskutiert und findet überwiegend wirklich n einheitliches Bild also das wir
 Dm: Lgut kommt er der Antrag ne
 Aw: Lgenau n
 Antrag ()
 Dm: Ln Antrag an die Fachkonferenz
 Bm: Lbeim beim Taschenrechner
 Cw: Lo- offene Wahl in der Regel
 Bm: war=s relativ knapp (.) dat war (.) fast fast Spitz auf Knopf
 Cw: L°@(.)@°
 Dm: Lda hatten wir sieben sechs oder so ne?
 Aw: was war denn das andere? TI?
 Bm: Lja TI gibt ja nur Casio und TI und wir haben klar uns für=n Casio
 Dm: LTI (.) TI keine Ahnung TI (zwei ne 92)
 Bm: entschieden
 Aw: Lwusst ich gar nich mehr dass das knapp war

(Z. 408–425)

Bei der Schilderung des Auswahlprozesses zeigt sich, dass die Gruppe der formalen Prozedur von Debatte mit anschließender, verbindlicher Entscheidung durch Abstimmung folgt und auf diese Weise einvernehmlich Entscheidungsprobleme und Uneinigkeiten löst. Dieses Vorgehen scheint für alle Teilnehmenden der Gruppe eine geteilte Praxis bzw. eine konjunktive Erfahrung zu sein. Dies zeigt sich auch an der interaktiven Dichte in diesem Transkriptausschnitt und dem gemeinschaftlichen, homologen Entfalten der Erfahrungen, das einen inkludierenden Diskursmodus hervorbringt (Przyborski, 2004). So konnten wir für die Gruppe der Mathematiklehrkräfte eine homologe, von den Gruppenmitgliedern geteilte Orientierung rekonstruieren, die durch eine starke Sachorientierung und durch eine instrumentelle Bezugnahme auf die Fachkonferenz mit ihren formalen Prozeduren wie z. B. Abstimmungen oder Anträgen für die Lösung von Entscheidungsproblemen gekennzeichnet ist. Denn die formalen Prozeduren stellen für die Lehrkräfte keinen Selbstzweck dar, sondern erhalten von ihnen eine instrumentelle Bedeutung, d. h., der Zweck der gemeinsamen Fachkonferenzarbeit und der Einhaltung der formalen Prozeduren des Gremiums liegt im Treffen von sachorientierten und inhaltlich fundierten Entscheidungen, die dann für alle Beteiligten verbindlich sind und nicht weiter hinterfragt werden (siehe auch „dann hat man da einfach abgestimmt“, Z. 521–523). Das bedeutet auch, dass erstens Entscheidungsalternativen mit der formalisierten Lösung des Entscheidungs-

problems nicht länger relevant sind und aus dem Blick geraten („was war denn das andere?//TI keine Ahnung (zwei ne 92)“) und dass zweitens die der Abstimmung vorausgegangenen Kontroversen mit der Lösung des Entscheidungsproblems erledigt sind und selbst für diejenigen, die abweichende Positionen bezogen haben, nicht länger bedeutsam sind („wenn ich mich dran erinnere fand ich den TI eigentlich auch ganz nett (.) hatte auch=n paar nette Funktionen hat=n paar Funktionen mehr is im Nachhinein is pf.:“; Z. 491–494, siehe auch im obigen Ausschnitt: „wusst gar nich mehr dass das knapp war“). Persönliche Empfindungen und gruppendynamische Prozesse scheinen hinter einer Sachorientierung und instrumentellen Bezugnahme auf Formalia zu verschwinden und keine Rolle zu spielen.

4. Diskussion

Im Folgenden sollen auf der Grundlage des empirischen Materials Voraussetzungen einer professionalisierten Fachkonferenzarbeit diskutiert werden. In den beiden Gruppen zeigen sich unterschiedliche Passungskonstellationen zwischen den Gruppenmitgliedern. In der Gruppe der Mathematiklehrkräfte dokumentiert sich eine starke Konjunktivität der Orientierungen, die ein unmittelbares gegenseitiges Verstehen ermöglicht, zu einer geteilten Routine in der gemeinsamen Handlungspraxis führt und als *habituelle Passung* bezeichnet werden kann. Eine solche habituelle Passung auf der Grundlage einer geteilten Orientierung vereinfacht die kollegiale Zusammenarbeit – nicht nur in der Fachkonferenz – erheblich, da die Beteiligten ein geteilter modus operandi der Fachkonferenzarbeit verbindet. Welche Konsequenzen es haben kann, wenn ein solcher geteilter modus operandi fehlt, deutet sich bei der Deutschgruppe an, bei der habituelle Diskrepanzen die Zusammenarbeit (innerhalb der Fachkonferenz) belasten und erschweren. In dieser kommt es aufgrund unterschiedlicher Orientierungen, die aufeinandertreffen, zu Spannungen, in denen unterschiedliche Anerkennungs- und Autonomiebedürfnisse aufscheinen. Den Deutschlehrkräften gelingt es im Unterschied zu ihren Mathematikkolleg:innen nicht, die Diskussionen konstruktiv auf fachliche Inhalte zu fokussieren und inhaltliche Aushandlungsprozesse auf eine für alle verbindliche Entscheidung zuzuspitzen. Auch wenn wir dies im Rahmen unserer hier vorgestellten Rekonstruktion nicht vollständig zeigen konnten, deutet sich auf individueller Ebene eine Bezugnahme auf eine – abstrakt vermittelte – stellvertretende Krisenbearbeitung an, wenn z. B. die Ablehnung eines für alle verbindlichen Buches mit Blick auf die wahrgenommenen Lernbedürfnisse der Schüler:innen begründet wird. Den Mitgliedern der Gruppe gelingt es aber nicht, diese individuelle Bezugnahme in eine gemeinschaftliche Routine zu übersetzen. Die fehlende Konjunktivität in der Handlungspraxis kann von den Teilnehmenden nicht konstruktiv bearbeitet werden, sondern wirkt auf die gemeinsame Arbeit und den/die Einzelne/n eher destruktiv. Mit Blick auf die Gruppe wird deutlich, dass im Falle habitueller Differenzen explizite Aushandlungen über die Art und Weise der Zusammenarbeit sowie die Erwartungen an die Zusammenarbeit notwendig werden. Eine Schwierigkeit ist dabei allerdings, dass den Erwartungen der Beteiligten an die Ko-

operationsbeziehung ebenso wie den Anerkennungs- und Autonomiebedürfnissen gerade implizite Wissensbestände zugrunde liegen, die daher für die Beteiligten nur schwer zu explizieren und zu fassen sind und mithin nur schwer Thema von Auseinandersetzungen werden können.

Bei den Mathematiklehrkräften wird hingegen deutlich, dass ein gegenseitiges Verstehen aufgrund konjunktiv geteilter Orientierungen eine Belastung oder gar Überlagerung der inhaltlichen Arbeit in der Fachkonferenz durch Missverstehen und Auseinandersetzungen auf der Beziehungsebene verhindert. Die Bearbeitung oder Verhandlung habitueller Differenzen und Spannungen erübrigt sich. Es zeigt sich, wie eine habituelle Passung in Form einer kollektiven Orientierung zu einer produktiven Nutzung des Gremiums Fachkonferenz führen kann, indem eine gemeinsame, entlastende Routiniertheit im Umgang mit dem Gremium Fachkonferenz herrscht. Diskussionen werden mit dem Ziel geführt, auf Entscheidungen hinzuführen, mit denen jene beendet werden. Beschlüsse sind dann für alle verbindlich und werden in der Praxis von den Beteiligten umgesetzt. Mit dieser geteilten Orientierung an der Sache sowie an Abstimmungen und Entscheidungen vermeidet die Gruppe Reibungsverluste in der gemeinsamen Arbeit.

Im Falle der Mathematiklehrkräfte zeigt sich also, dass mit der habituellen Passung und den gemeinschaftlich geteilten Arbeitsprozessen eine Grundlage für ein professionalisiertes Handeln in der Fachkonferenz, d. h. für eine gemeinsame routinierte Ausrichtung der Fachkonferenzarbeit an stellvertretender Krisenbearbeitung vorliegt. Mit Vorliegen dieser wichtigen Voraussetzung ist allerdings noch nicht garantiert, dass tatsächlich auch der kollektive, über Verallgemeinerungen und Abstraktionen vermittelte Bezug auf stellvertretende Krisenbewältigung gelingt. Im Gegensatz dazu wird bei der Gruppe der Deutschlehrkräfte allerdings mehr als deutlich, dass diese gemeinschaftliche Bezugnahme – trotz entsprechender Ansätze auf individueller Ebene – erst gar nicht gelingen kann, weil die entsprechende Voraussetzung nicht gegeben ist.

Festgehalten werden kann also zunächst einmal: Eine habituelle Passung stiftet eine wichtige Voraussetzung, um professionalisiertes Handeln zu ermöglichen, aber garantiert ein solches nicht. Eine habituelle Passung zwischen Lehrkräften z. B. einer Fachgruppe ist zudem nicht planbar und stellt eher ein zufälliges Nebenprodukt der sich durch diverse Einstellungsverfahren entwickelnden Zusammensetzung des Kollegiums dar. Um auch im Falle von habituellen Differenzen produktiv kooperieren zu können, bedarf es auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft daher einer gewissen Habitussensibilität. Eine solche schafft ein Bewusstsein nicht nur für die eigene habituelle Prägung, sondern ermöglicht auch ein Verständnis für die habituelle Prägung des Gegenübers. Ausgehend vom Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit (Kubisch, 2014) wurde Habitussensibilität auch in der Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (Fabel-Lamla & Komflaß, 2014) aufgegriffen. Dabei wird eine Habitussensibilität von den Pädagogisch-Professionellen gefordert, um eine Beziehung zu Klient:innen bzw. Schüler:innen herstellen und die jeweilige Lebenswelt im Rahmen eines individuellen Fallverstehens berücksichtigen zu können. Eine Habitussen-

sibilität kann aber auch ein Verständnis unter Kolleg:innen ermöglichen und stellt somit eine Voraussetzung auf individueller Ebene dar, um habituelle Differenzen und Spannungen innerhalb von kollegialen Austausch- und Kooperationsprozessen verhandeln und überbrücken zu können. Eine habituelle Passung und eine Habitussensibilität als Voraussetzung für einen Umgang mit habituellen Differenzen führen aber nicht gleichsam automatisch zu einer gemeinschaftlichen Bezugnahme auf eine stellvertretende Krisenbearbeitung. Vielmehr bedarf es daran anschließend auch der gemeinsamen Entwicklung eines routinierten Umgangs, der auch erfordert, die spezifischen, von der konkreten Gruppenzusammensetzung abhängigen habituellen Differenzen handhabbar zu machen.

Für das gemeinschaftliche Herstellen eines durch Abstraktionen vermittelten Fallbezugs im Sinne einer stellvertretenden Krisenlösung, wie wir es oben als professionellen Teil organisationalen Handelns gefasst haben, bedarf es daher darüber hinaus einer kollektiven Professionalisierung: Das jeweilige Lehrer:innenkollektiv muss eine geteilte Routine für eine gemeinschaftliche, abstrakt vermittelte Bezugnahme auf die stellvertretende Bearbeitung der Krisen von Lernenden entwickeln. Eine solche Professionalisierung für die Arbeit in Fachkonferenzen erfolgt sowohl im Rahmen der Ausbildung, vor allem im Kontext des handlungsentlasteten Lehramtsstudiums, als auch innerhalb der Schulpraxis. Erstere kann auf Basis (grundlagen-)theoretischer Perspektiven und empirischer Befunde zu pädagogischer Professionalität ein Verständnis für stellvertretende Krisenbearbeitung initiieren, eine Sensibilität für die Bedeutung organisationaler Rahmenbedingungen für professionelles Handeln schaffen sowie Reflexionsprozesse habitueller Prägungen anbahnen. Eine solche Professionalisierung hat aber auch in der schulischen Praxis – quasi im Handlungsvollzug selbst – zu erfolgen, da diese auf ein spezifisches Kollektiv, d. h. auf eine bestimmte, nicht im Rahmen der Ausbildung vorherzusehende Personengruppe, nämlich die jeweiligen Fachkolleg:innen, gerichtet ist. Möglicherweise bedarf es dabei der Unterstützung durch Supervisor:innen, die die Beteiligten bei der Bewusstmachung schwer zugänglicher habitueller Prägungen bzw. Differenzen unterstützen.

Literatur

- Asbrand, B., Heller, N., & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 31–42. <https://doi.org/10.25656/01:25719>
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.
- Böttcher, W., & Liesegang, T. (2009). Das Verhältnis von Institutions- und Organisationsentwicklung und deren Bedeutung für Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troit-

- schanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 517–528). Beltz.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 857–875). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Fabel-Lamla, M., & Komflaß, S. (2014). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 209–228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_9
- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2021). Same same but different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 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. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paska, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/978383854600>
- Hericks, U. (2022). Ansprüche, Widersprüche und Herausforderungen des Lehrberufs – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In S. Habig & H. van Vorst (Hrsg.), *Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen* (S. 21–35). Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). utb/Waxmann.
- Idel, T.-S., & Ullrich, H. (2013). Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben. Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 56–70). Klinkhardt.
- Katenbrink, N., & Wischer, B. (2021). Schule als kollektiver Akteur? – Diskursive Bearbeitungen der Adressierung als Organisation im Rahmen von Schulinspektion. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 101–120). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_6
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–99). Klinkhardt.

- Kubisch, S. (2014). Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 103–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_5
- Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft*. Velbrück.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Pfadenhauer, M. (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11166-5_1
- Pfadenhauer, M., & Brosziewski, A. (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79–97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_5
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität: Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bertelsmann.
- Schimank, U. (2014). Governance und Professionalisierung. Notizen zu einem Desiderat. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 131–153). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_6
- 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* (S. 183–275). Suhrkamp.
- Schütze, F., Bräu, K., Liermann, H., Prokopp, K., Speth, M., & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333–377). Deutscher Studien Verlag.
- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als „lernender Organisation“. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 19–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80609-3_2

- Terhart, E. (1990). Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 151–170). Universität Braunschweig.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Thiel, C. (2019). *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit: Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-23160-6>
- Trumpa, S., Franz, E.-K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Wacker, A. (2009). Die Fachkonferenz – Transmissionsriemen zwischen Schule und Unterricht? Zur wachsenden Bedeutung der Fachkonferenz als kollektivem Steuerungsakteur in neuen Steuerungskonzepten. *Die Deutsche Schule*, 101(3), 266–276. <https://doi.org/10.25656/01:25596>

Kollegiale Professionalisierung und kooperative Professionalität im Kontext von Schulentwicklungsvorhaben

Chancen und Herausforderungen

Mirjam Maier-Röseler

Abstrakt: Die Professionalisierung von Lehrpersonen wird heute mit Ansprüchen der Schulentwicklung verknüpft. Dabei wird (an-)erkannt, dass eine hohe schulische Qualität nicht aus der Summe der jeweils individuellen Professionalität einzelner Lehrpersonen entsteht, sondern auf das gemeinsame professionelle Handeln schulischer Akteure sowie die gemeinsam verantwortete Ko-Konstruktion der Schulkultur angewiesen ist. Gefordert ist eine kooperative Professionalität schulischer Akteure. Im Beitrag wird auf der Basis von empirischen Daten aus einem rund dreijährigen Schulentwicklungsprojekt der Frage nachgegangen, ob das gemeinsame Lernen von Lehrpersonen Schulentwicklungsprozesse unterstützen kann. Der Ausblick schließt mit Überlegungen für weitere Forschung an der Schnittstelle von Professionalisierung und Schulentwicklung.

Schlagwörter: Ko-Konstruktion; Kooperation; kooperative Professionalität; Professionalisierung; Schulentwicklung

Collegial continuous professional development and collaborative professionalism in the context of school development

Opportunities and challenges

Abstract: The continuous professional development of teachers is linked to the demands of school development. It is recognized that high quality of schools is not a result of the addition of individual teacher professionalism but depends on joint professional action and co-construction of school culture. Required is a cooperative professionalism of school actors. The article is based on empirical data from a three-year school development project and explores whether collegial teacher learning can support school development. At the end the article concludes with considerations for further research in the interface of continuous teacher learning and school development.

Keywords: co-construction; cooperation; cooperative professionalism; professionalization; school development

1. Kollegiale Professionalisierung und kooperative Professionalität im Kontext von Schulentwicklung

In wissenschaftlichen Diskursen zur Professionalisierung von Lehrpersonen wird trotz unterschiedlicher und in Teilen auch konträrer Ansätze (Zorn, 2020, S. 15) übereinstimmend die Notwendigkeit der kontinuierlichen, prozesshaften Herausbildung und Aufrechterhaltung individueller Professionalität betont (Helsper & Tippelt, 2011, S. 275).

Nicht selten geht mit der Fokussierung individueller Professionalität eine Engführung auf das persönliche professionelle Handeln von Kolleg:innen in der Praxis einher und mündet in entsprechenden Gestaltungsmustern bei Professionalisierungsprozessen. Dadurch werden Ansprüche der Schulentwicklung als systematischer und einzelschulischer Prozess, der von den professionell handelnden Akteuren unter Berücksichtigung der jeweiligen Organisationsstrukturen und Prozessabläufe *gemeinsam* nachhaltig verantwortet und ausgestaltet wird, nur unzureichend berücksichtigt und erfüllt.

Schulentwicklung setzt auf Seiten der Lehrpersonen eine kooperative Professionalität voraus (Klopsch & Sliwka, 2021; 2022), die sich in einer geteilten Verantwortung für die Bildungsprozesse der Schüler:innen niederschlägt und dazu führt, dass Lehrpersonen ihr professionelles Handeln aufeinander abstimmen (Sonnleitner, 2021) und ko-konstruktiv, im Sinne gemeinsamer Reflexion, Professionalisierung und Entwicklung, agieren. Dazu gehört es, die persönlichen sowie institutionellen Handlungs- und Organisationsroutinen gemeinsam evidenzbasiert zu reflektieren und zu bearbeiten (Hargreaves & O'Connor, 2018; Datnow & Park, 2019; Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022). Zudem müssen das individuelle Wissen und Können, die eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen in eine gemeinsame Wissens- und Wertebasis überführt werden. Daraus wiederum können sich dann geteilte Arbeits- und Zielperspektiven sowie abgestimmte Strategien und Handlungskonzepte ergeben (Grosche et al., 2020)¹.

Das Desiderat, das sich aus der fehlenden Passung von Professionalisierung, Professionalität und Schulentwicklung ergibt, verweist auf die Notwendigkeit, traditionelle Begründungs- und damit zusammenhängende Gestaltungsmuster der Lehrer:innenbildung und Handlungsroutinen auf Seiten der Lehrpersonen zu erweitern. Die Herausforderung besteht darin, eine kooperative Professionalität von Kollegien

1 Damit unterscheidet sich Ko-Konstruktion wesentlich von anderen Formen der Kooperation, wie dem Austausch von Informationen und Materialien sowie der arbeitsteiligen Kooperation (Gräsel et al., 2006), bei denen vor allem die individuelle Handlungsfähigkeit im eigenen Unterricht im Mittelpunkt steht vgl. auch (Muckenthaler et al., 2020).

zu fördern und die ko-konstruktive Zusammenarbeiten zu ermöglichen, so dass der Übergang vom individuellen zum gemeinsam verantworteten Handeln und zur Schulentwicklung gelingt.

Einen ersten und für die Argumentation des vorliegenden Beitrags wesentlichen Anhaltspunkt bietet das gemeinsame Lernen von Lehrpersonen. Bisher professionalisieren sich Lehrpersonen jedoch selten im Team oder Kollegium (Bonsen & Berkmeyer, 2014), wodurch spezifischere Studien zur kollegialen Professionalisierung gegenwärtig eine Ausnahme bilden. Selbst im Kontext von Schulentwicklung wird das Lernen von Schulteams eher sekundär in Analysen einbezogen (Köker, 2012; Holtappels, 2016). Darüber hinaus werden die Kooperationsbereitschaft und -tätigkeit (als gemeinsame Professionalisierung und Ko-Konstruktion) von Lehrpersonen zwar dokumentiert, aber selten in ihrer (institutionellen) Entwicklung nachvollzogen und es mangelt an Perspektiven zur damit verbundenen systematischen Entwicklung der gesamten Schule. So ist insgesamt wenig darüber bekannt, wie sich das gemeinsame Lernen vollzieht (Amling, 2019, S. 128). Unklar ist zudem, ob kollegiale Lernformate dazu geeignet sind, auf Seiten der Teilnehmenden „[...] eine Habitusformation (zu unterstützen; Einf. Verf.), die als reflexiv, forschend und fallerschließend beschrieben werden kann“ (Bastian et al., 2002, S. 420) und die gerade für Schulentwicklung als kontinuierlichen, ergebnisoffenen Prozess bedeutsam erscheint.

Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag gefragt, ob Professionalisierung, die das gemeinsame Lernen von Lehrpersonen akzentuiert, Prozesse der Schulentwicklung im oben dargelegten Sinn unterstützt. Zunächst kann dafür in den Blick genommen werden, welche Wirkungserwartungen Lehrpersonen an die (kollegiale) Professionalisierung stellen und welche Bedeutung sie dem kollegialen Lernen zusprechen. Damit verbunden ist die Frage, ob es gelingt, den Fokus auf die individuelle Professionalität und die persönliche Handlungsroutine zugunsten gemeinsamer Perspektiven und Strategien zu erweitern. Möglicherweise lassen sich daraus wiederum Rückschlüsse auf die Gestaltung von Schulentwicklung ableiten. Es wird überprüft, ob und inwieweit sich die vorliegende Begriffsdefinition von Schulentwicklung auch in der schulischen Praxis wiederfindet oder ob Schulentwicklung hier eher als Summe des individuellen Lehrer:innenhandelns verstanden wird.

Dafür wird zunächst ein Überblick zu vorhandenen empirischen Befunden gegeben, die dann durch die Auswertung und Interpretation von qualitativen Daten aus einem rund dreijährigen Schulentwicklungsprojekt erweitert werden. Damit trägt der Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke an der Schnittstelle von Schulentwicklung und kollegialer Professionalisierung bei und gibt im Ausblick zudem Hinweise für weitere Forschungsarbeiten.

2. Kollegiale Professionalisierung, kooperative Professionalität und Ko-Konstruktion als Herausforderung des Lehrer:innenberufs – Forschungsstand

Kollegiale Professionalisierung, die Herausbildung einer kooperativen Professionalität sowie die Ko-Konstruktion von Schule stellen besondere Herausforderung an den Lehrer:innenberuf und die Handlungsroutine von Lehrpersonen. Das wurde bereits einleitend markiert und wird durch empirische Befunde zu Einstellungen, Erwartungshaltungen und Praktiken von Lehrpersonen bestätigt.

So geben Lehrpersonen zwar an, dass sie die soziale Interaktion mit Kolleg:innen zur Teilnahme an Professionalisierungsangeboten motivieren kann, jedoch erwarten sie von Professionalisierung in erster Linie eine Erweiterung der eigenen Professionalität sowie eine Verbesserung des persönlichen Unterrichtshandelns in Form der Anwendung von Methoden und Materialien (Bergmüller-Hauptmann & Asbrand, 2020, S. 111–112). Die Ko-Konstruktion von Schule wird hingegen vernachlässigt (Rzejak et al., 2014; Richter et al., 2019; Hauk et al., 2022). Lehrpersonen folgen in ihrer Argumentation damit vor allem der Entwicklungsorientierung als Motivation zur Professionalisierung (Hildebrandt & Eom, 2011; Kao et al., 2011). Aufgrund solcher Befunde ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen in Folge von (kollegialen) Professionalisierungsprozessen eher eigene Handlungsoptionen entwickeln, als gemeinsam Schule und Unterricht zu gestalten (Dietrich, 2017; Idel et al., 2019; Hartmann et al., 2021). Dies hängt vermutlich nicht zuletzt damit zusammen, dass Professionalisierung häufig nicht darauf ausgelegt ist, Schulentwicklung im Sinne dieses Beitrags zu unterstützen, sondern wenn überhaupt aus der Summe individueller Veränderungen entsteht (Maier-Röseler, 2020, S. 427).

Auch für die Kooperation² von Lehrpersonen liegen vergleichbare Ergebnisse vor. So stehen Lehrpersonen der kollegialen Zusammenarbeit generell durchaus positiv gegenüber (Richter & Pant, 2016; Azorín & Fullan, 2022; Wullschleger et al., 2022). Sie sehen im Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen und in deren spezifischer Expertise einen wichtigen Ankerpunkt für die eigene Professionalisierung und für eine Verbesserung der persönlichen Handlungsroutine (Kao et al., 2011; Rzejak et al., 2014; Andreitz, 2018; Nguyen & Ng, 2020). Es dominieren in der Alltagspraxis allerdings solche Kooperationsformen, durch die Handlungsautonomie gewahrt bleibt (Richter & Pant,

2 Hierbei handelt es sich um ein nahes Forschungsgebiet, da das kollegiale Lernen in und ko-konstruktive Gestalten von Schulentwicklungsprozessen sowie die Entwicklung einer kooperativen Professionalität in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Fragen zur Kooperation stehen (Zala-Mezö & Hameyer, 2016; Amling, 2019). Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Ko-Konstruktion eine bestimmte Kooperationsform ist (Gräsel et al., 2006), bei der gerade nicht die individuelle Handlungsfähigkeit im eigenen Unterricht im Mittelpunkt steht (Muckenthaler et al., 2020). Bei der Interpretation der Ergebnisse zur Kooperation ist allerdings die Komplexität und inkonsistente Verwendung des Konstrukts zu berücksichtigen (Reeves et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2019; Wullschleger et al., 2019).

2016; Wullschleger et al., 2019; Muckenthaler et al., 2020; Hartmann et al., 2021). Kooperationen im Sinne gemeinsamer Reflexion, Professionalisierung und Entwicklung bilden hingegen auch hier die Ausnahme (Hartmann et al., 2021).

In der Summe weisen folglich auch die bisher vorhandenen empirischen Ergebnisse auf die Schwierigkeit hin, die individuelle Professionalität und das damit verbundene persönliche professionelle Handeln von Lehrpersonen zugunsten einer kooperativen Professionalität und gemeinsamer Perspektiven und Strategien zu erweitern. Allerdings sind bisherige Ergebnisse dahingehend eingeschränkt, als diese erstens nur selten explizit auf Schulentwicklung ausgerichtet sind und zweitens oftmals nicht die kollegiale Professionalisierung akzentuierten.

3. Kollegiale Professionalisierungsprozesse und kooperative Professionalität im Kontext von Schulentwicklungsvorhaben – Ziele der Studie und Forschungsfragen

In Ergänzung zu diesen Ergebnissen und damit verbundenen Forschungsperspektiven aber auch -desideraten werden nachfolgend kollegiale Professionalisierungsprozesse im Kontext von Schulentwicklungsprozessen in den Blick genommen und bezüglich des Anspruches der Herausbildung einer kooperativen Professionalität und der ko-konstruktiven Entwicklung von Schulen näher untersucht. Vor diesem Hintergrund werden folgende Forschungsfragen gestellt:

- Welche Wirkungserwartung haben Lehrpersonen an (kollegiale) Professionalisierungsprozesse und welche konkreten Wirkungen nehmen sie im Rahmen von Schulentwicklung wahr?
- Welche Bedeutung sprechen Lehrpersonen der kollegialen Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung zu?
- Welche Hinweise ergeben sich für das Verständnis und die ko-konstruktive Gestaltung von Schulentwicklung?

4. Methode

4.1 Kontext der Studie

Die Bearbeitung der Forschungsfragen erfolgte im Rahmen eines rund dreijährigen (2014–2017) Schulentwicklungsprojektes, bei dem die Kollegien aus acht Gymnasien eines deutschen Bundeslandes kollegiale Professionalisierungsangebote zur Begabungsförderung erhielten³: zu Beginn wurde an jeder Projektschule eine praxisorientierte schulinterne Lehrer:innenfortbildung (SchiLF) für das Gesamtkollegium

³ Zusätzlich gestützt wurde das Projekt durch eine kontinuierliche wissenschaftliche Schulprozessbegleitung und Schulleitungsforen die hier jedoch nicht weiter im Fokus der Aufmerksamkeit stehen.

durchgeführt. Daran schlossen sich drei weitere SchiLF für eine größere Gruppe interessierter Lehrpersonen an (Kompaktkurse). Zusätzlich fanden insgesamt fünf übergreifende, thematisch aufeinander aufbauende mehrtägige, externe Kurse für die Steuergruppen⁴ der Schulen statt (Intensivkurse). Die Professionalisierungsformate waren in ihrer Konzeption darauf ausgelegt, sowohl den Ausbau der individuellen Professionalität der Lehrpersonen, als auch die Herausbildung einer kooperativen Professionalität und die ko-konstruktive Entwicklung der jeweiligen Projektschule zu ermöglichen. Folgende Prozesse standen im Mittelpunkt der Zusammenarbeit:

- Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses des Projekts
- Schaffung einer gemeinsamen Wissensbasis
- Identifikation gemeinsamer Zielperspektiven unter der Prämisse Begabungsförderung als Recht aller Schüler:innen schulweit zu etablieren
- Reflexion bestehender individueller und schulkultureller Praktiken sowie Aushandlung zukünftiger Möglichkeitsräume der Begabungsförderung

Die Steuergruppen wurden außerdem darin unterstützt, Veränderungen gemeinsam zu verantworten und die eigene Rolle im Kollegium neu zu definieren.

Damit waren wesentliche Ergebnisse ko-konstruktiver Prozesse in der Gestaltung der Professionalisierungsangebote vorweggenommen (vgl. Grosche et al., 2020). Diese berücksichtigten zusätzlich aktuelle Erkenntnisse zur Begabungsförderung (Weigand et al., 2014) sowie zur Wirksamkeit von Professionalisierungsprozessen (Lipowsky & Rzejak, 2015) und zur Schulentwicklung (Feldhoff, 2017; Haenisch & Steffens, 2017).

4.2 Erhebung und Auswertung

Das Projekt wurde mittels Fragebogenerhebung im Längs- und retrospektiven Querschnitt, teilnehmender Beobachtungen während ausgewählter Professionalisierungsangebote, Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen sowie Interviews mit Schulleitungen am Ende der Projektlaufzeit multimethodisch wissenschaftlich begleitet (Maier-Röseler, 2020, S. 193–194). Die unterschiedlichen Methoden waren dabei mit verschiedenen Forschungsperspektiven verknüpft. Die Ausführungen zu den Forschungsfragen in diesem Beitrag beruhen auf elf teilstrukturierten teilnehmenden Beobachtungen und acht leitfragengestützten Gruppendiskussionen (Teilnehmende: $5 \leq n \leq 9$).

Bei den teilnehmenden Beobachtungen war erstens das Erkenntnisinteresse leitend, schulspezifische Aushandlungs- und Begründungsprozesse zu beobachten (im Rahmen der Kompaktkurse). Zweitens konnte durch die teilnehmende Beobachtung eine eher schulübergreifende Perspektive auf externe Professionalisierungsmaßnahmen und die Professionalisierung von kleineren Schulteams (schulische Steuer-

4 Die Steuergruppen setzten sich an jeder Schule aus drei bis fünf Personen zusammen, die gemeinsam mit der Schulleitung die Umsetzung des Projekts sowie die in den Schulen notwendigen Veränderungsprozesse verantworteten, begleiteten und leiteten.

gruppe) eingenommen werden (im Rahmen der Intensivkurse). Bei den leitfadengestützten Gruppendiskussionen stand hingegen die retrospektive Wahrnehmung individueller und schulischer Prozesse und Entwicklungen im Fokus.

Die Verbindung der beiden Zugänge erscheint für die aufgeworfenen Forschungsfragen geeignet, weil die kollegiale Professionalisierung über die gesamte Projektlaufzeit hinweg beobachtet werden konnte. So wurden mögliche Veränderungen, etwa hinsichtlich der Zuwendung zu gemeinsamen Perspektiven und Strategien bei den Teilnehmenden einer Untersuchung zugänglich gemacht. Es wurde erwartet, dass im Rahmen der kollegialen Professionalisierungsprozesse zudem ko-konstruktive Prozesse sichtbar gemacht und damit dokumentiert werden könnten. Einschränkungen bei diesem Vorgehen und der Interpretation der Ergebnisse ergeben sich methodisch allerdings daraus, dass nur ein Teil der Professionalisierungsangebote befohrt wurde. Eventuell wurden dadurch spezielle Prozesse sichtbar, während andere einer Betrachtung verschlossen blieben. Zudem gilt es mögliche Beobachtungsfehler und die Beobachter:innenabhängigkeit der Phänomene zu berücksichtigen. Dies wurde zwar durch einen Leitfaden und sich anschließende Reflexionsgespräche im Forschungsteam zu minimieren versucht, kann aber nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Weil gerade die weiteren Entwicklungsprozesse der Projektschulen außerhalb der Professionalisierungsangebote nicht direkt beobachtet werden konnten, wurden die teilnehmenden Beobachtungen um Gruppendiskussionen ergänzt. In diesen wurde den Lehrpersonen die Möglichkeit eröffnet, das Projekt sowie die innerschulischen Prozesse im kollegialen Austausch retrospektiv zu reflektieren und zu bewerten. Mögliche Verzerrungen ergeben sich dabei allerdings aus der Selbstselektivität der Personen und gruppenspezifischen Normen sowie Erwartungshaltungen. Zudem besteht auch hier die Problematik, dass durch die vorab formulierten Leitfragen zwar eine höhere Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben ist, gleichzeitig gegebenenfalls aber nicht alle Phänomene erfasst werden konnten.

Die Auswertung der Daten erfolgte durch eine strukturelle Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) mittels der Software Maxqda.

Zunächst wurde das deduktive Kategoriensystem zur Auswertung der Gruppendiskussionen gebildet. Die thematischen Hauptkategorien wurden dann induktiv ausdifferenziert. Thematische Hauptkategorien für die vorliegenden Fragestellungen waren

- *Wahrnehmung des Projekts bzw. der Professionalisierungsangebote im Verlauf*
Ankerbeispiel: „[...] Vom rein, sage ich mal vom Beispielcharakter her, war für mich recht wenig dabei. Da war es mir immer zu abstrakt in den Fortbildungen. Es war dann letztlich zu theoretisch und immer diese Punkte, das wäre mir halt immer wichtig gewesen, was kann man jetzt ganz konkret eigentlich machen. Das fand ich für mich persönlich, kam mir das immer zu kurz“.
- *Wirkungen des Projekts: persönlicher Entwicklungsprozess*
Ankerbeispiel: „[...] Aber ich merke, was jetzt verschiedene Ansätze neuer Methodik angeht, da versuche ich jetzt schon, gleichzeitig einen Schritt weiter zu ge-

hen [...] und da bin ich gerade dabei [...] auch da Erfahrungen zu sammeln, um dann vielleicht im nächsten Schritt wieder ein bisschen am Rädchen zu drehen [...]“.

- *Wirkungen des Projekts: Umsetzung des Projekts und Veränderungen auf der Ebene der Schule*

Ankerbeispiel: „[...] Und dass wir das erstmal für uns selber nutzen, dass wir sagen, wir wollen uns methodisch auch verbessern oder auch mal verändern und mal was Neues ausprobieren und das glaube ich, geschieht jetzt auf vielen Wegen“.

- *Rolle des Kollegiums im Prozess*

Ankerbeispiel: „Aber schon finde ich, der Austausch im Kollegium über bestimmte Themen, der ist schon befruchtend, habe ich den Eindruck. Auch wenn sicher nicht jeder Kollege so dahintersteht. Aber alleine die Auseinandersetzung ist wichtig finde ich. Dass einfach was Neues passieren kann oder dass Weiterentwicklung passiert“.

Das so entwickelte Kategoriensystem wurde auch für die Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen genutzt. Die Passung wurde im Vorfeld an zehn Prozent des Datenmaterials geprüft.

5. Ergebnisse

5.1 Welche Wirkungserwartung haben Lehrpersonen an (kollegiale) Professionalisierungsprozesse und welche konkreten Wirkungen nehmen sie im Rahmen von Schulentwicklung wahr?

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle zeigt, dass Wirkungen der projektspezifischen kollegialen Professionalisierungsangebote zunächst im Hinblick auf das persönliche Unterrichtshandeln erwartet und wahrgenommen wurden. Dies wird durch Äußerungen wie „ich“, „bei mir“ oder „in meinem Unterricht“ dokumentiert. Vor allem ging es dabei um die Erprobung (Anzahl Codings $n=18$) oder Anwendung (Anzahl Codings $n=31$) bestimmter Konzepte, Methoden und Materialien.

Bestätigt wird dieses Ergebnis retrospektiv durch die Gespräche in den Gruppendiskussionen (Anzahl Codings Erprobung $n=14$ und Anzahl Codings Anwendung $n=24$).

Lehrerin: „[...] weil man ja neue Dinge probiert. [...] Und deswegen ist das auf jeden Fall auch ein persönlicher Fortschritt [...]“ (Schule H: 45).

Die Inhalte der Professionalisierungsangebote sollten laut Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen im Idealfall so aufbereitet sein, dass ein direkter Einsatz im Unterricht möglich ist. In den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung wurde dies über die gesamte Projektlaufzeit hinweg in Form von Rückfragen zur Umsetzung und/oder durch die Äußerung des Bedarfs an präzisen Umsetzungshilfen bzw. entsprechendem „*methodischen Handwerkszeug*“ (zweiter Intensivkurs) dokumentiert

(Anzahl Codings: $n=72$). Begründet wurde dies vor allem mit fehlenden zeitlichen Ressourcen von Lehrpersonen für eine eigenständige Entwicklung (ebd.). Auch bei den abschließenden Gruppendiskussionen wurde der Wunsch nach „Kochrezepte[n]“ (Schule D: 53) artikuliert und ausbleibende Wirkungen der Professionalisierung wurden auf eine fehlende Handlungsorientierung zurückgeführt (Anzahl Codings gesamt: $n=8$).

Nur vereinzelt distanzieren sich die Teilnehmenden von diesem Muster und betonen im Unterschied dazu die Notwendigkeit von persönlicher Erfahrung, Reflexion und Adaption als Folge von Professionalisierungsangeboten (Anzahl Codings $n=3$):

Lehrer: *„Ich wollte gerade sagen, das Ausbilden und Selbsterkunden ist doch viel besser, als wenn ich was vorgegeben kriege. Ich meine man braucht klare Strukturen, klare Richtlinien, aber ich kann doch mich selbst austesten, wo kann ich was, wie im Unterricht umsetzen [...]“* (Schule D: 55).

Eine stärkere Hinwendung zur Weiterentwicklung der gesamten Schule lässt sich erst gegen Ende der Projektlaufzeit erkennen. Dies zeigt sich in der quantitativen Zunahme der entsprechenden Codings in den Beobachtungsprotokollen (Anzahl Codings zu Beginn des Projekts $n=3$, in der Mitte der Projektlaufzeit $n=8$ und am Ende des Projekts $n=12$). Der Wechsel von individuellen zu schulspezifischen Entwicklungen wird durch die gewählten Formulierungen explizit. An den entsprechenden Stellen wird nun von „wir“, „uns“, „unsere Schule“, „das Kollegium“ u. Ä. gesprochen.

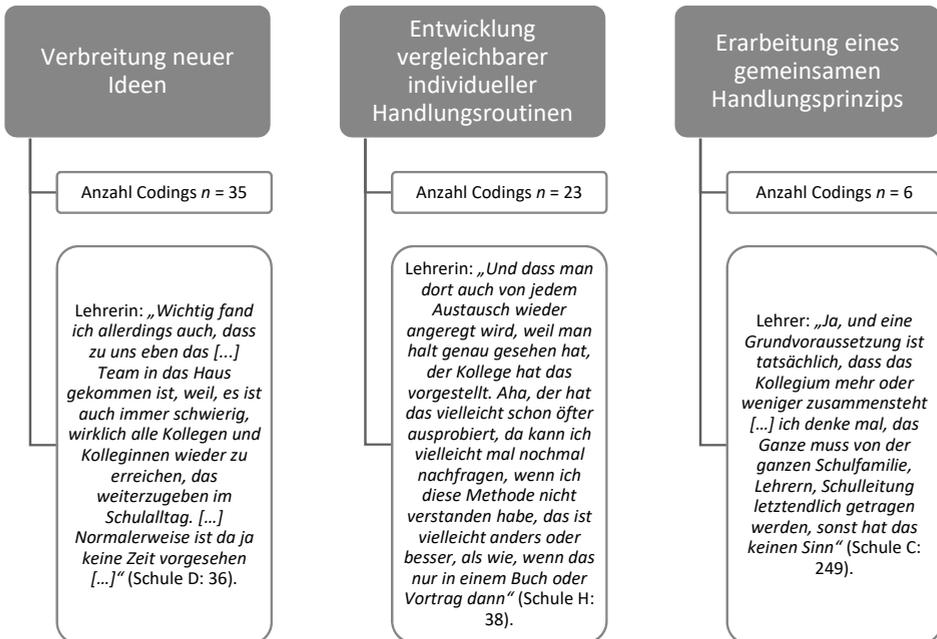


Abb. 1: Wahrgenommene Wirkungsbereiche der Professionalisierungsangebote in Bezug auf die Weiterentwicklung der Projektschulen

Die Auswertung der Gruppendiskussionen legt in diesem Zusammenhang die Differenzierung von drei Wirkungsbereichen nahe, wie Abbildung 1 zeigt.

Es wurde betont, dass die Professionalisierungsangebote die Weitergabe von Informationen und Materialien als Basis der Verbreitung neuer Ideen (Subcode 1) sowie den Austausch von persönlichen Erfahrungen und Materialien als Grundlage vergleichbarer individueller Handlungsrountinen (Subcode 2) unterstützen konnte. Weit seltener wurden die Professionalisierungsangebote im Spiegel gemeinsamer Reflexionen bestehender pädagogischer Praktiken sowie deren ko-konstruktiven Weiterentwicklung angesprochen (Subcode 3), wodurch ein gemeinsames Handlungsprinzip hätte erarbeitet werden können. Den Übergang zu Variante drei bilden Überlegungen zur Frage, welche Impulse und erprobten Veränderungen als so bedeutsam eingeschätzt wurden, dass sie auf mehrere Klassen, andere Klassenstufen oder Fächer übertragen werden sollten.

5.2 Welche Bedeutung sprechen Lehrpersonen der kollegialen Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung zu?

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle (Anzahl Codings: $n=11$) und der Transkripte der Gruppendiskussionen (Anzahl Codings: $n=20$) legt nahe, dass es von Beginn an Lehrpersonen gab, die im Erfahrungsaustausch und der Kooperation mit Kolleg:innen sowie in deren spezifischer Expertise einen wichtigen Ankerpunkt für die eigene Professionalisierung sahen:

Lehrer: *„Aber, das Wichtige war glaube ich [...], aus meiner Sicht, das Gespräch mit den Kollegen dann an dem Nachmittag zu haben und über verschiedene Sachen zu sprechen, die vielleicht jetzt der Eine oder Andere schon macht und der Andere noch nicht macht und was hat der für eine Erfahrung damit gemacht [...]“ (Schule E: 21).*

Die Möglichkeit der kollegialen Professionalisierung wird vor diesem Hintergrund an allen Projektschulen rückblickend positiv bewertet. Es fällt allerdings auf, dass in den Argumentationsmustern weiterhin der Austausch von Erfahrungen und von spezifischem Unterrichtsmaterial dominiert.

Nur in ersten Ansätzen ließ sich am Ende des Projekts eine Perspektiverweiterung dahingehend feststellen, dass die kollegiale Professionalisierung nun auch genutzt werden sollte, um die gesamte Schule weiterzuentwickeln. Bedeutsam waren hierfür vor allem solche Impulse, die nicht von einzelnen Personen alleine in die pädagogische Praxis übertragen werden konnten bzw. die sich nicht aus der Summe individueller Handlungspraktiken ergeben konnten. Stattdessen erforderten diese die Zusammenarbeit von Kolleg:innen (etwa weil Konzepte in unterschiedlichen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen sollen), setzten entsprechende strukturelle Veränderungen voraus (z. B. bei der Stundenplanung) oder gingen gar mit einer veränderten pädagogischen Haltung und Rollendefinition (bspw. stärkere Akzentuierung der Eigenverantwortung der Schüler:innen) einher.

5.3 Welche Hinweise ergeben sich für das Verständnis und die ko-konstruktive Gestaltung von Schulentwicklung?

Die bisherigen Ausführungen zeigen eine große Nähe zum jeweiligen Verständnis von Schulentwicklung. Wie bereits dargelegt, verweisen die Daten nur in wenigen Fällen auf ko-konstruktive Prozesse an den Schulen. Selten war von den Kolleg:innen als gemeinsam Agierende (Schule C: 253) die Rede. Stattdessen wurde Schulentwicklung im Rahmen der Gruppendiskussionen überwiegend als Prozess definiert, der durch die Vielzahl an individuellen Veränderungen unterstützt werden kann (Anzahl Codings $n=15$). Kolleg:innen wurden als „einzelne Mühlsteine“ (Schule H: 214) betrachtet:

Lehrerin: *„Aber was ich auch sehr unterstützend finde, ist eigentlich, dass relativ viele jetzt doch sehr gut motiviert sind, das individuell umzusetzen [...]. Also es muss dann gar nicht so sag ich mal, in einer großen Runde sein“* (Schule H: 125).

Damit ging einher, dass es an sechs der acht Projektschulen nicht gelungen war, das Kollegium insgesamt einzubinden.

Lehrerin: *„Im Moment ist das noch so ein bisschen auch auf euch beschränkt, die ja ganz viel entwickelt haben [...] Viele, glaube ich [...] die das gar nicht so registriert haben, was heißt das jetzt eigentlich, was bedeutet das für die Schule [...]“* (Schule C: 43).

Davon heben sich in ersten Ansätzen lediglich die Perspektiven der schulischen Steuergruppen ab, wie die Gruppendiskussionen zeigen. Die Mitglieder der Steuergruppen begriffen das Projekt am Ende als gemeinsame Aufgabe. Sie diskutierten verstärkt die Frage, welche Schritte notwendig sind, um die Schule insgesamt weiterzuentwickeln. An vier der acht Projektschulen wurde in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit weiterer Kooperationsmöglichkeiten betont und der Mehrwert der gemeinsamen Gestaltung, ausgehend von persönlichen Erfahrungen, hervorgehoben:

Lehrer: *„Was jetzt noch nicht erwähnt worden ist, was bei mir in der Lehrerpersönlichkeit auch sich verändert hat oder wo etwas geschärft wurde, war einfach der Wunsch im Team zu arbeiten. [...]. Das hat meine Lebensqualität als Lehrer doch sehr gesteigert muss ich sagen. Zu spüren, es gibt da noch andere, die mitmachen wollen“* (Schule A: 94).

Das Ergebnis spricht für eine Zunahme kooperativer Orientierungen. Diese Veränderung wurde damit begründet, dass die Mitglieder der Steuergruppen einerseits ganz praktisch vor der Herausforderung standen, die Verantwortung auf das Kollegium zu übertragen und eine Partizipation der Kolleg:innen zu ermöglichen. Andererseits erlebten sie einen persönlichen Rollenwechsel: Sie sollten die eigenen (neuen) Expertisen an die Kolleg:innen weitergeben und den Schulentwicklungsprozess auf diese Weise ausweiten.

6. Interpretation

Zunächst erwarteten die Lehrpersonen von den kollegialen Professionalisierungsprozessen eine Erweiterung der eigenen Handlungsoptionen im Unterricht. Damit bestätigt sich die Dominanz der *Entwicklungsorientierung* als Motivation des Besuchs von Professionalisierungsmaßnahmen auch durch die vorliegenden Daten. Wahrgenommene Wirkungen waren die individuelle Erprobung und Anwendung konkreter Konzepte, Methoden und Materialien. Diese Fokussierung entspricht einem weit verbreitetem passiv-rezeptiven Fortbildungsverständnis, das nicht zuletzt von gängigen Professionalisierungsformaten begünstigt wird. In der Konsequenz legen die vorliegenden Daten damit ebenso nahe, dass ein reflexiver, forschender und fallerschließender Habitus nur in wenigen Fällen vorhanden ist oder unterstützt werden konnte.

Ähnliches zeigte sich auch im Hinblick auf die Einschätzung der Bedeutung der Kolleg:innen im Projektverlauf: Es bestätigen sich die Ergebnisse anderer Untersuchungen, nach denen gerade im Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen und in deren spezifischer Expertise ein wichtiger Ankerpunkt für die eigene Professionalisierung und eine Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen gesehen wird. Damit überwiegen auch in der vorliegenden Untersuchung solche Perspektiven, die die Professionalisierung in erster Linie mit der individuellen Professionalität und persönlichen Handlungsroutine verknüpfen, wobei ein besonderer Schwerpunkt auch in diesem Zusammenhang auf der Erprobung und Anwendung konkreter Konzepte, Methoden und Materialien lag.

Die Weiterentwicklung der gesamten Schule trat erst gegen Ende der Projektlaufzeit in den Blick der Teilnehmenden – insbesondere der Mitglieder der Steuergruppe. Dabei blieben ko-konstruktive Prozesse insgesamt aber eher die Ausnahme. Stattdessen stand die Weitergabe von Informationen und Materialien als Basis der Verbreitung neuer Ideen sowie der Austausch von persönlichen Erfahrungen und Materialien als Grundlage vergleichbarer individueller Handlungsroutinen im Fokus der Teilnehmenden. Damit zusammenhängend wurde Schulentwicklung oft als Summe individueller Veränderungen bzw. des individuellen Lehrpersonenhandelns betrachtet. Eine Irritation dieser Perspektive ergab sich nur in wenigen Fällen. Die Steuergruppenmitglieder verwiesen in diesem Zusammenhang darauf, dass die Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortlichkeit Voraussetzung ko-konstruktiver Prozesse sein kann.

7. Ausblick

Der Beitrag gibt einen ersten Einblick in das bisher noch unzureichend bearbeitete Feld von kollegialer Professionalisierung sowie kooperativer Professionalität und Schulentwicklung. Er markiert dabei sowohl aus theoretischer, als auch aus empirischer Perspektive besondere Herausforderungen, die sich für den Lehrer:innenberuf und die Handlungsroutine von Lehrpersonen aber auch für die Gestaltung von Professionalisierung ergeben.

Denn obwohl die Professionalisierungsangebote des untersuchten Schulentwicklungsprojekts in ihrer Anlage explizit darauf ausgerichtet waren den Ausbau der individuellen Professionalität der Lehrpersonen, die Herausbildung einer kooperativen Professionalität und die ko-konstruktive Entwicklung der jeweiligen Projektschule zu ermöglichen, bezog sich die Erwartungshaltung der Teilnehmenden in erster Linie auf die individuelle Professionalität und konkretisierte sich im persönlichen Unterrichtshandeln. Ko-konstruktive Schulentwicklungsprozesse bildeten hingegen die Ausnahme. Dies lässt sich nicht zuletzt auf die Annahme zurückführen, Schulentwicklung ergebe sich aus der individuellen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtshandelns und daraus resultierender vergleichbarer individueller Handlungsrouinen.

Die Darstellungen des Beitrags ermöglichen damit gleichzeitig die Identifikation offener Forschungsfragen. Ungeklärt bleibt bisher, wie eine Perspektiverweiterung vom individuellen Unterrichtshandeln zur ko-konstruktiven Gestaltung der Schule begünstigt werden kann. Damit zusammenhängend kann hinterfragt werden, wie sich eine kooperative Professionalität überhaupt entwickelt. Vor allem die verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung gilt es hier in den Blick zu nehmen. Schließlich kann durch nachfolgende Forschungsarbeiten dokumentiert und systematisiert werden, wie sich ko-konstruktive Schulentwicklungsprozesse konkret vollziehen, um daraus wiederum Konsequenzen für die Gestaltung entsprechender Unterstützungsmechanismen abzuleiten.

Dabei sollten auch die methodischen Zugänge zur Professionalisierung von Lehrpersonen sowie zu Schulentwicklungsprozessen diskutiert werden. Für den vorliegenden Beitrag war die Verbindung von teilnehmenden Beobachtungen und leitfadengestützten Gruppendiskussionen gewinnbringend, weil hierdurch einerseits Prozesse im direkten Vollzug beobachtet, gleichzeitig aber auch die persönliche Wahrnehmung und Interpretation der Teilnehmenden berücksichtigt werden konnten. Die kontinuierliche Beobachtung ermöglichte es in diesem Zusammenhang zudem, Prozesse im zeitlichen Verlauf und im Hinblick auf mögliche Veränderungen zu untersuchen. Allerdings blieben die Erkenntnisse beider Methoden ausschnitthaft. Daraus ergibt sich für weitere Arbeiten die Herausforderung erstens Prozesse möglichst umfassend in den Blick zu nehmen und zweitens ganze Kollegien einzubinden und zu erreichen.

Literatur

- Amling, S. (2019). Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Analysen und konzeptioneller Überlegungen. In R.-T. Kramer & H. Palleßen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 127–146). Klinkhardt.
- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F.H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 123–155). Waxmann.

- Azorín, C., & Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131–143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Bergmüller-Hauptmann, C., & Asbrand, B. (2020). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2. Aufl., S. 103–120). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w.8>
- Bonsen, M., & Berkemeyer, N. (2014). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 920–936). Waxmann.
- Datnow, A., & Park, V. (2019). *Professional collaboration with Purpose. Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351165884>
- Dietrich, F. (2017). Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums? *Journal für Lehrerinnenbildung*, 17(1), 45–48.
- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 185–207). Waxmann.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fußangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 461–479.
- Haenisch, H., & Steffens, U. (2017). Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 159–184). Waxmann.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T., & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1325–1342. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416–423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.011>
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds* (S. 34–52). Beltz Juventa.

- Kao, C. P., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406–415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.010>
- Klopsch, B., & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 7–19). Beltz.
- Klopsch, B., & Sliwka, A. (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. *Seminar*, 1, 59–74.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 4, 26–32.
- Maier-Röseler, M. (2020). *Professionalisierung von Lehrpersonen an Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13qftch>
- Maier-Röseler, M., & Maulbetsch, C. (2022). Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Dialog – Meta-Reflexion als Transferstrategie. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.901>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School effectiveness and school improvement*, 31(3), 486–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. Professional Development in Education. *Professional Development in Education*, 46(4), 638–651. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Richter, D., Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for educational research online*, 6(1), 139–159.
- Sonnleitner, M. (2021). *Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5900>
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V., & Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Beltz.

- Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B. W., & Rickenbacher, A. (2019). Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel von sozialen Netzwerkanalysen. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 260–286). Waxmann.
- Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B., & Rickenbacher, A. (2022). Wird Kooperation als nützlich wahrgenommen und zeigen sich bereichsspezifische Unterschiede? Soziale Netzwerkanalysen in Schulteams in Bezug zu drei Schulentwicklungsbereichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 763–780.
- Zala-Mezö, E., & Hameyer, U. (2016). Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 4–7.
- Zorn, S.K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30303-7>

Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext inklusiven Unterrichtens

Multiprofessionelle Unterrichtskooperation aus Perspektive des Capability Approach

Zur Notwendigkeit einer potenzialorientierten Professionalisierung

Kathrin te Poel, Catrin Siedenbiedel & Marcel Veber

Abstrakt: In dem vorliegenden Beitrag wird anhand einer adressierungsanalytischen Fallrekonstruktion einer protokollierten ethnographischen Unterrichtsbeobachtung der Frage nachgegangen, welche ‚professionelle‘ Praxis im inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als Lernort nicht nur der Schüler:innen, sondern auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen des Capability Approach und des strukturtheoretischen Professionsansatzes wird darüber hinaus den Fragen nachgegangen, welche Potenziale der Professionellen sich in dieser multiprofessionellen Unterrichtskooperation zeigen oder aber nicht zeigen und welche Mechanismen deren Manifestation möglicherweise erschweren. Ziel ist es, Möglichkeiten zu erschließen, multiprofessionelle Teams und darüber inklusiven Unterricht potenzialorientiert weiterzuentwickeln und zu professionalisieren.

Schlagwörter: Adressierungsanalyse; Befähigungsansatz; multiprofessionelle Unterrichtskooperation; Potenzialorientierung; Professionalisierung

Multi-professional teaching cooperation from the perspective of the capability approach

On the need for potential-oriented professionalization

Abstract: This article uses an addressing-analytical case reconstruction of an ethnographic lesson observation to investigate the question of which ‘professional’ practice how is interactively produced in inclusive and multi-professional lessons as a place of learning not only for students, but also for pedagogical actors. Based on the theoretical foundations of the capability approach and the structural-theoretical professional approach, we also answer the question, which potential of professionals is or is not shown in this multi-professional teaching cooperation and which mechanisms may make its manifestation difficult. The aim is to open up opportunities to further develop and professionalize multi-professional teams and inclusive teaching in a potential-oriented manner.

Keywords: addressing analysis; capability approach; multiprofessional teaching collaboration; potential approach; professionalization

1. Multiprofessionelle Unterrichtsteams und inklusiver Unterricht quo vadis? Zur Notwendigkeit eines potenzialfokussierenden Zugangs anhand des Capability Approach

Die umfangreichen Schulentwicklungen hin zu einem inklusiven, gemeinsamen Unterricht gehen mit dem Erfordernis einer zunehmenden multiprofessionellen Unterrichtskooperation in den Schulen einher (Reh & Breuer, 2012). Nicht nur erfahrene Lehrpersonen, die (noch) als „Einzelkämpfer“ (Roeder, 1991, S. 77) sozialisiert wurden und die im Zuge ihrer zurückreichenden Ausbildung noch nicht auf ein inklusives Unterrichten in multiprofessionellen Teams vorbereitet wurden, sind gefordert, in der Berufspraxis entsprechend neu und ggf. umzulernen (bspw. Franek et al., 2020). Auch für angehende Lehrpersonen, die im Zuge der ersten Phase der Lehrer:innenbildung bspw. in universitären Seminaren das multiprofessionelle Arbeiten erproben können (bspw. Ruberg & Kleina, 2019; Valentin et al., 2019), dürfte die tatsächliche multiprofessionelle Unterrichtspraxis im Berufsleben eine (Lern-)Herausforderung bleiben. Verstanden werden kann sie als eine von Professionellen mit unterschiedlichem fachdisziplinären Hintergrund gemeinsam gestaltete Praxis (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017).

Dass das multiprofessionelle Zusammenarbeiten im inklusiven Unterricht trotz inzwischen vielfältig vorhandener Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten (bspw. Wild et al., 2020; Maykus et al., 2021; Rißler et al., 2021; Link et al., 2022) noch immer Entwicklungsbedarfe aufweist, zeigen die Ergebnisse empirischer Studien (zur Übersicht: Serke & Streese, 2022). So verweisen diese bspw. auf ein vermehrtes assistierendes unterrichtliches Handeln von Sonderpädagog:innen (Arndt & Werning, 2013) und weiterem pädagogischen Personal (Budde & Blasse, 2016) und auf damit verbundene Unzufriedenheiten und in die Krise geratene Berufsidentitäten (Heinrich et al., 2014). Sie deuten auf latente beharrliche Ordnungsstrukturen hin, die die unterrichtliche Interaktion und eine Neuordnung von Praxis in den neuen multiprofessionellen Konstellationen blockieren können (te Poel, 2019a; Moser, 2022) und auf damit verbundene mögliche Deprofessionalisierungen (te Poel, 2021). Die empirischen Ergebnisse lassen vermuten, dass das Potenzial, das in den neuen multiprofessionellen Unterrichtsteams liegt, bislang nicht ausgeschöpft wird bzw. werden kann.

Anknüpfend an den Forschungsstand und die genannte Vermutung ist es das Anliegen dieses Beitrags, die multiprofessionelle Unterrichtspraxis, wie sie sich zeigt, unter einer Fokussierung auf diese in ihr sich zeigenden oder nicht zeigenden Potenziale zu betrachten, um darüber konkret Blockaden aber auch Möglichkeiten für eine Entfaltung der (professionellen) Potenziale aller am Unterricht Beteiligten zu erschließen. Dabei gehen wir empirisch zunächst der Forschungsfrage nach, welche ‚professionelle‘ Praxis im inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als

Lernort nicht nur der Schüler:innen, sondern auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Die Frage beantworten wir, indem wir Auszüge aus einem ethnographischen Feldprotokoll (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010), das in einer Unterrichtsstunde des gemeinsamen Lernens angefertigt wurde, adressierungsanalytisch rekonstruieren (Rose & Ricken, 2018). Dem rekonstruktiven Zugang entsprechend, betrachten wir dabei a) das multiprofessionelle Interaktionsgeschehen offen und nicht kriteriengeleitet unter der Fragestellung, was dort eigentlich geschieht und legen b) die Annahme zugrunde, dass die Praxis, die sich dabei interaktiv konstituiert, auch unbewussten Handlungsmustern folgt und eine Sinnlogik losgelöst von den subjektiven Intentionen der Akteur:innen aufweist (Wernet, 2009).

Diese sich konstituierende Praxis befragen wir in einem zweiten Schritt ausgehend von unserem Anliegen kritisch auf in ihr sich zeigende Potenziale und deren Entfaltungsmöglichkeiten oder aber -hemmnisse. Dafür werden die Ergebnisse der Rekonstruktion in Kapitel drei zunächst auf die theoretischen Grundlagen des Capability Approach bezogen, ausgehend von denen wir den Potenzialbegriff definieren. Dies legen wir folgend knapp dar. Der Capability Approach impliziert einen „sozial kontextualisiert[en]“ (Schrödter, 2013, S. 78) Potenzialbegriff, der von einem individualisierenden Begriffsverständnis zu unterscheiden ist. Das bedeutet, gemäß diesem Ansatz sind es Bedingungen, die die Entfaltung von Potenzialen ermöglichen oder aber verhindern können und die den Menschen befähigen (ebd.). Dabei geht der Capability Approach als normative Theorie davon aus, dass alle Menschen über basale angeborene aber noch gering ausgeprägte Grundfähigkeiten verfügen, die als solche einen Anspruch auf Entfaltung begründen (Nussbaum, 2002). Potenzialität in diesem Sinne ist nach Schrödter als Disposition zu verstehen (Schrödter, 2013). Weil diese Dispositionen in ihrer Entfaltung auf eine dafür geeignete Umwelt als wesentliche Verwirklichungsbedingung angewiesen sind, unterscheidet Schrödter als zweite Begriffsbedeutung von Potenzialität das Vermögen (ebd.). Vermögen sind demnach die im Zusammenspiel mit den wesentlichen Bedingungen zu funktionalen Kompetenzen entfalteten Dispositionen. Die Vermögen ermöglichen es dem Menschen, menschenwürdig zu leben (Nussbaum, 2002). Und schließlich definiert Schrödter als dritte Bedeutung von Potenzialität die Totalmöglichkeit, was bedeutet, dass das entfaltete Vermögen sich auch realisiert und im Handeln manifestiert (Schrödter, 2013). Es liegt neben dem sozial kontextualisierten damit auch ein dynamisches Potenzialverständnis zugrunde (Veber & Fischer, 2016). Ausgehend von dem mit diesem Ansatz verbundenen normativen Anspruch auf Entfaltung, lassen sich solche Bedingungen kritisieren, die diese Entfaltung hemmen oder blockieren (te Poel, 2019b). Diese Grundlagen des Capability Approach werden in diesem Beitrag mit Blick auf die multiprofessionelle unterrichtliche Teamarbeit adaptiert.

Um schließlich herauszufinden, welche Mechanismen greifen, die eine mögliche Potenzialentfaltung in den multiprofessionellen Teams hemmen und die es zu überwinden gilt, wird in einem zweiten Schritt in Kapitel drei das strukturtheoretische Professionsverständnis (bspw. Helsper, 2002; Oevermann, 2002) hinzugezogen und mit der Interpretation der Ergebnisse entlang der theoretischen Grundlagen des Ca-

pability Approach verknüpft. Professionelles Handeln wird nach diesem Professionsverständnis als reflektierte und selbstkritische Bewältigung der Unsicherheiten des beruflichen Handlungsfeldes verstanden (Terhart 2011, 206 f.).

Ziel des Beitrags ist es, eine potenzialförderliche (Böker & Horvarth, 2018; Veber, 2018) Professionalisierung im Sinne einer Unterstützung potenzialorientierter multiprofessioneller Lerngemeinschaften in Schulen ebenso zu fordern wie zu begründen, so dass multiprofessionelle Teams und darüber inklusiver Unterricht sich zum Vorteil aller Beteiligten weiterentwickeln können. Eine Möglichkeit, Teams in diesem Prozess zu unterstützen, wird abschließend in Kapitel vier mit dem Projekt *SupPorT* skizziert.

2. Wie latentes Ringen um Zuständigkeiten (multi-)professionelles Handeln und inklusives Lernen hemmt. Eine Fallrekonstruktion aus dem ‚inklusiven‘ Unterricht

Der folgende Auszug stammt aus einem Beobachtungsprotokoll, das im Rahmen einer vierwöchigen ethnographischen Feldphase (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010) an einer Integrierten Gesamtschule in einer sechsten Klasse angefertigt wurde.¹ Der Auszug wird unter der Fragestellung rekonstruiert, welche ‚professionelle‘ Praxis in dem beobachteten inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als Lernort, auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Die Rekonstruktion erfolgt mit der subjektivationstheoretisch fundierten Methode der Adressierungsanalyse (Rose & Ricken, 2018), deren leitende Frage lautet, „wie im Rahmen spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und [...] zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht [...] [und] inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere ‚subjektiviert‘“ (ebd., S. 168). Entsprechend werden in einem sequenzanalytischen Vorgehen (latente) Adressierungen und Readressierungen der beteiligten Akteur:innen untereinander sowie in der Situation zum Tragen kommende implizite Normen und Ordnungsbildungen ermittelt (Rose & Ricken, 2018) und ausgehend von den subjektivationstheoretischen Grundlagen als Konstitutionsprozesse der professionellen Subjekte betrachtet.

1 Die Lehrerin Frau Müller berichtet, dass heute eine neue Unterrichtsreihe zum Thema ‚Märchen‘ beginnt. 2 Sie fordert die Schüler:innen auf, Märchen zu nennen, die sie kennen. 3 Die Kinder sollen sich melden und sich gegenseitig drannehmen. 4 Frau Brook, die Sonderpädagogin, schlägt vor, dass Mädchen jeweils einen Jungen und Jungen jeweils ein Mädchen drannehmen sollen. 5 Die Schüler:innen tun das, wobei Frau Brook auf die Einhaltung achtet und zwischendurch erneut darauf verweist. 6 Folgend erhalten die Schüler:innen eine Aufgabe und sollen ins Buch sehen.

1 Die ethnographischen Protokolle wurden im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts Fallko (FZ 01NV1795B) erhoben.

7 Den Auftrag erteilt die Lehrerin. 8 Sie steht weiterhin vorne und führt durch den Unterricht. 9 Die Schüler:innen lesen die Aufgaben. 10 Der Auftrag besteht darin, dass sich die Schüler:innen gegenseitig (Partnerarbeit) die Märchen erzählen sollen, die sie kennen. 11 Es meldet sich ein Schüler. 12 Als Frau Müller ihn drannimmt sagt er, dass er kein Märchen kenne. 13 Frau Müller fragt, ob es weitere Schüler:innen² gibt, die kein Märchen kennen. 14 Es melden sich zwei oder drei weitere Schüler:innen. 15 Frau Müller verweist darauf, dass es dann umso wichtiger sei, dass die anderen „Kinder“ die Märchen ganz genau erzählen, damit die „Kinder“, die keine Märchen kennen, erfahren, worum es geht. 16 Frau Brook fragt Frau Müller, ob die Schüler:innen an ihrem Tisch zu dritt arbeiten können. 17 Sie sitzt ja gemeinsam mit den drei Schüler:innen an einem Vierertisch. 18 Frau Müller antwortet: „Schauen wir gleich, wie es aufgeht“.

In dem Auszug eröffnet die Deutschlehrerin das Adressierungsgeschehen, indem sie das Thema einer Unterrichtsreihe (Märchen) und damit den Anfang(zeitpunkt) von etwas langfristig Neuem setzt. Damit inszeniert sie sich selbst in einer leitenden Rolle, der Macht und Wissen obliegt, solche Setzungen vorzunehmen. Dass der Vorgang von der beobachtenden Person in einer berichtenden Art wahrgenommen wird, deutet eine nüchtern transparente Darstellung an und verweist ebenso darauf, dass die Lehrperson eine nicht aushandelbare Entscheidung verkündet. Die Zielgruppe, die zunächst unklar bleibt, wird als zuhörende und kollektive Empfänger:innenschaft der Verkündigung adressiert und somit – ähnlich wie in einer Nachrichtenreportage – nicht interaktiv oder partizipativ einbezogen. Das Vorgehen baut Distanz auf, da ein Einzelfallbezug fehlt. Zugleich wird vorausgesetzt, dass die Empfänger:innenschaft weiß, was eine Unterrichtsreihe und was ein Märchen ist. Dieses Wissen sowie der kulturelle Horizont, aus dem dieses Wissen stammt, werden damit als Norm und Voraussetzung für Anerkennbarkeit in diesem Kontext und zugleich als für die Empfänger:innenschaft relevant und diesen (vor)gesetzt. Durch die kollektive Adressierung werden (Verstehens-)Differenzen hergestellt zwischen Empfänger:innen, denen *Märchen* ein oder kein Begriff ist.

In den nachfolgenden beiden Sätzen (Sequenz 2 und 3) wird deutlich, wer die Adressierten in der Situation sind: die Schüler:innen, wobei sich sowohl die wahrgenommene Art ihrer Adressierung durch die Lehrperson als auch die gesetzten Wissensvoraussetzungen als normativer Horizont der Situation fortsetzen. Die vorausgehende implizite Differenzherstellung zwischen wissenden und nicht wissenden Schüler:innen wird nun durch die handlungsanleitende kollektive Adressierung, Märchen zu nennen, exkludierend zugespielt. Schüler:innen, die nicht wissen, was ein Märchen ist oder keines kennen, können sich nicht melden und damit von Beginn der neuen Reihe an nicht am Unterrichtsgeschehen teilhaben. Die durch die Lehrperson ermöglichte, aber klar gesteuerte und auch limitierte Art der Partizipation am Unterrichtsgeschehen („nennen“) gilt somit implizit nicht für alle. Zugleich wird ein

2 Das Gendern wurde an dieser Stelle nicht von der beobachteten Akteurin im Feld, sondern von der protokollierenden Person vorgenommen.

abstrakt-kognitiver Zugang zum Thema gesetzt, der das Lernen kognitiv engführt. Das vielseitigere Potenzial des Unterrichtsgegenstandes bleibt unausgeschöpft. So eignet sich das Thema *Märchen* besonders für einen in inklusiven Schulen wesentlichen adaptiven und auch anschaulichen Unterricht, der hier Möglichkeiten des Hörens, Lesens oder der bildlichen Veranschaulichung einschließt und damit gleichsam auditive wie visuelle Lerntypen anspricht als auch unterschiedliche Abstraktionsgrade eröffnet.

Zusätzlich zur Aufforderung Märchen zu nennen, wird eine klare Struktur vorgegeben, wie die Schüler:innen dabei vorzugehen haben. Mit dem Verweis auf den Akt des sich Meldens bestimmt eine klassische Schüler:innenrolle den normativen Verhaltenshorizont der Situation, in der die Schüler:innen auch adressiert werden. Durch die klaren Anweisungen adressiert die Lehrperson sich selbst weiterhin in einer leitenden, bestimmenden Funktion. Einen Raum für eigene Entscheidungen der Schüler:innen schafft sie erst, wenn sie diesen erlaubt, sich gegenseitig dranzunehmen. Der dabei durch die Lehrperson hergestellte und vorgegebene Grad an Freiheit der Schüler:innen in der Auswahl eines:r Mitschülers:in erweist sich in Relation zum Gesamtunterricht als klein. Zugleich birgt er die Gefahr, dass soziale Klassenstrukturen in der Interaktion sichtbar werden, wenn bspw. Schüler:innen nicht von ihren Mitschüler:innen aufgerufen werden. Mit den eingeforderten Akten des Meldens und Drannehmens stellt die Lehrperson eine klassische unterrichtliche Ordnung her, die durch die implizite Ordnung einer lehrseitig strukturierten Wissensvermittlung im Plenum ergänzt wird.

Erst in der nachfolgenden Sequenz – Sequenz vier – zeigt sich, dass mit Frau Brook eine weitere professionelle pädagogische Akteurin im Unterricht dabei ist. So fällt auf, dass sich die zuvor von der Fachlehrperson ausgehenden expliziten Adressierungen selektiv an die Schüler:innen gerichtet haben, wodurch die Förderlehrerin³ ebenso wie durch die stark lenkende und kollektive Art der Schüler:innenadressierung implizit als nicht teilhabend adressiert wurde, was aus subjektivationstheoretischer Perspektive die Nicht-Relevanz-Setzung dieser Profession für den Unterricht bedeuten würde. Eine gleichermaßen leitende Funktion durch die Förderlehrerin bleibt uneröffnet. Indem Frau Brook sich eigeninitiativ einbringt und damit das interaktive Geschehen zwischen Fachlehrperson und Schüler:innen unterbricht, bevor die Schüler:innen auf die Fachlehrperson reagieren können, widersetzt sie sich dieser impliziten Adressierung durch die Fachlehrperson und ringt um ihren (professionellen) Status. Sie readdressiert sich selbst als das Unterrichtsgeschehen mitbestimmend, wenn sie vorschlägt, dass Mädchen und Jungen sich im Wechsel drannehmen, was keinen Zusammenhang zum Thema der Reihe aufweist.

3 Im Beitragstext wird der im Protokoll verwendete Begriff der Sonderpädagogin durch den Begriff der Förderlehrperson ersetzt, um die im Protokoll enthaltene Diskrepanz zwischen *Sonderpädagogin* und *Fachlehrperson* nicht weiter fortzusetzen. Um eine mögliche Begriffsdiffusion zu vermeiden, sei an dieser Stelle ergänzend angeführt, dass die hier beobachtete Sonderpädagogin Lehramtsbefähigung hat.

Die Sachebene des Vorschlags grenzt den von der Deutschlehrperson vorgegebenen kleinen Freiheitsgrad der Schüler:innen wieder ein und verstärkt die bereits stark lehrseitige Strukturierung des Unterrichts, womit diese Ordnung als Norm des Geschehens geteilt und in der Ausgestaltung zugespitzt wird. Frau Brook adressiert sich durch ihren Akt als für Diversität und das soziale Interaktionsgeschehen zuständig und markiert damit ihren Aufgabenbereich, der hier jenseits des Unterrichtsthemas liegt. Zugleich führt sie Diversität auf die Differenzkategorie Geschlecht und dabei auf einen binären Code eng und setzt diesen relevant, was auch das bereits begonnene implizite Exklusionsgeschehen (wissende und nicht wissende Schüler:innen) fortsetzt und auf weitere Diversitätsfacetten erstreckt. Indem sie in Bezug auf die in den Adressierungen der Fachlehrperson liegenden Exklusionen nicht interveniert, stützt sie die von der Deutschlehrperson gesetzten (Wissens-)Voraussetzungen, kulturellen Normhorizonte und kognitiven Engführungen des Unterrichts und trägt sie mit. Da dies direkt am Beginn einer neuen Unterrichtsreihe geschieht, die auch neue Chancen eröffnen und Neugierde wecken kann, wird deutlich, wie Lern- und Leistungsunterschieden von Beginn an als solche hergestellt werden. Neben dem oben beschriebenen Potenzial des Unterrichtsgegenstandes werden in der Konsequenz auch die unterschiedlichen Lernpotenziale der Schüler:innen gehemmt, da beispielsweise eher auditiv oder anschaulich lernende Schüler:innen weniger Zugangsmöglichkeiten zum Gegenstand haben als abstrakt lernende Schüler:innen mit Vorwissen.

Gleiches gilt für die in den Professionen liegenden Potenziale, deren Ausschöpfen durch das gegenseitige Adressierungsgeschehen verhindert zu werden scheint, indem die impliziten Aushandlungen sich eher auf die Sicherung und Behauptung von Zuständigkeiten im Unterricht überhaupt beziehen als explizit darauf, wie in einer inklusiven Klasse ein Thema so aufbereitet werden kann, dass allen Schüler:innen – bspw. mit und ohne Vorwissen und unabhängig vom Lerntyp – Lernprozesse ermöglicht werden. Diesbezüglich könnte das unterschiedliche fachdisziplinäre Expert:innenwissen von Fachlehrperson und Sonderpädagogik zu einem differenzierteren und adaptiveren Lehr-Lernangebot beitragen als es in der Situation der Fall ist.

Die Schüler:innen rücken als Aktive erst in der fünften Sequenz in den Fokus. Indem diese tun, was von ihnen gefordert und ihnen vorgeschlagen wird, nehmen sie die enggeführte und untergeordnete Schüler:innenrolle an und bestärken die Adressierungen durch die Professionellen. Auffällig ist die Fokussierung der Beachtung der Regeln, was erneut organisatorisch-strukturelle Aspekte, hier die Einhaltung einer geschlechts-binären Reihenfolge als Norm von Anerkennbarkeit jenseits der Qualität inhaltlicher Aussagen von Schüler:innen ins Zentrum des Unterrichts rückt. Es lässt sich die Hypothese bilden, dass durch die impliziten Aushandlungsprozesse der Professionellen im Unterrichtsgeschehen und deren Ringen um Zuständigkeit (Lesart 1) oder Autorität gegenüber den Schüler:innen (wessen Anweisung folgen die Schüler:innen? (Lesart 2)), eine Dominanz dieser multiprofessionellen Aushandlungen gegenüber dem inhaltlichen Lernen und der Partizipation der Schüler:innen droht. Eine weitere Hypothese ist die der Blockade der Expertise der Professionellen durch den Primat dieser impliziten Aushandlungen. Die Rollenzuweisung, wie sie sich aus-

gestaltet, wird im Protokoll auch sprachlich manifest, wenn die beobachtende Person die Fachlehrerin gegenüber der *Sonderpädagogin* als Lehrerin betitelt.

In den Sequenzen 6–8 übernimmt die Fachlehrerin wieder die Leitung des Unterrichtsgeschehens. Sie beendet die bisherige Unterrichtsphase, indem sie den weiteren Prozess des Wissenserwerbs mit einer Aufgabe strukturiert. Die Schüler:innen werden dabei weiterhin direktiv und kollektiv sowie Frau Brook in expliziter Weise gar nicht sowie implizit als für die didaktische Leitung und Phasierung des Unterrichts nicht (mit) zuständig adressiert. Dass Frau Müller in der Wahrnehmung der Beobachter:in durch den Unterricht führt, lässt ein nicht eigeninitiales und nicht von den Schüler:innen ausgehendes Lernen vermuten. Der Unterricht steht fest, es muss lediglich hindurchgeführt werden. Indem das fachliche Wissen an das Schulbuch delegiert wird, statt didaktische Variationen und Differenzierungen vorzunehmen, bleiben auch hier die oben beschriebenen Potenziale des Unterrichtsgegenstandes und der unterschiedlichen Expertisen der Professionellen für die Ermöglichung individueller Lernprozesse unter Berücksichtigung individueller Stärken und Lernerschwernisse der Schüler:innen scheinbar unausgeschöpft. Der schulbuchbezogene Unterricht als implizite didaktische Ordnung korreliert dabei wohlgeformt mit der Herstellung traditioneller unterrichtlicher Rollenmuster. Durch das bisherige Adressierungsgeschehen wird die Ordnung eines lehrer:innenzentrierten Einheitsunterrichts etabliert, der einem inklusiven Setting entgegensteht und eine Widersprüchlichkeit zwischen dem implizit exkludierenden Handeln der Professionellen und den an sie gerichteten Erwartungen im Kontext inklusiver Schulentwicklungen aufspannt.

Während sich in Sequenz 9 und 10 die bereits zu Beginn des Protokollauszugs erkennbaren Exklusionen und impliziten normativen Voraussetzungen ebenso wie das direktive Lernen auf rein kognitiver Ebene durch die Aufgabenstellung in dem ausgewählten Buch weiter fortsetzen, werden die bisher durch die Professionellen hergestellten Ordnungen in Sequenz 11 unterbrochen. Ohne Aufforderung meldet sich ein Schüler, womit dieser zunächst das Adressiert-Werden der Schüler:innen als kollektiv Folgeleistende aufbricht und eigeninitiativ tätig wird. Dabei hält er sich mit dem Meldeakt an die der Schüler:innenrolle obliegenden Regeln, die seine Rolle von den Professionellenrollen unterscheidet. Indem der Schüler sich in Sequenz 12 selbst als nicht-wissend adressiert, macht er die Professionellen implizit auf die durch diese hergestellte exklusive Unterrichtsordnung aufmerksam: Er konnte und kann sich am Unterrichtsgeschehen nicht beteiligen. Als Selbstoffenbarung enthält die Aussage keinen expliziten wohl aber den impliziten Appell, man möge den Unterricht so gestalten, dass auch er teilhaben kann, womit er die Professionellen als Unterrichtsverantwortliche adressiert. Zugleich adressiert er sich selbst als Lernen-Wollender und demonstriert die Unpassung zwischen der bisher hergestellten unterrichtlichen Struktur und ihm als Lernenden sowie damit die Nicht-Inklusivität des bisherigen Unterrichts. Zugleich deutet sich aber auch ein Unterrichtsklima an, das eine solche offene Selbstenthüllung ermöglicht. Dies spitzt die Exklusivität des Unterrichts stärker auf die inhaltliche Ebene des Lernens jenseits der sozialen Unterrichtsebene zu. Insgesamt übernimmt der Schüler als von Exklusion auf der inhaltlichen Ebene Be-

troffener die Verantwortung, auf diese Ausgrenzung hinzuweisen, was Bestandteil sonderpädagogischer Professionalität wäre, jenseits der Aufgabe beider Professionellen, Unterricht inklusiv zu gestalten.

Mit ihrer Reaktion in Sequenz 13 nimmt Frau Müller die Adressierung als Verantwortliche zunächst an, fordert aber zu einer Selbstadressierung weiterer Schüler:innen als Nicht-Wissende auf. Diese führt ggf. zu erneuten Segregationen, da die nicht-wissenden Schüler:innen bedingt durch den enggeführten Unterrichtseinstieg und die differenzherstellende Fortsetzung mit einer defizitorientierten Selbsteinschätzung in Bezug auf das neue Thema in die Reihe starten. Indem Frau Brook die Reaktion auf die Adressierung Frau Müller überlässt, nimmt diese sich dem Adressiert-Werden in ihrer eigenen Zuständigkeit qua Profession nicht an. Die implizite Adressierung, den Unterricht so zu gestalten, dass auch nichtwissende Schüler:innen teilhaben können, nimmt Frau Müller folgend nur bedingt an, indem sie den Schüler:innen die Möglichkeit einräumt, ihr Nicht-Wissen durch das Wissen der anderen Schüler:innen aufzuholen, wenn diese ganz genau erzählen (Sequenz 14). Auch wenn Frau Müller damit ein Peer-to-Peer-Learning eröffnet, das der Potenzialentfaltung der Schüler:innen grundsätzlich dienlich sein könnte, indem über die gleichberechtigte Kommunikation Hemmnisse abgebaut werden können, hält sie in dieser Situation mit diesem Arrangement die von Beginn an implizit hergestellten Differenzen nun explizit aufrecht. Denn sie delegiert die inklusionspädagogische, aber auch fachliche Verantwortung für die Ermöglichung von Lernprozessen der nicht wissenden Schüler:innen an die wissenden Schüler:innen. Dass Frau Müller nach der Meldung des Schülers nicht die Förderlehrerin adressiert und mit einbezieht, verweist erneut auf ein Nicht-Konstituieren der Potenziale dieser Profession, was Frau Brook akzeptiert, wenn sie auf diese Nicht-Adressierung nicht reagiert. Die Schüler:innen werden an dieser Stelle in die Verantwortung genommen, dasjenige zu richten, was durch die Professionellen im Unterricht bislang unpassend verlaufen ist. Während die Professionellen Zuständigkeiten zwar aushandeln, übernimmt keine von ihnen und auch nicht beide zusammen die Zuständigkeit für den Kern der multiprofessionellen Kooperation: das inklusive Ermöglichen von Lernprozessen. Das in der Unterrichtskonstellation angelegte Potenzial, das bspw. in der Verbindung der unterschiedlichen fachlichen und zielgruppenbezogenen Wissensbestände, aber auch in einem Zusammenspiel der unterschiedlichen berufshabituellen Prägungen der Professionellen in ihrem Blick auf die Schüler:innen und die Lernprozesse liegen kann, kommt nicht zur Geltung. Die Beendigung der Situation durch Frau Brook, die das Thema erneut hin zu organisatorischen Fragen wechselt, bestätigt die vorausgehende Lesart (Sequenz 16–17). Durch ihre gegenseitigen Adressierungen setzen die Professionellen ihr Ringen um Führung des Unterrichtsgeschehens jenseits der Lernprozesse der Schüler:innen fort.

3. Die Rekonstruktion im Spiegel von Capability Approach und strukturtheoretischem Professionsansatzes

In Kapitel eins wurde die Frage aufgeworfen, welche ‚professionelle‘ Praxis im inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als Lernort nicht nur der Schüler:innen, sondern auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Rückblickend auf die Rekonstruktion in Kapitel zwei wird zunächst deutlich, dass sich die eingangs formulierte Vermutung bestätigt, nach der ein in der multiprofessionellen Unterrichtskooperation grundsätzlich angelegtes Potenzial, Unterricht inklusiv zu gestalten, nicht per se in multiprofessionellen Konstellationen zur Geltung kommt. So zeigt sich in obiger Rekonstruktion eine Überlagerung des inklusiven Unterrichts durch implizite Aushandlungen, die die Leitung des Unterrichtsgeschehens betreffen. Dabei ringt die Fachlehrperson um ihre bewährte Unterrichtspraxis und die Förderlehrerin um ihre Teilhabe am Unterrichtsgeschehen mit der Konsequenz, dass beide durch die Selbstadressierung als leitend und die damit einhergehende kollektive Adressierung der Schüler:innen jene Ordnungsmuster von Unterricht und Rollengefüge fortschreiben, die in einem inklusiven Unterricht, der von den Lernprozessen der Schüler:innen in ihrer jeweiligen Individualität ausgeht, zu überholen wären. Unter Hinzuziehung der oben dargelegten Grundlagen des Capability Approach lässt sich der Schluss ziehen, dass nicht nur die in den jeweiligen Professionen liegenden fachlichen Potenziale, Unterricht inklusiv zu gestalten, unausgeschöpft bleiben, d.h. sie manifestieren sich in der obigen Situation nicht. Die pädagogisch-didaktische Aufbereitung des Lerngegenstandes *Märchen* durch die multiprofessionell Kooperierenden bildet auch die Verwirklichungsbedingung für die Entfaltung der (Lern-)Potenziale auf Schüler:innenseite hin zu Vermögen. Da die Aufgaben so gestellt sind, dass nicht alle Schüler:innen folgen bzw. teilhaben können, ist zu schließen, dass die Bedingungen den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler:innen nicht gerecht werden und somit nicht alle Schüler:innen ihre Dispositionen hin zu Vermögen entfalten können. Die in dem Gegenstand liegenden Möglichkeiten, adaptive oder differenzierte Lernzugänge jenseits des hier primär kognitiv-abstrakten Zugangs zu eröffnen, bleiben ungenutzt. Diese Möglichkeiten auszuschöpfen, setzt einen individualisierten Blick auf die Schüler:innen voraus, der ebenso wie ein entsprechend didaktisches Können Teil einer manifestierten Professionalität für inklusiven Unterricht wäre. Dass dieses Vermögen an sich vorhanden ist, wird von den Autor:innen hier aufgrund des vorausgehend durchlaufenen Ausbildungsprozesses der Professionellen angenommen bzw. antizipiert. Dass in obiger Fallsituation das in den Professionellen angelegte Vermögen im Sinne spezifischer Fachlichkeit inklusiv zu unterrichten aber nicht zur Geltung kommt bzw. sich nicht manifestiert, lässt sich anlehnend an den Capability Approach auf Bedingungen zurückführen. Eine wesentliche Verwirklichungsbedingung für die Manifestation solcher in den Professionellen selbst liegenden Vermögen wie das, inklusiv zu unterrichten, ist dabei das multiprofessionelle Team selbst und seine unbewusste wie bewusste Ausgestaltung des Arbeitsprozesses und der (re-)adressierenden Kommunikation. Der Frage, welcher Mechanismus hier möglicher-

weise greift, wenn die Fallstruktur von nicht-inkluisivem Unterricht sich über oben rekonstruierte Adressierungsprozesse im Team reproduziert statt transformiert, wird folgend unter Hinzuziehung der Grundlagen des strukturtheoretischen Professionsansatzes nachgegangen.

Anlehnend an den strukturtheoretischen Professionsansatz kann zunächst davon ausgegangen werden, dass die unterrichtliche Praxis im Zuge inklusiver Schulentwicklungen durch die neue Professionellenkonstellation krisenhaft wird. Das heißt, bewährte Routinen der Professionellen, die je eigene Handlungspraxis zu bewältigen (Oevermann, 2002), greifen nicht mehr, weil sich der Kontext so verändert hat, dass sie zu diesem nicht mehr passen. Es sind entsprechend neue Routinen zu entwickeln, um die mit der neuen Situation verbundenen Anforderungen zu bewältigen. In obiger Fallrekonstruktion zeigt sich, dass demgegenüber aber weiterhin an klassischen Rollenmustern und damit bewährten Routinen festgehalten wird, wenn bspw. die Fachlehrperson durch den Unterricht führt ohne die Förderlehrerin zu adressieren. Dies verweist nicht nur auf eine Hartnäckigkeit bewährter Routinen, sondern auch auf ein Vermeiden, eine Nicht-Akzeptanz der Krisenhaftigkeit der Situation. Oevermann (2002) kennzeichnet solch eine Reproduktion einer routinierten Fallstruktur in einem Kontext, der in Unpassung zu dieser Reproduktion steht, als „praktischen Grenzfall“ (Oevermann, 2002, S. 9). Die Reproduktion vollzieht sich in einer Situation, in der Transformation erfolgen müsste (Oevermann, 2002). Es wird also deutlich, dass das Potenzial der Professionellen nicht ausgeschöpft werden kann, weil der inklusive, multiprofessionell besetzte Unterricht als Krise nicht (transformatorisch) bearbeitet wird und keine Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesse der Professionellen stattfinden.

Wenn die Reproduktion herkömmlicher Strukturmuster von Unterricht, d. h. das Nicht-Einlassen auf die Krise, die Entwicklung neuer Routinen und damit die Bewältigung der krisenhaften Situation inklusiven Unterrichts als Handlungspraxis der Professionellen hemmt, ist es schlüssig, dass auch die nach Oevermann zweite Aufgabe professionellen Handelns, die „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2000, S. 7), nicht geleistet werden kann. Diese umfasst genau den Kern inklusiven Unterrichts: die Ermöglichung von Bildungs- und Lernprozessen aller Schüler:innen als Krisen(-bewältigung) im Sinne der bewältigenden Bearbeitung von Neuem durch Ermöglichung von Potenzialentfaltung auf Schüler:innenseite. Es ist also die mit dem inklusiven Unterricht verbundene neue Professionellenkonstellation in ihrer Ausgestaltung, die dem Ziel inklusiven Unterrichts entgegenstehen kann, obwohl mit ihr Gegenteiliges angezielt wird. Es lässt sich also der Schluss ziehen, dass im Rahmen einer nicht geklärten multiprofessionellen ‚Unterrichtskooperation‘ nicht nur implizite Aushandlungen stattfinden, sondern in der Konsequenz des Primats dieser Aushandlungen die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen und damit der eigentliche Kern von Unterricht aus dem Blick geraten (können). Entsprechend ist die Ausgestaltung der multiprofessionellen Teamarbeit als Bedingung der Potenzialentfaltung aller Beteiligten weiterzuentwickeln. Eine Möglichkeit, Teams in dieser Weiterentwicklung zu unterstützen, d. h. die Reproduktion herkömmlicher Unterrichtsroutinen auf-

zubrechen und Transformation im Sinne eines Lernens und einer Bewältigung der neuen Handlungssituation so zu ermöglichen, dass auch die „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2002, S. 9) als Ermöglichung von Lernprozessen aller Schüler:innen in den Fokus rückt, stellen wir im folgenden vierten Kapitel mit dem Projekt *SupPorT* (Schulentwicklung durch potenzialorientierte Professionalisierung in Teams) vor.

Eingrenzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Rekonstruktion auf einer Beobachtung basiert, die i. d. R. selektiv ist. Dennoch lassen sich anhand der Kommunikations- und Handlungspraktiken, die beobachtet werden konnten, Strukturmuster rekonstruieren. Diese Strukturmuster treffen nicht auf jedes Team zu, weisen aber dennoch über den Einzelfall hinaus.

4. Ausblick: Das Projekt *SupPorT* und Implikationen für die Unterrichtsentwicklung

Das von den Autor:innen dieses Beitrags initiierte Forschungs- und Entwicklungsprojekt *SupPorT* verfolgt das Ziel, die multiprofessionelle Kooperation stärker vom pädagogischen Kern des Unterrichts, der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen der Schüler:innen (Hechler, 2016), her zu denken und damit ein Umdenken anzustoßen, das im Sinne der Potenzialorientierung einen erweiterten Blick sowohl auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten lehr- als auch lernseitig ermöglicht. Damit läuft dieser Ansatz zwei sich auch in der Forschung zeigenden Trends zuwider: Zum einen möchten wir den Blick, der gemäß Forschungsausgangslange bislang vielfältig das thematisiert, was nicht gelingt, im Sinne einer diversitätsorientierten Inklusionsforschung (Merz-Atalik, 2014) auf das richten, was positiv möglich wäre. Zum anderen zeigt sich in bisherigen Studien zur multiprofessionellen Kooperation oftmals ein professionellenreferentieller Blick auf die Kooperation der Professionellen als solche. Diesen möchten wir mit einem verstärkten Blick auch auf die Potenziale, Bildungs- und Lernprozesse der Schüler:innen verknüpfen.

Einen Weg, in Schulen an dieser Entwicklung anzusetzen, sehen wir in der Sensibilisierung für formale und informelle Potenziale und Fähigkeiten in Kollegien (Amrhein & Badstieber, 2021), um darüber in den Teams zunächst einen anderen Blick auf die Kooperationspartner:innen und die Kooperation und damit einhergehend eine andere Ausgangsbedingung für die Kooperation zu schaffen. Damit das gelingen kann, richten wir zunächst den Forschungsfokus auf die Potenziale in den heterogener werdenden schulischen Kollegien. Von den Forschungen ausgehend werden für Schulen leicht integrierbare digitale Instrumente entwickelt, die diese unterstützen, diese Potenziale im Rahmen von Personalentwicklung sicht- und nutzbar zu machen. Konkret werden die Schulen unterstützt, die in den schulischen Teams bereits vorhandenen, aber noch nicht genutzten Potenziale mit Hilfe eines Tools (angelehnt an Potenzialanalysen) gezielt zu erfassen und mithilfe einer potenzialorientierten kasuistischen Teamfortbildung, die den Blick auch auf die Schüler:innen richtet, zu

mobilisieren. Die potenzialorientierte Teamfortbildung verfolgt das Ziel, implizite Adressierungen zu erkennen und zu überwinden, indem ein potenzialorientierter Blick reflektiert erlernt wird. Dabei setzen wir auf Schulleitungs- und auch auf Kollegiumsebene an, wobei der Schwerpunkt in Forschung und Entwicklung am Standort Osnabrück auf der Schulleitungs- und der Schwerpunkt an den Standorten Kassel und Bielefeld auf der Teamebene liegt. Das letztliche Ziel besteht darin, über die Unterstützung des lehrseitigen Potenzials auch zu einer lernseitigen Potenzialförderung (Stähling & Wenders, 2015; Maier-Röseler et al., 2021) in den Schulen beizutragen.

Literatur

- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2021). Handlungspraktiken von Schulleitenden im Kontext integrations-/inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse – empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion International. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 383–406). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21413>
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Böker, A., & Horvath, K. (2018). Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 7–26). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7>
- Budde, J., & Blasse, N. (2016). Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Das Geschlecht der Inklusion* (S. 99–118). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:12527>
- Franek, M., Wiedebusch, S., Maykus, S., & Gausmann, N. (2020). Vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. *PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2, 49–63.
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langner, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301–322). Beltz Juventa.
- Hechler, O. (2016). Evidenzbasierte Pädagogik: Von der verlorenen Kunst des Erziehens. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände* (S. 42–83). Kohlhammer.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptungen von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 58–71. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.7>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Hopmann, B., Demmer, C., & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. *Neue Praxis, Sonderheft 14*, 95–106.

- Link, P.-C., Steinert, C., & Jurkowski, S. (2022). Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer:innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 197–206). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23811>
- Maier-Röseler, M., Friedberger, V., Hoese, D., Kaiser, M., & Schwermann, A. (2021). „Wir wollen die Potenziale der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen.“ Begabungs- und Leistungsförderung als Motor für Schulentwicklungsprozesse. *Labyrinth*, 44, 12–15.
- Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Franek, M., & Gausmann, N. (2021). *Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation: Das Praxismanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern. Mit Online-Materialien*. Beltz Juventa.
- Merz-Atalik, K. (2014). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 24–46). Beltz Juventa.
- Moser, V. (2022). Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 89–98). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24881>
- Nussbaum, M. (2002). Aristotelische Sozialdemokratie. Die Verteidigung universeller Werte in einer pluralistischen Welt. In J. Nida-Rümelin & W. Thierse (Hrsg.), *Für eine aristotelische Sozialdemokratie* (S. 17–40). Klartext.
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. von Harrach, T. Loer, & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen: Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts*. (S. 57–77). UVK Universitätsverlag Konstanz. <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=5463&sid=430023695&look=0&stw=oevermann&gs=1&lng=0&vt=0&or=0&woher=0&akt=0&zz=30&mHId=0&mMId=0&sort=jahrab&Page=1>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Scheppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Reh, S., & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–202). Waxmann.
- Rißler, G., Blasse, N., & Budde, J. (2021). Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht. *DiMawe – Zeitschrift für konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 3, 8–16.
- Roeder, P.M. (1991). Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In S. Bäuerle (Hrsg.), *Lehrer auf der Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung* (77–87). Metzler.
- Rose, A. S., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – Eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruk-*

- tive Bildungsforschung. Zugängen und Methoden* (S. 159–175). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>
- Ruberg, C., & Kleina, W. (2019). Projektarbeit in inklusiven Settings – Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 20–46.
- Schrödter, M. (2013). Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 71–88). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.). (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24881>
- Stähling, R., & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion: Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Schneider Hohengehren.
- te Poel, K. (2019a). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 155–158). Klinkhardt.
- te Poel, K. (2019b). *Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung. Rekonstruktion impliziter Primare in der Kritischen Bildungstheorie Stojanovs*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24612-9>
- te Poel, K. (2021). (Selbst)Adressierungen von Schulsozialarbeit im multiprofessionell besetzten Unterricht. Professionstheoretische Perspektivierungen (de)professionalisierender Konsequenzen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, Ch. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 179–188). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(75), 202–224.
- Valentin, J., Fischer, N., & Kuhn, H. P. (2019). Professionalization for multiprofessional collaboration in all-day schools in Germany – MuTiG: A study on pre-service teachers and students of social work. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended education from an international comparative point of view* (S. 101–119). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5>
- Veber, M. (2018). Potenzialorientierung und Lehrer_innenbildung: Überlegungen und Irritationen. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, Ch. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 288–292). Klinkhardt.
- Veber, M., & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98–117). Klinkhardt.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wild, E. et al. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26, 56–68.

Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Bildung – informelle Lernkontexte in nonformalen und formalen Lehrer:innenbildungsangeboten

Eine systematische Literaturrecherche und -auswertung

Alica Strecker, Deborah Lutz, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Julia Kaufmann & Michael Urban

Abstrakt: Der Beitrag greift auf ein internationales Review im „Systematic search and review“-Stil von Beiträgen zu Maßnahmen zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusion zurück. Die am Vorgehen einer Thematic Synthesis orientierte Analyse fokussiert Studien, welche formale und non-formale Angebote der Lehrer:innenbildung untersucht haben. Analysiert wird, welche Professionalisierungsansätze den Bildungsangeboten zugrunde liegen und welche Rolle lebensweltliche Bezüge und damit informelle Kontexte wie bspw. das Lernen im Beruf respektive die Schule als Lernort innerhalb der Maßnahmen spielen. Die aus dem internationalen Review abgeleiteten Ergebnisse werden durch die Untersuchung von Beiträgen aus einer nationalen Förderrichtlinie ergänzt. Abschließend werden aus dieser Verknüpfung Erkenntnisse, Fragen und Desiderate hinsichtlich informeller Bildungsaspekte in der non-/formalen Lehrer:innenbildung für Inklusion abgeleitet.

Schlagerwörter: inklusive Bildung; Lehrkräfteprofessionalisierung; Qualifizierung für Inklusion; Systematic search and review; Thematic Synthesis

Teacher professionalization for inclusive education – informal learning in non-/formal teacher- training programs

An international review in a „systematic search and review“ style

Abstract: This article draws on an international review of studies that evaluated teacher-training programs for inclusive education. Using a thematic synthesis approach, the article specifically explores studies that addressed formal and non-formal teacher education. It synthesises findings concerning their training approaches for professionalization and explores the role of informal learning in these programs. The review findings are linked to studies from a German research context

to discuss and contrast perspectives about teacher training programs for inclusive education.

Keywords: inclusive education; qualification for inclusion; systematic search and review; teacher professionalization; thematic synthesis

1. Einleitende Kontextualisierung der vorliegenden Untersuchung

Spätestens seit Deutschland im Jahr 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert und damit das Recht auf eine gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Teilhabe an Bildung für alle Menschen auf allen Ebenen anerkannt hat, richten sich Erwartungen an das deutsche Schulsystem, die mit „gravierenden Veränderungen für die Konzeption von Schule und Unterricht“ (Döbert & Weishaupt, 2013a, S. 7) einhergehen. Den damit verbundenen Herausforderungen, so folgern Döbert und Weishaupt vier Jahre nach der Ratifizierung, muss auf mehreren Ebenen begegnet werden und „alle im Bildungswesen aktuell wie zukünftig notwendigen Entscheidungen, Schritte und Maßnahmen [sollen] strategisch am Ziel inklusiver Bildung ausgerichte[t]“ (ebd.) sein. Eine zentrale Rolle im Aufbau eines inklusiven Bildungssystems wird der entsprechenden Professionalisierung von Lehrkräften (aber auch anderem schulischem Personal) zugesprochen (Döbert & Weishaupt, 2013b, Hillenbrand, 2021, Wilfert & Eckerlein, 2021, Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

In den von Döbert und Weishaupt (2013b) versammelten Expertisen wurden verschiedene Herausforderungen und Problemlagen in der Aus-, Fort- und/oder Weiterbildung von Lehrkräften für Inklusion benannt. So stellen Hillenbrand et al. (2013) bspw. fest, dass keine „einheitliche wissenschaftliche Fundierung für Lehrerbildungsprozesse“ (S. 33) besteht und „unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze [...] zu divergierenden Konzepten der Lehrerbildung“ (ebd.) führen. Die damaligen Expertisen fokussieren formal-institutionalisierte Bemühungen zur Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion und klammern Bezüge zu informellen Bildungskontexten, in denen Lehrpersonen sich bspw. im Beruf am Lernort Schule für inklusive Bildung professionalisieren, aus. So wird von Hillenbrand et al. (2013) u. a. das Fehlen „stringent aus Professionalisierungsmodellen und Aufgabenbereichen abgeleitete[r] Fortbildungsprogramme mit Trainingselementen zur inklusiven Bildung“ (S. 55–56) konstatiert und eine grundlegende „Neuorganisation der Lehrerbildung“ (ebd., S. 58) auch hinsichtlich der Anpassung der „Schul- und Ausbildungsgesetze“ (Heinrich et al., 2013, S. 69) gefordert. Der erkennbare Fokus auf eine formal-institutionell geregelte Professionalisierung für Inklusion ist zu diesem Zeitpunkt auch durch „die besondere Herausforderung“ (ebd., S. 100) begründet, dass „eine Vorstellung gelingender Lehrerbildung für eine Praxis zu entwerfen [ist], die noch nicht existiert bzw. – je nach bildungspolitischer Lesart – erst durch eben jene Professionelle hergestellt werden soll, die diese Lehrerbildung durchlaufen haben“ (ebd.). Knapp ein Jahrzehnt später könnte angenommen werden, dass eine solche, durch formal-institutionalisierte Professionalisierungsprozesse hervorgebrachte, inklusive Praxis zu-

mindest weiterentwickelt ist und damit auch Räume für Überlegungen in Bezug auf informelle Lern- und Professionalisierungsprozesse für Inklusion eröffnet sind.

Mit Rekurs auf die von Döbert und Weishaupt (2013b) versammelten Expertisen griff das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2016) den Bedarf der „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ in einer gleichnamigen Förderrichtlinie auf. Die hier vorgestellte Untersuchung entstand im Kontext der genannten Förderrichtlinie. Die geförderten Projekte zielten darauf ab, Qualifizierungsangebote im Bereich inklusiver Bildung zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren. Dem Metavorhaben der Förderrichtlinie¹ oblag es u. a., die nationale Forschung in einen internationalen Kontext einzuordnen. Dazu wurde eine systematische Recherche internationaler Beiträge, die ebenfalls Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte für Inklusion bearbeiteten, durchgeführt. Für den vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der Untersuchung derjenigen internationalen Beiträge, welche sich auf den Primar- und Sekundarbereich und vorrangig auf Lehrkräftebildung beziehen. Alle hier einbezogenen Primärstudien mussten u. a. das Kriterium erfüllen, eine konkrete Qualifizierungsmaßnahme in der Lehrkräftebildung (zweite und dritte Phase) als Untersuchungsgrundlage zu haben und beziehen sich daher auf formale (Vorbereitungsdienst/Referendariat; zweite Phase) und non-formale (Fort- und Weiterbildung; dritte Phase) Lehrkräftebildung.

An die für diese Untersuchung reviewten Beiträge wurden folgende Fragen angelegt:

1. Welche Professionalisierungsansätze liegen den Bildungsangeboten zugrunde?
2. Wie werden lebensweltliche Bezüge und damit informelle Kontexte innerhalb der Lehrer:innenbildungsangebote integriert?

Für die erste Frage soll der Vergleich des internationalen und nationalen Samples (s. Abschn. 3.2) betrachtet werden, denn Hillenbrand et al. (2013) stellten bereits fest, dass in internationalen Studien lediglich „Bestimmungsversuche“ (S. 41) hinsichtlich der angelegten Professionalisierungsansätze zu finden sind und diese überwiegend als kompetenztheoretisch einzuordnen sind. Die zweite Frage stellt sich vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen erwarteten Möglichkeiten für informelle Professionalisierungsprozesse für inklusive Bildung und beleuchtet, wie informelle Lerngelegenheiten in den untersuchten non-/formalen Angeboten integriert sind.

¹ Das Metavorhaben (FKZ: 01NV1701) wurde vom 01. Oktober 2017 bis 30. September 2021 im Rahmen der genannten Richtlinie gefördert und läuft derzeit im Kontext der Förderrichtlinie „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“ weiter.

2. Theoretische Einordnung und begriffliche Bestimmungen

2.1 Profession und Professionalisierung

Der Professionsbegriff kann berufssoziologisch als „Herausbildung und Entwicklung [...] einer besonderen Form von Berufen“ (Ferchhoff & Schwarz, 2014, S. 28) bezeichnet werden. Jene Beruf-Profession-Transformation sowie damit einhergehende Merkmalszuschreibungen wurden klassischerweise in den Blick genommen, um Professionen zu bestimmen. Professionen oder *professions* werden in dieser Tradition dem primären gesellschaftlichen Leistungssystem zugeordnet (Parsons, 1964, Freidson, 2013). In seiner Arbeit zu *professions* und sozialen Strukturen betont Parsons (1964) zudem die Gemeinwohlorientierung als Merkmal von Professionen, was mittlerweile auch kritisch diskutiert wird (bspw. Ferchhoff & Schwarz, 2014, Miege, 2016). Klammert man den „Altruismus-Aspekt“ (Miege, 2016, S. 29) aus, so bleiben zur Charakterisierung von Professionen laut Miege (2016) „gegenwärtig die Wissensbasierung [...] (*Abstraktheit*)“ (S. 29), *Autonomie*, in dem Sinne, dass „bestimmte Berufsgruppen [...] ein Zuständigkeitsmonopol für einen Bereich [erhalten]“ (ebd.) und *Autorität*. Dem Lehrer:innenberuf lassen sich diese berufssoziologischen Merkmale nur teilweise zuweisen, weshalb für die Lehrer:innenprofession „ein modifiziertes Verständnis als (vollwertige) Profession, das sich [...] am Spezifikum der pädagogischen Berufstätigkeit orientiert“ (Cramer, 2020, S. 113) herangezogen wird. Allgemein setzen sich neuere Professionalisierungsdebatten weniger mit der Frage „Was ist eine Profession?“, als vielmehr mit Fragen zu Professionalisierungsprozessen oder dem professionellen Handeln auseinander (Kraul et al., 2002). Der Fokus richtet sich dabei auf die individuelle Hervorbringung von Professionalität durch einzelne Personen im Berufsfeld (Cramer, 2020). Wir schließen in diesem Beitrag an dieses modifizierte Verständnis von Profession und Professionalisierung an.

2.2 Professionalisierungsansätze im Kontext der Lehrkräftebildung

Neuere Professionskonzeptionen fokussieren eher „Binnenstrukturen“ (Kraul et al., 2002, S. 7) entlang der Logik des professionellen Handelns und wurden damit seit Parsons funktionalistischer Erweiterung des sogenannten „Attribute-Modells“ neu ausgerichtet. Hinsichtlich des Lehrer:innenberufs wird insbesondere die Problem- und Krisenhaftigkeit sowie die Ungewissheit pädagogischen Handelns in den Blick genommen (Helsper, 2016, Cramer, 2020). Im deutschen Diskurs um Lehrkräfteprofessionalisierung haben sich drei Ansätze besonders herauskristallisiert: der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biographische Ansatz (Terhart, 2011, Cramer, 2020).²

2 Die Ansätze können hier nur knapp umrissen werden, ausführlichere Beschreibungen und Überblicke zu den einzelnen Ansätzen bieten u. a. Rothland et al. (2018) sowie Cramer und Drahmman (2019).

Der strukturtheoretische Professionsansatz geht in seinen Grundzügen auf Arbeiten von Parsons (u. a. 1964, 1968) und Oevermann (u. a. 1996, 2002) zurück, wurde schon früh entlang des Lehrkraftberufs entfaltet und wird seitdem insbesondere von Helsper weiter ausdifferenziert (bspw. Helsper & Combe, 1996, Helsper, 2014, 2021). Grundlegend für den strukturtheoretischen Ansatz ist, dass er „auf einen Strukturkern professionellen Handelns hin[weist], der mit Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit umschrieben werden kann“ (Kraul et al., 2002, S. 8). Die komplexen Aufgaben von und Anforderungen an Lehrkräfte werden als in sich widersprüchlich und in ihren einzelnen Elementen antinomisch aufgefasst (Terhart, 2011, Helsper, 2016). Professionalität zeigt sich hier in der Fähigkeit, Spannungen und Antinomien mit dem Verständnis des „eigenen Handelns als ein Handeln unter Vorbehalt der Ungewissheit“ (Cramer, 2020, S. 114) zu reflektieren. Durch kasuistische Fallarbeit werden im strukturtheoretischen Sinn Professionalisierungsprozesse angestoßen, welche auf „die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Lehrerhabitus“ (ebd.) abzielen.

Der kompetenztheoretische/-orientierte Ansatz baut auf Brommes (1992) Expertiseforschung sowie der „Topologie der Wissensdomänen im Lehrerberuf nach Suhlman (1986)“ (zit. n. Cramer, 2020, S. 115) auf. Mittlerweile existieren verschiedene kompetenztheoretische Modelle (bspw. Bromme, 1997, Baumert & Kunter, 2006, 2011, Blömeke & Suhl, 2010, Council of Chief State School Officers, 2013, Krauss et al., 2017, Weinert, 2001), welche a) eine genaue Aufgabenbeschreibung verbunden mit b) der Ausdifferenzierung von Wissens- und Kompetenzbereichen gemeinsam haben. Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation werden als Dimensionen professioneller Handlungskompetenz gefasst (Hillenbrand et al., 2013, Cramer, 2020). Als professionell gilt eine Lehrkraft dann, „wenn [sie] in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt“ (Terhart, 2011, S. 207).

Dem (berufs-)biographischen Professionsansatz wird im Diskurs um Lehrkräfteprofessionalisierung das Fehlen eines „Schattendaseins“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 83) zugeschrieben. Dies insbesondere deshalb, weil Professionalisierung, Biographie sowie Untersuchungen zur Berufslaufbahn von Lehrkräften in der Forschung zwar vielfach aufscheinen, von „einem scharf umrissenen berufsbiographischen bzw. biographischen Professionsansatz [aber] nicht gesprochen werden“ (ebd., S. 82) kann. Dass einerseits ein *berufsbiographischer* Fokus, andererseits aber auch ein Blick auf die gesamte *Lebensbiographie* an Untersuchungen zur Lehrkräfteprofessionalisierung angelegt werden kann, begründet die Unschärfe ebenso wie gegebene Anschlussmöglichkeiten für biographische Perspektiven im strukturtheoretischen Ansatz (ebd.). Terhart (2011) greift den Ansatz jedoch als relevant im Kontext der Lehrkräfteprofessionsforschung auf, „da er die in beiden anderen Ansätzen zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht“ (S. 209). Professionalität wird als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208; vgl. auch Terhart, 1995) angesehen. Innerhalb eines Pro-

fessionalisierungsprozesses werden Aspekte wie bspw. der Aufbau von Kompetenzen, die Übernahme eines beruflichen Habitus, die Aushandlung von Kontinuitäten und Brüchen in der beruflichen Entwicklung und/oder Verknüpfungen zum Privatleben virulent. Durch eine solche Perspektive auf Professionalität können individuelle und lebensgeschichtlich-dynamische Momente (Terhart, 2011) oder auch „Übergänge und Brüche im (Berufs-)Leben von Lehrpersonen“ (Cramer, 2020, S. 177) sichtbar gemacht werden.

2.3 Formal, non-formal, informell – eine Einordnung in Bezug auf Lehrer:innenbildungsmaßnahmen

In der Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildung werden in der deutschsprachigen Bildungsforschung verschiedene Lernkontexte/-gelegenheiten gefasst (Maschke & Stecher, 2018), von welchen nach Bäumer et al. (2011) Lernprozesse unabhängig sind, da „learning itself [is not] formal, non-formal, or informal, but the context in which it takes place“ (S. 90). Es können Bildungskontexte mit Organisationsbezug (formal und non-formal) und lebensweltlichen Bezügen (informell) unterschieden werden (Maschke & Stecher, 2018). Unter formalen Kontexten mit Organisationsbezug werden typischerweise Schulen, Berufs- und Hochschulen oder Universitäten gefasst. Dazu werden hier auch Angebote und Maßnahmen in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung gezählt. Non-formale Bildungskontexte mit Organisationsbezug finden sich bspw. in Nachhilfeinstitutionen oder Volkshochschulen. Fort- und Weiterbildungsangebote werden in diesem Beitrag zu diesen Kontexten gezählt. Familie, Peer-Groups, das selbstgesteuerte Lernen mit Medien oder das Lernen im Beruf bilden lebensweltliche Kontexte und können als informell gerahmt werden (ebd., 2018). In der Logik dieser abstrakten Ausdifferenzierung sind informelle Lernsettings mit Lebensweltbezug und non-/formal institutionalisierte Lernkontexte voneinander abgegrenzt. In der Untersuchung des hier übergeordneten Reviews wurde erkennbar, dass in vielen Konzepten non-/formaler Lehrer:innenbildung lebensweltliche Bezüge zur Berufspraxis (z. B. durch die Arbeit an Fallbeispielen) oder ganze Praxisphasen (z. B. Hospitation, Praktika) – womit die Schule zum (erweiterten) Lernort der Maßnahmen wird – implementiert sind. Für die vorliegende Teiluntersuchung wird diese Überschneidung informeller und non-/formaler Lerngelegenheiten in non-/formal gerahmten Lehrer:innenbildungsmaßnahmen genauer untersucht.

3. Methode der Untersuchung

(Systematic) Reviews – auch als Übersichtsarbeiten oder Forschungssynthesen bezeichnet – können als methodisch angeleitete Verfahren beschrieben werden, die Daten aus unterschiedlichen Primärstudien synthetisieren und aus dem daraus ge-

schlossenen Gesamtzusammenhang Erkenntnisse erschließen.³ Den Ausgangspunkt der mittlerweile in einer Vielzahl verschiedener Review-Verfahren mündenden Entwicklung bilden Arbeiten aus der medizinischen Evidenzforschung (vgl. Grant & Booth, 2009, Thomas et al., 2017, Newman & Gough, 2020). Wie u. a. Zawacki-Richter et al. (2020) zeigen, werden Review-Verfahren zunehmend auch in der Bildungsforschung eingesetzt. Die Anwendung in diesem Forschungsfeld stößt allerdings auf besondere Herausforderungen,

where there is no clear ‘treatment’ (e.g. a drug) that leads to a well-defined outcome (e.g. the patient is dead or not dead) [...] or the variance of the different variables at work in an educational setting is too complex to calculate a simple combining effect size across studies in a meta-analysis (Zawacki-Richter, 2020, S. V).

3.1 ‚Systematic search and review‘ – Recherche und Sampling

Der methodische Rahmen dieses Reviews unterscheidet zwischen der Methode bezüglich der Recherche und des Samplings der Primärstudien sowie der Auswertungsmethode. Hinsichtlich der Methode zur Recherche und zum Einbezug der Primärstudien wurde auf das Verfahren des *Systematic Search and Review* (Grant & Booth, 2009, S. 102) zurückgegriffen. Das Verfahren zeichnet sich dadurch aus, dass es die intensive und kritische Auseinandersetzung mit den Einzelstudien mit einem umfassenden systematischen und nachvollziehbaren Suchprozess verbindet. Für das hier zugrundeliegende Sample des internationalen Reviews wurden Primärstudien in sieben Datenbanken (u. a. Educational Resources Information Center (ERIC) und Fachinformationssystem (FIS) Bildung im Fachportal Pädagogik) recherchiert. Den in das Sample einbezogenen Studien wurden verschiedene Inklusions- und Exklusionskriterien zugrunde gelegt. Beispielsweise wurden nur englisch- bzw. deutschsprachige peer-reviewte Artikel, welche zwischen Januar 2010 und Dezember 2019 veröffentlicht wurden, einbezogen. Ausgeschlossen wurden Beiträge bspw. dann, wenn sie sich nicht auf eine konkrete Qualifizierungsmaßnahme bezogen (eine detaillierte Darstellung der Suchstrategie sowie aller Inklusions-/Exklusionskriterien kann Buchhaupt et al. (2022) entnommen werden). Ausgangspunkt des *Systematic Search and Review*-Prozesses bildet meist eine offene Frage, wodurch das Sample „often incorporates multiple study types rather than focusing on a single preferred study design“ (Grant & Booth, 2009, S. 102).

3 Die verschiedenen Formen von Forschungssynthesen werden oft unter dem Begriff „Systematic Review“ gefasst, womit jedoch meist „a family of research approaches that are a form of secondary level analysis (secondary research)“ (Newman & Gough 2020, S. 4) gemeint ist. Um deutlich zu machen, dass Systematic Reviews *eine* Form von Übersichtsarbeiten sind, wird in diesem Beitrag zur allgemeinen Beschreibung von Review gesprochen.

3.2 Sample – herangezogene Primärstudien

Für diesen Beitrag wurden aus dem Gesamtsample des übergeordneten Reviews, welches insgesamt 82 Beiträge umfasst, zunächst diejenigen Studien ausgewählt, welche im Primar- und/oder Sekundarbereich und damit vornehmlich in der Lehrkräftebildung zu verorten sind (58 Beiträge). In einem weiteren Schritt wurden die Beiträge selektiert, welche sich auf die Professionalisierung von Lehrpersonen in der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung beziehen.⁴ Selektionskriterien waren dabei a) die Angaben über die Teilnehmenden (bspw. ‚in-service teacher‘) und b) die Angaben zum Format der Maßnahme (bspw. ‚in-service teacher training‘). Am Ende konnten 24 Beiträge in den hier angelegten internationalen Untersuchungskorpus aufgenommen werden (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Übersicht Sample (international)

	Autor:innen (Jahr) ⁵
1	Akalin & Sucuoglu (2015)
2	Baker, Gentry & Larmer (2016)
3	Bisol, Valentini & Rech Braun (2015)
4	Chao, Wing, Chow, Forlin & Ho Chuen (2017)*
5	do Nascimento dos Santos, Schlünzen & Schlünzen (2016)
6	Ferreira González, Hennemann & Schlüter (2019)
7	Florian & Spratt (2013)**
8	Forlin, Sharma & Loreman (2014)*
9	Forlin, Loreman & Sharma (2014)*
10	Haegele, Hodge, Barbosa Gutierrez Filho & Gonçalves de Rezende (2018)
11	Henning (2013)
12	İlik & Sari (2017)
13	Kurniawati, de Boer, Minnaert & Mangunsong (2017)
14	Navarro, Zervas, Gesa & Sampson (2016)
15	Opartkiattikul, Arthur-Kelly & Dempsey (2016)
16	Öztürk (2019)
17	Potgieter-Groot, Visser & Lubbe-de Beer (2012)
18	Sales, Traver & García (2011)
19	Seitz & Haas (2015)
20	Spratt & Florian (2015)**
21	Srivastava, de Boer & Pijl (2015)

- 4 Dort, wo bezogen auf die internationale Literatur die Phasenunterscheidung in der Lehrkräftebildung nicht genutzt werden konnte, wurde hilfsweise die Unterscheidung ‚noch nicht im Schuldienst tätig / bereits im Schuldienst tätig‘ verwendet.
- 5 Die vollständigen Literaturangaben zu den Studien sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen (Kennzeichnung *).

Autor:innen (Jahr) ⁵	
22	Vaughan & Henderson (2016)
23	Walton & Lloyd (2012)
24	Wickremesooriya (2014)

*Die drei Beiträge beziehen sich auf ein Projekt und damit auf dieselbe Maßnahme.

**Die beiden Beiträge beziehen sich ebenfalls auf ein gemeinsames Projekt und dieselbe Maßnahme.

Für die Sichtung eines nationalen Forschungsstandes, der seit einigen Jahren auch im deutschen Forschungsraum verstärkt anlaufenden Forschung zur Inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften, greifen wir auf die Publikationen aus zwei Sammelbänden (Buchhaupt, Becker, Katzenbach, Lutz et al., 2022, Lutz et al., 2022) zurück, die Forschungsergebnisse aus der o.g. Förderrichtlinie beinhalten. In den Bänden sind insgesamt 26 Beiträge zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Primar- und Sekundarbereich versammelt. Diese wurden ebenfalls entsprechend der oben angeführten Kriterien selektiert.

Tab. 2: Übersicht Sample (national)

Autor:innen (Jahr) ⁶	
A	Amrhein, Badstieber, Weber & Vereenoghe (2022)
B	Arndt et al. (2022)
C	Bienengräber et al. (2022)
D	Frischemeier et al. (2022)
E	Greiten et al. (2022)
F	Grosche et al. (2022)
G	Hillenbrand et al (2022)
H	Kracke, Sasse, Czempiel & Leidig (2022)
I	Kuhl, Wittich & Prediger (2022)
J	Lütje-Klose et al. (2022)
K	Rank, Quante, Sroka & Munser-Kiefer (2022)
L	Schilling et al. (2022)
M	Winkelmaier et al. (2022)

3.3 Thematic Synthesis

Die zugrundeliegenden Primärstudien wurden im Stile der *Thematic Synthesis* (Thomas et al., 2017) kodiert und analysiert. Dieses Verfahren beruht auf den Analyseschritten ‚coding text‘, ‚developing descriptive themes‘ und ‚generating analytical themes‘ und kann im Kontext der interpretativen Sozialforschung als inhaltsanaly-

6 Die vollständigen Literaturangaben zu den Studien sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen (Kennzeichnung **).

tisch beschrieben werden. Übergeordnet wird das Verfahren der *Thematic Synthesis* als eine Technik beschrieben, „that can be used in a variety of types of review to help the reviewer conduct a synthesis that is systematically grounded in the studies it contains“ (ebd., S. 190). Die Stärken des Verfahrens liegen nicht nur in der offenen Herangehensweise, welche die induktive Entwicklung eines analytischen Rahmens zulässt, sondern insbesondere auch darin, dass eine Analyse interdisziplinärer und methodisch vielfältiger Primärstudien möglich ist. Zielsetzung des Verfahrens ist es nicht abschließende Aussagen auf der Grundlage zusammengefasster (statistischer) Ergebnisse zu treffen, sondern „to enlighten decision making through the creation of new theory“ (ebd., 2017, S. 190).

4. Ergebnisse

Übergeordnet soll darauf hingewiesen sein, dass die in diesem Review untersuchten Beiträge aufgrund der angelegten Inklusions-/Exklusionskriterien einen sehr spezifischen Kontext repräsentieren.

4.1 Verortung in professionalisierungstheoretischen Ansätzen

Tab. 3: Übersicht angelegter Professionalisierungsansätze

Professionalisierungsansatz	Beträge	National	International	Gesamt
strukturtheoretisch	3, 5, 11, 18, 19 A, B	2	5	7
kompetenztheoretisch/ -orientiert	1, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24 C, D, E, F, G, I, K, L, M	9	11	20
(berufs-)biographisch	--	0	0	0
nicht eindeutig zuordenbar	2, 4, 6, 8, 9, 23 H, J	2	6	8
andere*	7, 20	0	2	2

*Wurde eine andere als die drei in der Untersuchung fokussierten Professionalisierungstheorien explizit benannt, so wurden diese Vorhaben unter dieser Kategorie gefasst.

Die Untersuchung der angelegten Professionalisierungsansätze bestätigt die Beobachtung von Hillenbrand et al. (2013), dass in internationalen Beiträgen kaum ein direkter Bezug zu Professionalisierungstheorien vorgenommen wird. So wurden sechs Vorhaben aus dem internationalen Sample als nicht eindeutig zuordenbar eingestuft. Im nationalen Kontext konnten zwei Beiträge nicht eindeutig zugeordnet werden. Insbesondere die Betrachtung der auf die internationalen Maßnahmen angelegten Begleituntersuchungen lieferten dennoch Hinweise zur Zuordnung, welche dann im Ergebnis – ebenfalls Hillenbrand et al. (2013) bestätigend – überwiegend kompetenzorientierte Ansätze sichtbar machten (elf Beiträge). Die kompetenzorientierten Projekte zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie auf die Veränderungen in

attitudes, beliefs, knowledge und/oder *skills* abzielen und dies anhand der Begleitforschung untersucht wird (z. B. Wickremesooriya, 2014, Akalin & Sucuoglu, 2015, Srivastava et al., 2015, Haegele et al., 2018). In der Arbeit von Navarro et al. (2016) wurde eine Orientierung am kompetenztheoretischen Ansatz auch dadurch deutlich, dass der *Competence Framework for Inclusive Teachers (CFIT)* (Watkins & Donnelly, 2014) zum Einsatz kam. Auch innerhalb des nationalen Kontextes ist eine überwiegende Orientierung am kompetenztheoretischen Ansatz erkennbar (neun Projekte). Zwei Beiträge (Rank et al., 2022, Winklmaier et al., 2022) verweisen dabei explizit auf den kompetenztheoretischen Ansatz nach Baumert und Kunter (2006, 2011).

Als (eher) strukturtheoretisch können im internationalen Sample fünf Studien eingeordnet werden. Im Beitrag von do Nascimento dos Santos et al. (2016) wird der strukturtheoretische Ansatz bspw. dadurch erkennbar, dass in dem Konzept Einheiten vorgesehen sind, welche „promote reflection, where all participate and collaborate for the transformation of practice [and] likewise, training no longer is mechanized since it goes through a prior planning as roadmap [...]“ (S. 1296). Seitz und Haas (2015) machen mit ihrem

kritischen Blick auf derzeit zu beobachtende Fortbildungsaktivitäten für Lehrkräfte, die mitunter den Eindruck erwecken, inklusive Qualität in Unterricht und Schule sei durch den schnellen Erwerb von zusätzlich notwendigem ‚Handwerkszeug‘ für den Umgang mit ‚schwierigen‘ Kindern im Unterricht zu erreichen (S. 15)

eine Abgrenzung zu kompetenzorientierten Ansätzen ebenso deutlich, wie mit der Hervorhebung „der Reflexion der eigenen Praxis“ (S. 17) eine Orientierung am strukturtheoretischen Ansatz. Im nationalen Kontext können zwei Studien als strukturtheoretisch eingeordnet werden. Im Projekt von Arndt et al. (2022) wird dies u. a. durch die Arbeit mit kasuistischem Fallmaterial in der Bildungsmaßnahme ersichtlich.

In keinem der Beiträge wurden Bezüge auf einen (berufs-)biographischen Professionalisierungsansatz erkennbar. Das Projekt von Spratt und Florian (Beitrag 7 und 20) fußt auf einem anderen, als den drei in der Untersuchung fokussierten, Professionalisierungsansatz:

The Active Professionalism theme conveyed a form of collaborative professionalism whereby teachers work with and through others to find new ways of responding to the difficulties that children may face in their learning, whilst respecting the dignity of the child. (Spratt & Florian, 2015, S. 91)

Dieser Ansatz kann im Kontext solcher Reflexionen verortet werden, die Urban (2022) für inklusive schulische Kontexte in Formen der Professionellen Lerngemeinschaften und der Communities of Practice als Ansätze einer kooperativen Professionalisierung beschrieben hat.

4.2 Informelle Lernkontexte in non-/formalen Lehrer:innenbildungsmaßnahmen – lebensweltliche Bezüge zur Praxis der Lehrkräfte und Phasen des Lernens in der Schulpraxis

Die Analyse informeller Lernkontexte, innerhalb der in den Beiträgen versammelten non-/formalen Lehrer:innenbildungsmaßnahmen, folgte vornehmlich zwei Leitlinien: Zum einen wurden die Maßnahmen danach untersucht, wie lebensweltliche Bezüge, im Sinne eines Einbezugs der Schulpraxis der Teilnehmenden, hergestellt werden. Und zum anderen wurde in den Blick genommen, wie die Konzepte Phasen des Lernens in der Praxis, sprich am Lernort Schule, implementieren.

Die Bedeutung lebensweltlicher respektive (schul-)praktischer Bezüge in Bildungsangeboten für Lehrkräfte wurde bereits aus der hier übergeordneten Untersuchung erkennbar. Dies schließt auch an Lipowsky und Rzejak (2021) an, die in ihrem Leitfaden zur wirksamen Gestaltung von Lehrkräftefortbildungen die Relevanz von Praxisbezügen betonen. Dabei resümieren die Autor:innen, dass „in positiv evaluierten Fortbildungen [...] die unterrichtsbezogene Relevanz explizit herausgestellt [wird]“ (S. 59) und in deren Ausgestaltung „unterschiedliche Strategien und Verfahren, denen gemeinsam ist, dass sie eine große Nähe zur unterrichtlichen Praxis der teilnehmenden Lehrpersonen aufweisen“ (S. 59), zum Einsatz kommen. Als Beispiele dieser Strategien und Verfahren werden u. a. der Einsatz von Unterrichtsvideos oder die Arbeit mit Fallbeispielen genannt (ebd.). In den Maßnahmen eingebundene Einheiten, welche zusätzliche Lerngelegenheiten in der Schulpraxis und entsprechend Möglichkeiten für ein informelles (Weiter-)Lernen im Beruf schaffen, können bspw. auch Hospitationen, Praktika oder die Fortsetzung der eigenen Arbeit als Lehrkraft zwischen verschiedenen Kurseinheiten sein. Eine im Vorfeld entwickelte These richtete sich in der vorliegenden Untersuchung zudem darauf, dass informelle Bildungsaspekte auch als Thema in non-/formalen Lehrer:innenbildungsmaßnahmen eingebettet und eine inhaltliche Auseinandersetzung damit vorgesehen sein könnte. Wie in den untersuchten non-/formalen Bildungsmaßnahmen informelle Lernkontexte eingebunden sind, zeigen die nachfolgenden Ergebnisse.

4.2.1 *Lebensweltliche Bezüge zur Praxis der Teilnehmenden*

Viele Initiator:innen der Maßnahmen sind sich der Bedeutung von Praxisbezügen in der Lehrer:innenbildung bewusst und planen diese entsprechend in ihren Konzeptionen ein. Der hier angelegte Fokus liegt auf Bezügen zur realen Praxis der an den Bildungsangeboten Teilnehmenden. Möglichkeiten eines solchen Einbezugs erstrecken sich von der „Integration von eigenen Klassendaten und -produkten der Fortbildungsteilnehmenden“ (Rank et al., 2022, S. 26), über die Arbeit mit einem „Qualifikationstableau“ (Bienengräber et al., 2022, S. 65), welches „immer in Bezug auf die eigene Praxis bearbeitet werden muss“ (ebd.) oder die Veranstaltung eines „Elternforums“ (Lütje-Klose et al., 2022, S. 164) im Rahmen der Maßnahme sowie der Kon-

zeption der Maßnahme als „Teamfortbildung“ (ebd.), wodurch Personen (Eltern oder Kolleg:innen) unweigerlich dazu beitragen, dass die reale Praxis zum Thema wird.

Phasen zur Reflexion der eigenen Praxis stellen ebenfalls eine Möglichkeit dar, „rather than offering a ‘how to’ guide to inclusion [to provide] students with a means of interrogating their practice within their own context” (Florian & Spratt, 2013, S. 133). So sehen auch Seitz und Haas (2015) für ihre Maßnahme vor, der Reflexion der Praxis der Teilnehmenden „eine besondere Bedeutung zuzumessen“ (S. 17). Baker et al. (2016) rekurrieren auf die von Knowles et al. (2005) beschriebenen Charakteristika der Erwachsenenbildung und greifen dabei die Tendenz erwachsener Lernender „to acquire new information and skills in relation to problems and challenges arising from real world occurrences“ (Baker et al., 2016, S. 23) heraus, um daraus abzuleiten, dass „rather than formulating solutions based on theory, adult learners seek pragmatic solutions to immediate problems“ (ebd.). Vaughan und Henderson (2016) halten fest, dass „professional development should be aligned with the individual needs of the teacher in order to be successful“ (S. 48). Jene Bedürfnisse wiederum erwachsen aus der jeweils individuellen Praxis der Lehrkräfte.

Auch die Herstellung von Praxisbezügen durch die Arbeit an fiktiven oder aus fremden Praxiskontexten stammenden Fallbeispielen wird in einzelnen Maßnahmen aufgegriffen. In dem von İlik und Sarı (2017) beschriebenen Kurs sind die Teilnehmenden bspw. dazu aufgefordert, anhand fiktiver Falldarstellungen individualisierte Lernpläne zu erstellen. Winkelmaier et al. (2022) wie auch Arndt et al. (2022) arbeiten in ihren Fortbildungen mit Fallbeispielen, welche aus fiktiven oder anderen als den Praxen der Teilnehmenden stammen. Dabei machten Arndt et al. (2022) auch die Erfahrung, dass fremde Praxisbeispiele als „Resonanzboden“ (S. 238) dienen konnten, wodurch Teilnehmende an „ihre eigene Praxis erinnert wurden und diese dann einbrachten“ (S. 240).

Einige internationale Maßnahmen sind vornehmlich als „lecture courses“ mit dem Fokus auf der Vermittlung von Theorie zu inklusiver Bildung angelegt (z. B. Forlin, Loreman & Sharma, 2014, Forlin, Sharma & Loreman, 2014, Kurniawati et al., 2017). So nahmen Lehrkräfte bspw. an einer Fortbildungsmaßnahme von Kurniawati und Kolleg:innen teil, „which mainly focused on theoretical knowledge rather than practical experience of working with students with SEN [special educational needs]“ (Kurniawati et al., 2017, S. 289). Die Relevanz von konkreten Bezügen zur Praxis, verdeutlicht sich dann aber wieder in den Evaluationsergebnissen der Maßnahmen. Bspw. ist ein Ergebnis der Begleitforschung bei Kurniawati et al. (2017), dass „24 [...] of the total participants hoped to have an opportunity to gain direct contact with students with SEN“ (S. 294). Ebenso lassen die Evaluationsergebnisse ihrer Maßnahme Bisol et al. (2015) erkennen, dass „learning objects might have a more pragmatic approach“ (S. 209). Im nationalen Kontext setzte kein Projekt den Fokus ausschließlich auf die Vermittlung theoretischen Wissens und alle Maßnahmen weisen Praxisbezüge auf.

4.2.2 Phasen des Lernens in der Schulpraxis

Die Einbindung von Praxisphasen zeigte sich in insgesamt 15 Maßnahmenkonzepten (zehn international, fünf national). Mit Bezug auf Rouse (2008) verweisen Spratt und Florian (2015) sowie Srivastava et al. (2015) bspw. darauf, dass „becoming an inclusive practitioner depends on ‘knowing’ (theory, policy and legislation), ‘doing’ (*turning knowledge into action*) and ‘believing’ (in their capacity to teach all children)“ (Spratt & Florian, S. 91, eig. Herv.). In der jeweils konkreten Ausgestaltung der Maßnahmen reicht die Spannweite von kürzeren Erprobungsphasen „in realen und simulierten Unterrichtssituationen“ (Schilling et al., 2022, S. 70), über einzelne Praxistage oder Hospitationen in inklusiven Schulen (z. B. Walton & Lloyd, 2012, Srivastava et al., 2015, Haegele et al., 2018) bis hin zu im Konzept vorgesehenen Phasen der Erprobung in der jeweils individuellen Schul- und Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte (z. B. Potgieter-Groot et al., 2012, Opartkiattikul et al., 2016, Chao et al., 2017, Grosche et al., 2022). Manche Maßnahmen sehen eine parallele Begleitung der Erprobungsphasen im Sinne eines individuellen Mentoring oder andere Unterstützungs- und Feedbackmöglichkeiten durch die Dozierenden vor. Akalin und Sucuoglu (2015) nutzen bspw. die Methode des Performance Feedback (PF), „in which knowledge about the processes and results is offered to support the transfer or maintenance of knowledge and behaviors“ (S. 741). Andere Programme nutzen interne Feedback- und Reflexionsrunden in den jeweiligen Teams (z. B. Greiten et al., 2022, Grosche et al., 2022). Auch Online-Feedback-Tools kommen begleitend zu Distanzphasen zum Einsatz (z. B. Baker et al., 2016, Hillenbrand et al., 2022). Andere Konzepte sehen Reflexionseinheiten unter Anleitung der Dozierenden vor (z. B. Florian & Spratt, 2013, Akalin & Sucuoglu, 2015, Spratt & Florian, 2015, Frischmeier et al., 2022, Kuhl et al., 2022).

Wie bereits festgestellt wurde, gibt es aber auch reine „lecture course“-Maßnahmen, die den Fokus z. B. auf das Lernen von Theorien, Strategien oder „concepts of inclusion“ (Forlin, Loreman & Sharma, 2014, S. 251) legen, keine Praxisphasen vorsehen und entsprechend auch nicht die Möglichkeit zum Lernen im Beruf am Lernort Schule bieten (auch Navarro et al., 2016, İlik & Sari, 2017, Kurniawati et al., 2017). Ein Transfer und damit die Anwendung des in den Maßnahmen Gelernten in die Schulpraxis der Teilnehmenden sind aber auch hier angestrebt. Wie sich dies vollziehen soll, bleibt jedoch unersichtlich, da keine Transfermöglichkeiten in den Konzepten benannt werden. Zudem bleibt das Gelingen eines Transfers in die Praxis den Initiator:innen der Maßnahmen auch aufgrund fehlender Beforschung, bspw. in Form von Follow-up-Untersuchungen oder Begleitforschung im Längsschnitt-Design, verschlossen. So merken Srivastava et al. (2015) an, „[that] it would be interesting to explore how this knowledge is applied in daily practice“ (S. 228).

4.2.3 *Rückgriff auf partizipative und kokonstruktive Ansätze in der Konzeption, Durchführung und Beforschung der Bildungsangebote*

Neben den Möglichkeiten, durch den Einbezug von Praxisbeispielen lebensweltliche Bezüge in nonformalen und formalen Bildungskontexten zu implementieren oder durch Praxisphasen informelle Lerneinheiten des (Weiter-)Lernens im Beruf zu schaffen, zeigen die Beiträge des Samples noch eine weitere Option, wie non-/formale Lehrer:innenbildungsangebote direkt in der Praxis am Lernort Schule eingebettet werden können.

Einige in den Beiträgen vorgestellte Maßnahmen (z. B. Sales et al., 2011, Kracke et al., 2022, Rank et al., 2022) verfolgen in der Konzeption, Durchführung und Begleitforschung der Lehrer:innenbildungsmaßnahmen Ansätze, welche übergeordnet als partizipativ oder kokonstruktiv gerahmt werden können. Die Maßnahmen sind prozesshaft angelegt und sehen vor, dass Lehrpersonen, die an den Angeboten teilnehmen, in Ausgestaltungs- und Umsetzungsprozesse einbezogen werden. Dabei geht es insbesondere darum, die Perspektive der Teilnehmenden, deren Interessen und (Vor-)Erfahrung oder wie Walton und Lloyd (2012) resümieren, „[the] knowledge of practice“ (S. 65) für die (Weiter-)Entwicklung der Bildungsmaßnahme zu nutzen. Ein solches Vorgehen stellt sich bei Kracke et al. (2022) dann wie folgt dar:

Im Projekt [wurde] kein fertiges Fortbildungskonzept in den Schulen vorgestellt, sondern durch Auftragsklärungsgespräche mit Schulleitungen und Steuergruppen, z. T. Lehrkräfteteams, der Auftrag an das Projektteam geschärft und die Inhalte der Fortbildungen jeweils an die Bedarfe und Wünsche der Kooperationsschulen angepasst. (S. 214)

Von den Initiator:innen der Maßnahmen wird dabei insbesondere auf action research (Sales et al., 2011, Potgieter-Groot et al., 2012, Wickremesooriya, 2014, Rank et al., 2022) oder daran angelehnte Ansätze (Walton & Lloyd, 2012) – wie z. B. „inquiry-assistance“ nach Cochran-Smith & Lytle (1999) – zurückgegriffen. Solche Ansätze ermöglichen sowohl eine gemeinsame Planung und Beforschung von Bildungsmaßnahmen als auch die direkte Durchführung in der Praxis der teilnehmenden Lehrpersonen. Schulen, Klassenzimmer und Teamräume werden so zu Lern- und Forschungsräumen. Die Initiator:innen lernen von und in der Schulpraxis und Lehrpersonen lernen neben den inhaltlichen Schwerpunkten (hier: inklusive Bildung) auch Forschungsmethodisches. Teilnehmende Lehrpersonen können sich mit ihren bisherigen Erfahrungen aus der Schulpraxis einbringen und direkt in ihrem Praxisumfeld lernen, wenn die jeweilige Schule zum Ort des Bildungsangebots wird. Des Weiteren arbeiten do Nascimento dos Santos et al. (2016) nach einem Konzept mit dem Ziel, ein „network of knowledge and significations [...] as contraposition to curricula that value only content and the ready and finished truths“ (S. 1296) im Rahmen des Bildungsangebots zwischen allen Beteiligten aufzubauen.

4.2.4 *Informelles Lernen im Beruf als Thema in der non-/formalen Lehrer:innenbildung*

Informelles Lernen im Beruf als explizit benannter, inhaltlicher Bestandteil der Maßnahmen konnte in den untersuchten Bildungsangeboten nicht identifiziert werden. In keiner Maßnahme fanden sich Hinweise auf dieses Thema.

5. Fazit und Ausblick

Aus den Ergebnissen greifen wir abschließend folgende Punkte heraus, um an diesen Anknüpfungspunkte für die Konzeption und Begleitforschung zukünftiger Maßnahmen der Lehrer:innenbildung, insbesondere in Hinblick auf Möglichkeiten des Einbezugs informeller Lerngelegenheiten, aufzuzeigen:

- *Der (berufs-)biographische Professionalisierungsansatz wurde bei keiner der hier untersuchten Maßnahmen angelegt.* Entsprechend erfolgte auch keine Begleitforschung mit den mit diesem Ansatz in Verbindung stehenden Methoden. Dabei könnten durch (berufs-)biographische Interviews Lernprozesse in informellen Kontexten für die Forschung zugänglich gemacht werden. Die Problematiken der Erforschung informeller Lernkontexte greifen Maschke und Stecher (2018) auf und resümieren, dass „sich Lernprozesse in diesem Feld im Grunde erst methodisch erfassen [lassen], wenn sie als Ergebnis bereits eingetreten sind“ (S. 159). Die retrospektive Herangehensweise biographischer Interviews kann hier ansetzen. Vor dem Hintergrund, dass Inklusion für ältere Lehrpersonen erst im Laufe ihres Berufslebens an Relevanz gewann und inklusive Bildung bis heute kein Querschnittsthema der Lehrer:innenausbildung darstellt, kommen viele Lehrpersonen entsprechend erst im Laufe ihres Berufslebens mit dem Thema in Berührung. Ein (berufs-)biographischer Blick auf individuelle (berufliche) Lebensläufe und Werdegänge kann dazu beitragen, informelle inklusionsbezogene Lerngelegenheiten sichtbar zu machen.
- *Die Relevanz lebensweltlich-praktischer Bezüge zeigt sich in allen hier untersuchten Lehrer:innenbildungsmaßnahmen.* Entsprechend sollten auch zukünftige Konzepte lebensweltliche Bezüge zur Praxis der Lehrkräfte und/oder Lerneinheiten in der Schulpraxis berücksichtigen. Beispiele, wie dies im Einzelnen umgesetzt werden kann, zeigen die reviewten Beiträge auf (s. Abschn. 4.3.1 und 4.3.2). Hervorzuheben ist die Ausgestaltung von Bildungsangeboten als partizipative oder ko-konstruktive Maßnahmen, da bei einer solchen Herangehensweise Praxisbezüge immanent sind (s. Abschn. 4.3.3). In der gemeinsamen Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten für Inklusion in der Schulpraxis sehen wir zudem das Potenzial, dass sich vielfältige Möglichkeiten für informelle Lerngelegenheiten ergeben. Dies zu untersuchen stellt jedoch noch ein Desiderat dar.
- Im Rahmen dieser Untersuchung zeigte sich, dass sowohl internationale wie auch nationale non/formale Maßnahmen der Lehrer:innenbildung *informelles Lernen*

im Beruf nicht als inhaltliches Thema aufgreifen. Es bleibt daher zu fragen, welche Potenziale darin liegen könnten, wenn Lehrkräften innerhalb non-/formaler Bildungsangebote eine theoretische Auseinandersetzung mit informellen Lernkontexten ermöglicht wird und ob dadurch bspw. informelle Lerngelegenheiten in der Praxis bewusster wahrgenommen und ausgestaltet würden.

Literatur⁷

- *Akalin, S., & Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 739–758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>
- **Amrhein, B., Badstieber, B., Weber, C., & Vereenoooghe, L. (2022). Wenn die Lehrkräfte sich ändern, ändert sich alles?! Lehrer:innen lernen neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung & Konflikten in der Schule. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 219–232). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- **Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M. et al. (2022). Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion. Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 233–248). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- *Baker, C., Gentry, J., & Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom management: perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6(1), 22–37. <https://doi.org/10.5929/2016.6.1.3>
- Bäumer, T., Preis, N., Roßbach, H.-G., Stecher, L., & Klieme, E. (2011). 6 education processes in life-course-specific learning environments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 87(14). <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0183-6>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- **Bienengräber, T., Greiten, S., Retzmann, T., Bogaczyk, L., Geber, G., Lenzen, H. et al. (2022). Entwicklung eines Qualifikationstableaus für die inklusive Berufsorientierung im

7 Beiträge die mit einem Stern (*) gekennzeichnet sind, sind dem internationalen Sample (vgl. Tabelle 1) zugeordnet. Beiträge die mit zwei Sternen (**) gekennzeichnet sind, sind dem nationalen Sample (vgl. Tabelle 2) zugeordnet.

- Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe – das Projekt BEaGLE. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 55–68). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- *Bisol, C. A., Valentini, C. B., & Rech Braun, K. C. (2015). Teacher education for inclusion: Can a virtual learning object help? *Computers & Education*, 85, 203–210. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.017>
- Blömeke, S., & Suhl, U. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 473–505. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0130-y>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Huber-Psychologie-Forschung). Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 177–212). Hogrefe.
- Buchhaupt, F., Becker, J., Katzenbach, D., Kaufmann, J., Lutz, D., Strecker, A. et al. (2022). Kooperation in der Qualifizierung für inklusive schulische Bildung. Eine Sichtung internationaler Forschungsbeiträge. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 279–289). Klinkhardt.
- Buchhaupt, F., Becker, J., Katzenbach, D., Lutz, D., Strecker, A., & Urban, M. (Hrsg.). (2022). *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016, 16. März). *Bekanntmachung. Richtlinien zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“*. Bundesanzeiger vom 29.03.2016. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html>
- *Chao, C. N. G., Wing, S., Chow, E., Forlin, C., & Ho Chuen, F. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360–369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Council of Chief State School Officers. (2013, April). *Interstate teacher assessment and support consortium InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0. A resource for ongoing teacher development*. Verfügbar unter: <https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-teachers-10>
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>
- 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). Klinkhardt.

- *Do Nascimento dos Santos, D. A., Schlünzen, E. T. M., & Schlünzen, K. Jr. (2016). Teachers training for the use of digital technologies. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1288–1297. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040606>
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013a). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Waxmann.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013b). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*: Waxmann.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 82–100). Klinkhardt.
- Ferchhoff, W., & Schwarz, M. P. (2014). Zur Genese der klassischen Professionen. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 28–57). Klinkhardt.
- *Ferreira González, L., Hennemann, T., & Schlüter, K. (2019). Teachers' perception of an integrated approach to biology and emotional learning. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 22(1), 1–25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214046.pdf>
- *Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.778111>
- *Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247–260. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>
- *Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Freidson, E. (2013). *Professionalism, the Third Logic. On the practice of knowledge*. Wiley.
- **Frischmeier, D., Korten, L., Wollenweber, T., Nührenböcker, M., Wember, F. B., & Selter, C. (2022). Das Fortbildungskonzept des Projekts GLUE – Gemeinsame Lern-Umgebungen Entwickeln. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2, S. 115–133). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- **Greiten, S., Trautmann, M., Mays, D., Mannes, N., Müller, F., Schneider, L. et al. (2022). IKU – Interprofessionelle kooperative Unterrichtsplanung in der Sekundarstufe I. Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften als Brücke zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 147–162). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>

- *Grosche, M., Hennemann, T., Huber, C., König, J., Spiller, M., Bartling, A. et al. (2022). Das Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts: Ein auf Partizipation bezogenes Response-to-Intervention-Modell (PARTI) für den Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2, S. 177–189). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>
- *Haegle, J. A., Hodge, S., Barbosa Gutierrez Filho, P. J., & Gonçalves de Rezende, A. L. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European physical education review*, 24(1), 21–38. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662898>
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Waxmann.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 216–240). Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/978383854600>
- Helsper, W., & Combe, A. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- *Henning, N. (2013). We make the road by walking together: New teachers and the collaborative and context-specific appropriation of shared social justice-oriented practices and concepts. *Teaching and Teacher Education*, 36, 121–131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.014>
- Hillenbrand, C. (2021). Qualifikation für inklusive Schulen. In K. Wilfert & T. Eckerlein (Hrsg.), *Inklusion und Qualifikation. Festschrift zur Emeritierung von Ulrich*. Bd. 14, (S. 32–56). Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Waxmann.
- **Hillenbrand, C., Schulden, M., Pöchmüller, V., Hasenbein, L., Sachenbacher, S., Hölzlwimmer, S. et al. (2022). Teilhabe durch historische Kompetenzen. Die KLUG-Konzeption einer evidenzbasierten Lehrkräftebildung für inklusiven Geschichtsunterricht. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 115–130). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- *İlik, Ş.Ş., & Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1547–1572. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>

- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.4324/9780080481913>
- **Kracke, B., Sasse, A., Czempiel, S., & Leidig, S. (2022). Projekt ProfKOOOP – Professionalisierung für kooperative Planung und Bewertung in der Inklusion. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 209–218). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Kraul, M., Marotzki, W., & Scheppe, C. (Hrsg.). (2002). *Biographie und Profession: Klinkhardt*.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B. et al. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Waxmann.
- **Kuhl, J., Wittich, C., & Prediger, S. (2022). Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Mathematikunterricht Design und Evaluation einer mathematikdidaktisch-sonderpädagogischen Fortbildung. Design und Evaluation einer mathematikdidaktisch-sonderpädagogischen Fortbildung. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 69–82). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- *Kurniawati, F., Boer, A. de, Minnaert, A., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287–297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*, Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf
- **Lütje-Klose, B., Grüter, S., Neumann, P., Weber, A., Goldan, J., Gorges, J. et al. (2022). „Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt“. Konzeptionelle Bausteine zur Entwicklungsplanung der Kooperation in multiprofessionellen Jahrgangsteams am Beispiel der „Schatzkiste“. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 163–178). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker, A., & Urban, M. (2022). Qualifizierung für Inklusion in der Sekundarstufe – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, Sekundarstufe, S. 7–24). Münster. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Maschke, S., & Stecher, L. (2018). Non-formale und informelle Bildung. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 149–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_12

- Mieg, A. H. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Klinkhardt.
- *Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application* (3–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (19–63). Klinkhardt.
- *Oparktiattikul, W., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2016). Professional development and learning by general teachers implementing functional behavioural assessment in Thai inclusive classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 545–564. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1153049>
- *Öztürk, M. (2019). An evaluation of an innovative in-service teacher training model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23–36. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p23>
- Parsons, T. (1964). The Professions and Social Structure. In T. Parsons (Hrsg.), *Essays in sociological theory* (2. Aufl., S. 29–44). Free Press of Glencoe.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Europäische Verlagsanstalt.
- *Potgieter-Groot, L., Visser, M., & Lubbe-de Beer, C. (2012). Emotional and behavioural barriers to learning and development in the inclusive education classrooms in South Africa: Developing a training programme for teachers. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 24(1), 59–71. <https://doi.org/10.2989/17280583.2011.639775>
- **Rank, A., Quante, A., Sroka, S., & Munser-Kiefer, M. (2022). Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2, S. 23–45). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16(6), 6–13. <https://doi.org/10.26203/j15x-ym95>
- *Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911–919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- **Schilling, M., Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., Herz, B., Stechow, E. von et al. (2022). InproKiG – Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften in inklusiven Grundschulen für die interprofessionelle Kooperation. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D.

- Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2, S. 63–77). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>
- *Seitz, S., & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 9–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art02d>
- *Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action supporting each individual in the context of ‘everybody’. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- *Srivastava, M., Boer, A. De, & Pijl, S. J. (2015). Know how to teach me ... Evaluating the effects of an in-service training program for regular school teachers toward inclusive education. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(4), 219–230. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1064841>
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff & C. Adick (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Dt. Studien-Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft, S. 202–224). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Thomas, J., O’Mara-Eves, A., Harden, A., & Newman, M. (2017). Synthesis methods for combining and configuring textural or mixed methods data. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Aufl., S. 181–209). SAGE.
- Urban, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 33–42). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24883>
- *Vaughan, M., & Henderson, A. (2016). Exceptional educators: A collaborative training partnership for the inclusion of students with Down’s syndrome. *Support for Learning*, 31(1), 46–58. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12113>
- *Walton, E., & Lloyd, G. (2012). From clinic to classroom: A model of teacher education for inclusion. *Perspectives in Education*, 30(2), 62–70.
- Watkins, A., & Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76–92.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- *Wickremesooriya, S.F. (2014). Training primary grade teachers to organize teacher- student communication to support students with speech, language and/or communication needs. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(4), 400–414.
- Wilfert, K., & Eckerlein, T. (Hrsg.). (2021). *Inklusion und Qualifikation. Festschrift zur Emeritierung von Ulrich Heimlich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 14): Kohlhammer.
- **Winklmaier, A.-S., Schubert, J.C., Göllitz, D., Thieroff, B., Tellesch-Bülow, C., & Pluhatsch, V. (2022). Inklusiver Geographieunterricht – Entwicklung, Struktur, ausgewählte Materialien sowie Erkenntnisse der Begleitforschung eines Workshops zur Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Quali-

fizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, 39–53). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

Zawacki-Richter, O. (2020). Introduction: Systematic reviews in educational research. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic Reviews in educational research. Methodology, perspectives and application* (S. V–XXI). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

Zawicki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (Hrsg.). (2020). *Systematic reviews in educational research. Methodology, perspectives and application*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

Inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen

Ergebnisse einer fragebogenbasierten Bestandserhebung in ausgewählten Bundesländern Deutschlands

Andrea Burda-Zoyke, Robert W. Jahn, Thomas Driebe & Mathias Götzl

Abstrakt: Die Umsetzung von Inklusion in allen Schulen stellt Lehrkräfte vor sich verändernde und neue Aufgaben, die eine entsprechende Professionalisierung erfordert. Über den Erfahrungs- und Qualifizierungshintergrund der Lehrkräfte ist indes wenig bekannt. Auf der Basis einer Befragung von Lehrkräften an beruflichen Schulen in vier Bundesländern geht der Beitrag den Fragen nach, welche inklusionsbezogenen Erfahrungen und Qualifizierungen diese Lehrkräfte aufweisen und welche Zusammenhänge sich mit potenziellen Einflussfaktoren zeigen. Es wird deutlich, dass inklusionsbezogene Vorbereitung nur selten innerhalb formaler Qualifizierungen erfolgt. Zudem findet formale Qualifizierung im Schwerpunkt in der dritten Phase der Lehrkräftebildung statt. Die relative Inklusionserfahrung steht im Zusammenhang mit Inklusionsverständnis, Einstellungen und Selbstwirksamkeit sowie dem Einsatz im Übergangssystem, ebenso zeigt das Bundesland einen Einfluss.

Schlagwörter: Aus- und Weiterbildung; Einstellungen; Fragebogen; Inklusion; Lehrkräfte an beruflichen Schulen; Selbstwirksamkeitserwartungen

Professionalisation for inclusion of teacher at vocational schools

Findings of a questionnaire-based inventory of teachers in selected federal states of Germany

Abstract: The implementation of inclusion in all schools confronts teachers with new tasks and changes. This is why professional certification is required. However, little is known about the experience and qualifications of teachers. On the basis of a survey of teachers at vocational schools in four federal states, this article explores the questions of which inclusion-related experiences and qualifications these teachers have and which correlation emerge between these and potential influencing factors. It becomes clear that inclusion-related preparation rarely takes place within formal qualifications. Moreover, formal qualification takes place mainly in the third phase of teacher training. The relative experience of inclusion is related to

factors such as understanding of inclusion, attitudes, and self-efficacy, as well as employment in the transition system. The federal state in which teachers work also appears to have an impact.

Keywords: attitudes; inclusion; questionnaire; self-efficacy expectations; teacher training; teachers at vocational schools

1. Einleitung

Alle Schulen sollen Inklusion umsetzen (KMK, 2019, 2011; HRK & KMK, 2015). Angeregt durch die VN-Behindertenrechtskonvention (VN-BRK, 2008) und Leitlinien der UNESCO (DUK, 2014) geht es u. a. darum, Schüler:innen Zugang zu und Teilhabe an hochwertiger Bildung bzw. Berufsbildung, Arbeit und Beschäftigung zu ermöglichen. Einem weiten Verständnis folgend, zielt Inklusion auf alle Schüler:innen, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozioökonomischen Voraussetzungen u. ä., wobei vulnerable und von Marginalisierung bedrohte Gruppen besonders zu berücksichtigen sind (Enggruber & Rützel, 2014; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Vor dem Hintergrund veränderter und teils neuer Aufgaben wird seit Jahren eine adäquate individuelle Professionalisierung bzw. Aus- und Weiterbildung der (Regel-) Lehrkräfte auch an beruflichen Schulen gefordert (VN-BRK, 2008, Artikel 24, Abs. 4; EADSNE, 2011; KMK, 2011; Werning & Baumert, 2013; DUK, 2014, S. 9, 24; HRK & KMK, 2015, S. 2; Bylinski, 2015; HRK & KMK, 2020; Frohn & Moser, 2021).

Grundsätzlich sehen die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine Aus- und Fortbildung im Sinne formaler Qualifizierungsangebote für individuelle Professionalisierung für die Umsetzung von Inklusion in allen Phasen der Lehrkräftebildung vor (HRK & KMK, 2015). Zudem werden informelle Lernformen, bspw. im Rahmen der Berufsausübung, für die Professionalisierung als relevant erkannt (Heise, 2009, S. 10–12), und in der Forschung zeigen inklusionsbezogene private und berufliche Erfahrungen einen Einfluss auf Einstellungen, welche als Teil professioneller (Handlungs-)Kompetenz gelten (Baumert & Kunter, 2011; Przibilla et al., 2016; Driebe et al., 2018; Burda-Zoyke et al., 2023). Über den Erfahrungs- und Qualifizierungshintergrund ausgebildeter Lehrkräfte an allgemeinen wie auch an beruflichen Schulen ist indes nur wenig bekannt. Daher geht der Beitrag folgenden Fragestellungen nach:

- 1) Welche Erfahrungen und Qualifizierungen zur Umsetzung von Inklusion weisen Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf?
- 2) Welche Zusammenhänge zwischen Erfahrungs-/Qualifizierungshintergrund und potenziellen Einflussfaktoren zeigen sich?

Dazu werden die Daten der Studie „Einstellungen zur Inklusion von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen“ (EIL-BS) mit 662 Lehrkräften an beruflichen Schulen in vier Bundesländern (Hamburg, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen)

zu deren inklusionsbezogenen Einstellungen, Erfahrungen und Qualifizierungen genutzt (s. ausführlich Burda-Zoyke et al., 2023).

2. Theoretische Grundlagen, Forschungsstand und -fragen

2.1 Inklusion

Inklusion ist nicht einheitlich definiert (Lange, 2017, S. 43–47). Hinsichtlich des Adressatenkreises finden sich *engere* und *weitere* Verständnisse (Enggruber & Rützel, 2014, S. 13). In einem engeren Verständnis werden Menschen mit Behinderungen, sonderpädagogischem Förderbedarf, Rehabilitand:innen u.ä. in den Mittelpunkt gerückt, wie dies bspw. in der VN-BRK (2008), dem Sozialgesetzbuch und u. a. den Schulgesetzen der Länder geschieht sowie der Tradition der Sonder- und Integrationspädagogik entspricht (Enggruber & Rützel, 2014, S. 13, 16–17; Euler & Severing, 2014, S. 6–7; Lindemeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7). In weiten Verständnissen werden alle Menschen und nicht nur solche mit Behinderungen oder ähnlichem betrachtet, teils unter Ablehnung jeglicher Kategorisierung (z. B. in Behinderte und Nicht-Behinderte) oder – wie von der UNESCO gefordert – unter besonderer Berücksichtigung von jeglichen vulnerablen und von Marginalisierung und Exklusion bzw. von Benachteiligung betroffenen oder bedrohten Personengruppen (z. B. aufgrund von Religion, Ethnie, sozialer Herkunft o.ä.) (Enggruber & Rützel, 2014, S. 14; Lindemeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8–9).

Burda-Zoyke et al. (2023) zeigen, dass das Verständnis u. a. mit inklusionsbezogenen Einstellungen zusammenhängt. Daher wird im Rahmen der Untersuchung auch erfasst, welches Verständnis bei Lehrkräften an beruflichen Schulen vorliegt, um Zusammenhänge zur inklusionsbezogenen Professionalisierung zu untersuchen (s. Kap. 2.2.).

2.2 Inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften

Professionalisierung von Lehrkräften beschreibt im weitesten Sinne den individuellen Prozess der Entwicklung von Professionalität bzw. professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Messner & Reusser, 2000). Die Entwicklung professioneller Kompetenz kann als Angebot-Nutzungsmodell über das Angebot von Lehrkräfteaus- und -fortbildungen sowie deren Nutzung durch Lehrkräfte, welche wiederum durch deren persönliche Voraussetzungen und den Kontext beeinflusst werden können, modelliert werden (Kunter et al., 2011). Daher werden im Folgenden sowohl Befunde zum Angebot als auch zu dessen Nutzung referiert. Der Prozess der Professionalisierung erstreckt sich über drei Phasen der Lehrkräftebildung (1. Studium, 2. Vorbereitungsdienst, 3. Fort- und Weiterbildung) (ebd.). Grundsätzlich wird inklusionsbezogene Qualifizierung in allen Phasen der Lehrkräftebildung gefordert (HRK & KMK, 2015). Allerdings zeigen sich in den Angeboten deutliche Unterschiede zwischen den Phasen und insbesondere zwischen den Bundesländern in Umfang, Struktur und In-

halt (Zoyke, 2016; HRK & KMK, 2020, S. 5–7; Liebner & Schmaltz, 2021; Frohn & Moser, 2021).

Während die Teilnahme an Studium und Vorbereitungsdienst relativ stark standardisiert sind, hängt die Nutzung von Fortbildungen trotz beamtenrechtlicher Verpflichtung im Wesentlichen von der Freiwilligkeit bzw. Selbstselektion der Lehrkräfte ab (Göb, 2017, S. 14). In der Folge zeigen sich in der Wirkungsforschung zur Lehrkräftefortbildung Nutzungsunterschiede, die von individuellen und professionsbezogenen Merkmalen abhängen, und die zu Fortbildungsprofilen gruppiert werden können. Im Vergleich zwischen Teilnehmer:innen und Nicht-Teilnehmer:innen fällt auf, dass Letztere geringere Berufserfahrung aufweisen, seltener in den neuen als in den alten Bundesländern unterrichten und ihre Selbstwirksamkeit¹ deutlich geringer einschätzen (Richter et al., 2013, S. 204). Hinsichtlich der Dauer gelten in der Wirkungsforschung zu Fortbildungen allgemein zeitintensive und vor allem längerfristige Formate als wirksam (Lipowsky, 2010; Göb, 2017, S. 19–20). Allerdings dauerten gemäß Amrhein & Badstieber (2013) ca. 80 % der inklusionsbezogenen Fortbildungen lediglich maximal einen Tag.

In Bezug auf Fortbildungsinhalte zum Thema Inklusion unterscheiden Amrhein & Badstieber (2013) fünf Cluster (Grundlagen inklusiver Bildung, inklusive Unterrichtsentwicklung, Implementierung sonderpädagogischer Förderung, Kooperation mit anderen Akteur:innen sowie inklusive Strukturen und Schulentwicklung). Ihre Studie ergibt, dass sonderpädagogische Förderung in den Angeboten am häufigsten vertreten ist (45 %), gefolgt von inklusiver Unterrichtsentwicklung (24 %). Eher seltener geht es um Grundlagen inklusiver Bildung (12 %), inklusive Struktur- und Schulentwicklung (9 %) sowie Kooperation und Vernetzung (10 %) (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 15–17). Dabei ist zu beachten, dass mit Blick auf die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen Lipowsky (2010) den fachdidaktischen Bezug als relevant hervorhebt. Offen ist, inwiefern inklusionsbezogene Qualifizierungen diesen fachdidaktischen Bezug herstellen. Studien zur Verankerung von Qualifizierungsangeboten zur Inklusion im Lehramtsstudium zeigen, dass diese im Wesentlichen in den Bildungswissenschaften und nicht in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften erfolgen, wenngleich fachdidaktische Angebote zunehmen (Frohn & Moser, 2021).

Neben formalen Qualifizierungsangeboten werden informelle Lernformen für die Entwicklung von Professionalität als relevant anerkannt, die auch kritisch reflektiert werden können (Heise, 2009, S. 10–12) und deren Abgrenzung hinsichtlich des Formalisierungsgrads z. T. schwierig ist (Zürcher & Riedl, 2017, S. 344–345). Für die Entwicklung von Einstellungen von Lehrkräften, welche neben dem Professionswissen als zentrale Aspekte professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Lehrkräften gelten (Baumert & Kunter, 2011; Przibilla et al., 2016), ist der Einfluss privater wie beruflicher Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen sowie

1 Unter inklusionsbezogener Selbstwirksamkeit wird in diesem Beitrag die Überzeugung von Lehrkräften verstanden, in inklusiven schulischen Kontexten und Situationen erfolgreich handeln zu können (Burda-Zoyke et al., 2022).

von Erfahrungen im Unterricht inklusiver Klassen bekannt (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2010; Pülschen, 2016, S. 14–16; Ruberg & Porsch, 2017; Burda-Zoyke et al., 2023). In diesem Beitrag werden daher inklusionsbezogene Qualifizierungen im Sinne formaler Angebote in den drei Phasen der Lehrkräftebildung ebenso betrachtet wie inklusionsbezogene berufliche und private Erfahrungen der Lehrkräfte.

Inklusionsbezogene Einstellungen als Facette professioneller Kompetenz, deren Einfluss auf inklusionsbezogene Erfahrungen und Qualifizierungen im Beitrag untersucht werden soll, sind summarische Gesamtbewertungen von Lehrkräften bzw. ihre individuelle Bereitschaft zur Inklusion. Sie werden über drei Dimensionen modelliert: kognitive (Überzeugungen und Meinungen), (motivational-)affektive (Emotionen) und behaviorale (Verhaltensweisen) Dimension. Die Einstellungen stehen im Zusammenhang mit inklusionsbezogenen Qualifizierungen und Erfahrungen. So zeigt sich in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie, dass die Qualifizierungen und Erfahrungen primär die persönliche Bereitschaft als behaviorale Dimension beeinflussen (Burda-Zoyke et al., 2023).

2.3 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des Forschungsstands, der mit Blick auf die Nutzung inklusionsbezogener Qualifizierungsangebote und verfügbarer Erfahrungshintergründe vor allem in Bezug auf Lehrkräfte beruflicher Schulen als ungenügend zu bezeichnen ist, verfolgt der Beitrag zwei Hauptfragen.

- 1) Welche Erfahrungen und Qualifizierungen zur Umsetzung von Inklusion weisen Lehrkräfte beruflicher Schulen auf?
 - a) Wo und in welcher Phase haben sie diese erworben bzw. an entsprechenden Angeboten teilgenommen?
 - b) Wie häufig haben sie Qualifizierungsangebote genutzt?
 - c) Über welche Dauer erstreckten sich diese Qualifizierungsangebote?
 - d) Welche Inhalte wurden behandelt und wie relevant bewerten sie diese für Inklusion in beruflichen Schulen?
- 2) Welche Zusammenhänge zwischen dem Erfahrungs-/Qualifizierungshintergrund und potenziellen Einflussfaktoren (z. B. Inklusionsverständnis, inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit und Einstellungen, Berufserfahrung, inklusionsbezogene Erfahrungen, Einsatzbereich in ausgewählten Bildungsgängen/Schulformen, Bundesland) zeigen sich? Welche Qualifizierungsprofile bzw. -typen lassen sich identifizieren?

3. Methodisches Vorgehen und Stichprobe

3.1 Datenerhebungsinstrument

Zur Beantwortung dieser Fragen wird der Datensatz von EIL-BS genutzt. Die Studie fokussiert Einstellungen zu Inklusion von Lehrpersonen Beruflicher Schulen und untersucht relevante Einflussfaktoren (Driebe et al., 2018; Jahn et al., 2019; Burda-Zoyke et al., 2023). Sie basiert auf einem überwiegend standardisierten Fragebogen zur statistischen Analyse angelehnt an Seifried (2015), der einzelne offene Fragen zum Inklusionsverständnis sowie zur affektiven Dimension der Einstellungen und diesbezüglichen Forderungen enthält (s. u.). Dieser umfasst u. a. Angaben zu inklusionsbezogenen Erfahrungen und Qualifizierungen (Erfahrungen mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Tätigkeit in inklusiven Klassen, inklusionsbezogene Qualifizierungsveranstaltungen), die für die hier verfolgte Analyse der inklusionsbezogenen Professionalisierung besonders relevant sind. Die Angaben zu Qualifizierungsveranstaltungen wurden hinsichtlich folgender Merkmale ausdifferenziert:

- Zeitpunkt des Besuchs nach Phasen der Lehrkräftebildung,
- Häufigkeit des Besuchs,
- zeitlicher Umfang,
- Gegenstand,
- Relevanz für die berufliche Bildung.

Zudem erfasst der Fragebogen

- inklusionsbezogenes (subjektives) Wissen und Vorstellungen (Kenntnis des Inklusionsbegriffs; zwei offene Fragen zum Verständnis von Inklusion in der beruflichen Bildung und von inklusiven Klassen),
 - Angaben zu Person und Lehrtätigkeit (Alter; Geschlecht; pädagogische Qualifikation und Berufserfahrung; Bundesland; unterrichtete Schulform; eigene Behinderung/sonderpädagogischer Förderbedarf, Benachteiligung o. ä.),
 - Skala zur kognitiven und behavioralen Dimension inklusionsbezogener Einstellungen (EFI-L) zzgl. die affektive Dimension und die Forderungen (drei offene Fragen) (Seifried, 2015),
- Skala zur inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit (Bosse & Spörer, 2014).

3.2 Stichprobe

Befragt wurden Lehrkräfte beruflicher Schulen in Hamburg (HH), Sachsen-Anhalt (SA), Schleswig-Holstein (SH) und Thüringen (TH), die (u. a.) in Klassen der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung unterrichten. Die Bundesländer wurden aufgrund der Unterschiede in der Umsetzung von Inklusion ausgewählt, die sich sowohl qualitativ (Lange, 2017) als auch quantitativ anhand der jeweiligen Exklusionsquoten (Klemm, 2018, S. 10) zeigen (s. ausführlicher Burda-Zoyke et al., 2023). Um die Heterogenität der beruflichen Schulen abzubilden, wurden Lehrkräfte

aus diversen Bildungsgängen beruflicher Schulen akquiriert (vom Übergangssystem/ Ausbildungsvorbereitung über die Berufsausbildung bis zur Sekundarstufe II zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung). Die Befragung wurde 2019 als Paper-Pencil-Studie durchgeführt. Insgesamt standen 662 Fragebögen für die Auswertung zur Verfügung (Tabelle 1).

Tab. 1: Stichprobe [Quelle: Burda-Zoyke et al., 2023]

Bundesland	Hamburg (N=140)	Sachsen- Anhalt (N=57)	Schleswig- Holstein (N=315)	Thüringen (N=147)	Summe (N=662)*
Alter (M(SD))	48.5 (10.1)	48.2 (10.4)	44.9 (10.1)	49.9 (10.2)	47.1 (10.3)
Geschlecht (m/w/d)	44%/	19%/	43%/	27%/	37%/
	56%/	77%/	54%/	73%/	62%/
	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Pädagogische Qualifikation</i>					
Lehramt Berufsbild. Schulen	84%	63%	80%	50%	72%
Lehramt Allgemein. Schulen	6%	18%	7%	33%	14%
Sonder-/Sozialpädagogik	2%	0%	1%	1%	1%
Sonstiges pädagog. Studium	4%	14%	5%	6%	6%
kein pädagogisches Studium	5%	5%	7%	10%	8%
Referendariat	91%	68%	88%	82%	85%
Berufserfahrung in Jahren (M(SD))	16.7 (11.0)	20.6 (12.3)	13.2 (10.2)	21.8 (12.2)	16.5 (11.6)
<i>Primärer Einsatzbereich in der berufsbildenden Schule</i>					
Berufsausbildung	56%	88%	48%	62%	56%
Übergangsbereich	20%	2%	13%	7%	12%
SEK II mit Ziel Hochschulzu- gangsberechtigung	19%	9%	31%	24%	25%
Förderberufsschul-/beruflicher Sonderschulbereich	0%	0%	0%	1%	0%
k.A.	5%	2%	8%	6%	6%

*3 Fälle ohne Angabe des Bundeslandes

3.3 Analyseverfahren

In Abhängigkeit vom jeweiligen Skalenniveau und der entsprechenden Verteilung wurden Gruppenvergleiche zwischen Bundesländern sowie Qualifikationstypen entweder durch Chi-Quadrat-Tests, Korrelationstests, Kruskal-Wallis-Tests oder Mann-Whitney-U-Tests vorgenommen. Antworten auf offene Fragen wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015). Das Inklusionsverständnis wurde binär in Anlehnung an die Unterscheidung zwischen engem und weitem Verständnis codiert. Zur Analyse der affektiven Dimension inklusionsbezogener Einstellungen und den Forderungen wurde das aus der Vorstudie

gewonnene Kategoriensystem (Driebe et al., 2018, S. 407) genutzt und im Rahmen des Probedurchlaufs überarbeitet bzw. es wurden induktiv neue (Sub-)Kategorien entwickelt (Burda-Zoyke et al., 2023).

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden wesentliche deskriptive Ergebnisse inklusionsbezogener Erfahrungen und Qualifizierungen berichtet, die Lehrkräfte entsprechend dieser Erfahrungen und Qualifizierungen zu inklusionsbezogenen Qualifizierungstypen gruppiert sowie ausgewählte Zusammenhänge zu potenziellen Einflussfaktoren untersucht. Bevor diese Befunde dargestellt werden, stellen wir die drei näher zu untersuchenden, potenziell relevanten Determinanten Inklusionsverständnis sowie inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit und Einstellungen kurz vor.

4.1 Inklusionsverständnis sowie inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit und Einstellungen

Zum *Inklusionsverständnis* können die aus der Forschung bekannten Positionen (enges, behinderungsbezogenes vs. weites) in den offenen Antworten differenziert werden. Bei 356 Befragten (53.8%) finden sich Hinweise auf ein enges und bei 215 Proband:innen (32.5%) Hinweise auf ein weites Inklusionsverständnis. 91 Befragte (13.7%) machen hierzu keine Angabe oder es war keine eindeutige Codierung möglich. Die Intercoder-Reliabilität von zwei unabhängigen Codern für 30% der ausgewerteten Fragebögen beträgt $r_{\text{Holsti}} = .837$ (Burda-Zoyke et al., 2023).

Die *inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit*, d. h. die Überzeugung, auch in inklusiven Settings effektiv unterrichten zu können, wurde über eine Skala von Bosse & Spörer (2014) erfasst und mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft ($\chi^2(2) = 4.74$, $p < .001$, RMSEA = .046, CFI = .996, TLI = .988, SRMR = .031). Die interne Konsistenz zeigt ein gutes Ergebnis (Tabelle 2), sodass die Skala auch für Lehrpersonen beruflichen Schulen genutzt werden kann (Burda-Zoyke et al., 2023).

Tab. 2: Skalenstatistiken Selbstwirksamkeit [Quelle: Burda-Zoyke et al. 2023]

Skala	Items	Median	Mean (SD)	Min/Max	Schiefe	Kurtosis	Cronbachs Alpha
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit ¹	4	2.5	2.41 (.61)	1/4	-.058	-.021	.81

1 = „stimme nicht zu“ bis 4 = „stimme genau zu“

Die EFI-L-Skala von Seifried (2015) zur Erfassung der kognitiven und behavioralen Dimension *inklusionsbezogener Einstellungen* differenziert drei Faktoren: „Fachliche Förderung“ (kognitive Dimension; Einschätzung der Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen), „Soziale Inklusion“ (kognitive Dimension; Einbindung von Schüler:innen

mit Förderbedarf in inklusiven Klassen) sowie „Persönliche Bereitschaft“ (behaviorale Dimension; Bereitschaft der Lehrkräfte zum Umsetzen von Inklusion). Die Skalenstruktur wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft ($\chi^2(87) = 141.79$, $p < .001$, RMSEA = .031, CFI = .991, TLI = .989, SRMR = .048) und zeigt, dass sie auch für Lehrpersonen beruflicher Schulen geeignet ist (Tabelle 3; Burda-Zoyke et al., 2023).

Tab. 3: Skalenstatistiken EFI-L [Quelle: Burda-Zoyke et al. 2023]

Skala ¹	Items	Median	Mean (SD)	Min/Max	Schiefe	Kurtosis	Cronbachs Alpha
Fachliche Förderung (FF)	6	3.0	3.05 (.89)	1/6	.173	-.117	.84
Soziale Inklusion (SI)	4	4.2	4.23 (.83)	1.7/6	-.121	-.125	.84
Persönliche Bereitschaft (PB)	5	3.5	3.53 (1.04)	1/6	.085	.302	.82
EFI-L ²	15	3.6	3.60 (.70)	1.7/5.8	.225	.082	.87

¹ 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 6 = „stimme voll zu“, ² Skala EFI-L = (FF + PB + SI)/3

Die offenen Fragen zur affektiven Einstellungsdimension und den Forderungen zeigen u. a., dass 24,3 % der Befragten mehr oder bessere Qualifizierung fordern bzw. 27,6 % befürchten, dass diese nicht in hinreichendem Maße erfolgt oder Lehrkräfte belastet werden (Burda-Zoyke et al., 2023).

4.2 Inklusionsbezogene Erfahrungen

Tabelle 4 veranschaulicht inklusionsbezogene Erfahrungen der Befragten. 7 % der Lehrkräfte geben eine eigene Beeinträchtigung (Behinderung > 50 %, sonderpädagogischer Förderbedarf, Benachteiligung o. ä.) an, aus der (subjektive) Ex- und Inklusionserfahrungen zu erwarten sind. Dieser Wert variiert zwischen den Ländern kaum. Ebenso besteht bei den Erfahrungen mit (anderen) Menschen mit besonderen Bedürfnissen (z. B. Menschen mit Behinderungen, mit Förderstatus nach Sozialgesetzbuch, mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Sprachbarrieren, Rehabilitand:innen, o. ä. nicht formal deklarierten besonderen Bedürfnissen) wenig Varianz zwischen den Ländern. 40 % der Lehrpersonen berichten Erfahrungen rein im beruflichen Kontext und 38 % Erfahrungen im beruflichen und im privaten.

73 % der Befragten haben Erfahrungen in inklusiven Klassen. Im Mittel geben sie ca. 5,5 Jahre an, wobei es sowohl Personen mit langjähriger als auch solche mit sehr kurzen Erfahrungen gibt. Weiterhin steht die Inklusionserfahrung in einem schwachen Zusammenhang mit der Berufserfahrung ($r_{\text{Pearson}} = .227$, $p < .001$). Die Befragten haben im Schnitt über ein Drittel ihrer Lehrtätigkeit mit Inklusion zu tun (relative Inklusionserfahrung). Allerdings zeigt sich: Je weniger Berufserfahrung sie haben, umso höher ist die relative Inklusionserfahrung ($r_{\text{Pearson}} = .404$, $p < .001$).

Tab. 4: Inklusionserfahrungen

Bundesland	Hamburg (N=140)	Sachsen- Anhalt (N=57)	Schleswig- Holstein (N=315)	Thüringen (N=147)	Summe (N=662)*
Eigene Beeinträchtigung	5 %	6 %	7 %	8 %	7 %
Erfahrungen mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen					
keine	18 %	12 %	13 %	14 %	15 %
nur privat	6 %	9 %	7 %	5 %	6 %
nur beruflich	36 %	47 %	42 %	37 %	40 %
privat und beruflich	39 %	32 %	37 %	41 %	38 %
Erfahrung in inklusiven Klassen	76 %	74 %	74 %	71 %	73 %
Erfahrung in inklusiven Klassen in Jahren (M (SD))	5.16 (6.16)	5.72 (7.83)	5.05 (6.23)	7.60 (7.55)	5.66 (6.70)
Relative Inklusionserfahrung (Inklusionserfahrung/Berufserfahrung)	34 %	30 %	39 %	39 %	37 %

*3 Fälle ohne Angabe des Bundeslandes

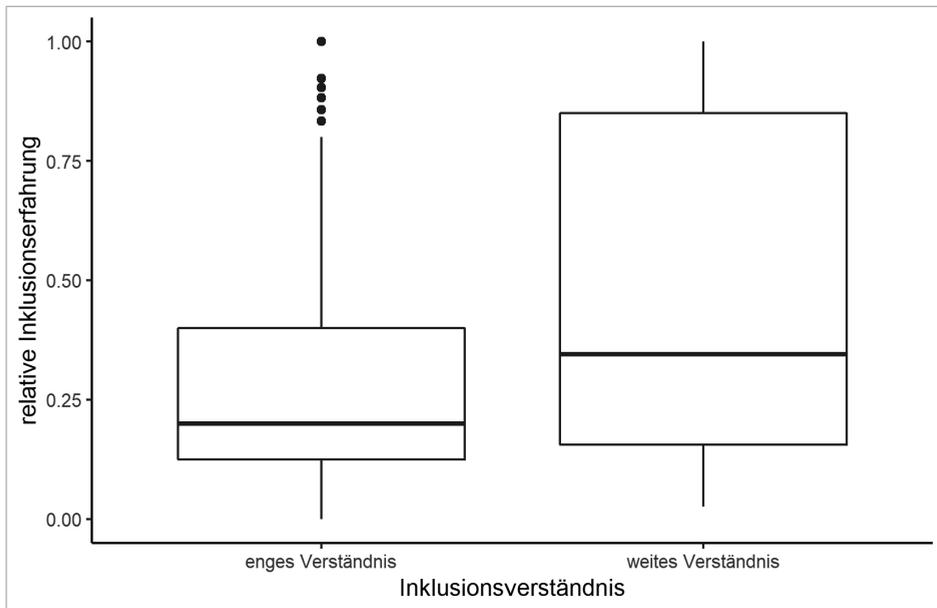


Abb. 1: Zusammenhang zwischen relativer Inklusionserfahrung und Inklusionsverständnis

Ein Mann-Whitney-U-Test zeigt einen signifikanten Unterschied der Mediane der relativen Inklusionserfahrung zwischen Lehrpersonen mit engem ($Mdn = .20$) und weitem Inklusionsverständnis ($Mdn = .34$) ($U = 10229$; $Z = -3.965$; $p < .000$; $r = .214$). Nach Cohen (1992) ist dieser Unterschied schwach (Abbildungung 1).

Zudem zeigt ein Kruskal-Wallis-Test, dass Lehrkräfte, die überwiegend im Übergangssystem eingesetzt sind, ihre berufliche Tätigkeit relativ länger (dominanter) als Lehrkräfte aus anderen Bildungsgängen ($M = .48, SD = .37$) als Lehrkräfte aus anderen Bildungsgängen ($M = .36, SD = .30$) ($\chi^2(1) = 5.7472, p < .017$).

4.3 Inklusionsbezogene Qualifizierung im Bundeslandvergleich

Nur ein Viertel der Lehrpersonen berichtet von inklusionsbezogenen Qualifizierungen (Tabelle 5). Diese erfolgen überwiegend in Fort- und Weiterbildungen.

Tab. 5: Inklusionsbezogene Qualifizierungen

Bundesland	Hamburg (N=140)	Sachsen- Anhalt (N=57)	Schleswig- Holstein (N=315)	Thüringen (N=147)	Summe (N=662)*
Inklusionsbezogene Qualifizierung (ja/nein)	29%/71%	14%/86%	28%/72%	29%/71%	27%/73%
im Studium	2%	0%	10%	5%	6%
im Vorbereitungsdienst	4%	5%	14%	2%	8%
während der Berufstätigkeit	26%	11%	13%	25%	18%
Häufigkeit inklusionsbezogener Qualifizierungen (M (SD))					
Mehrmals pro Jahr	39%	11%	14%	16%	20%
Bis zu einmal pro Jahr	23%	0%	15%	13%	16%
Bis zu einmal alle zwei Jahre	9%	11%	15%	29%	17%
Bis zu einmal alle drei Jahre	9%	22%	12%	31%	16%
Seltener als einmal alle drei Jahre	20%	56%	43%	11%	31%
Dauer inklusionsbezogener Qualifizierungen					
bis zu wenigen Stunden	33%	25%	29%	33%	31%
mehrere Stunden bis zu einem Tag	48%	50%	42%	9%	36%
mehrere Tage bis zu einer Woche	9%	13%	14%	2%	10%
über eine Woche bis zu einem Monat	2%	0%	2%	47%	13%
über einen Monat bis zu einem Jahr	3%	0%	8%	0%	5%
über ein Jahr	5%	13%	4%	9%	6%
Relevanz für Inklusion in der beruflichen Schule (M (SD)) ¹	3.23 (0.92)	2.50 (1.20)	2.79 (0.96)	2.49 (1.01)	2.81 (1.00)

* 3 Fälle ohne Angabe des Bundeslandes

¹ 1 = gar nicht relevant, ..., 5 = vollständig relevant

Im Weiteren wird mittels Kruskal-Wallis-Tests mit anschließender Post-hoc-Analyse geprüft, ob diesbezüglich Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen. In SA scheinen am seltensten inklusionsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen besucht zu werden. Dieser Befund kann aber nicht zufallskritisch abgesichert werden ($\chi^2(3) = 5.5837, p = .134$).

Allerdings zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der *Qualifizierungsphasen* zwischen den Bundesländern. Im Bereich des Studiums gibt es signifikante Unterschiede ($\chi^2(3) = 15.465$, $p = .001$). Die Post-hoc-Analyse zeigt, dass diese zwischen SH und HH bestehen ($p = .019$). Im Vorbereitungsdienst gibt es ebenfalls signifikante Unterschiede ($\chi^2(3) = 23.93$, $p < .001$) zwischen SH und HH ($p = .014$) sowie zwischen SH und TH ($p < .001$). Im Bereich der Fort- und Weiterbildung zeigen sich signifikante Unterschiede ($\chi^2(3) = 19.785$, $p < .001$) zwischen SH und HH ($p = .002$) sowie zwischen SH und TH ($p = .005$).

Zudem ist festzustellen, dass die *Häufigkeit* inklusionsbezogener Qualifizierungen im Mittel eher sporadisch bzw. selten (seltener als einmal alle zwei Jahre) erfolgt (Tabelle 5). Auch hier bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern ($\chi^2(3) = 18.203$, $p < .001$) SH und HH ($p = .002$). Darüber hinaus berichtet das Gros derer, die Qualifizierungen absolvierten, hinsichtlich der *Dauer* von tendenziell kurzen und punktuellen Veranstaltungen (Tabelle 5). Die *Relevanz* der besuchten Qualifizierungsmaßnahmen für die Spezifika der Beruflichen Bildung wird tendenziell mittelmäßig eingeschätzt. Die Maßnahmen scheinen zumindest z. T. eher genereller und wenig berufsbildungsspezifischer Natur zu sein. Auch hier bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern ($\chi^2(3) = 13.565$, $p = .004$), konkret zwischen SH und HH ($p = .037$) und zwischen TH und HH ($p = .004$).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass in HH inklusionsbezogene Qualifizierung stärker im Kontext der Fortbildung, häufiger und mit stärkerem Berufsbildungsbezug erfolgt, während in SH Qualifizierung in stärkerem Maße in der Lehrkräfteausbildung berichtet wird.

Tab. 6: Qualifizierungsthemen

Qualifizierungsthemen	N	Anteil an Qualifikation überhaupt (N = 180)
Grundlagen inklusiver Bildung (z. B. Verständnis, Werte und Einstellungen, Rechtsgrundlagen etc.)	153	85 %
Inklusive Unterrichtsentwicklung (z. B. Didaktik, Fachdidaktik, Methoden, Leistungsbewertung)	93	52 %
Implementierung sonderpädagogischer Förderung in regulären Schulen (z. B. sonderpädagogische Diagnostik, Förderplanung)	50	28 %
Zusammenarbeit/Kooperation mit anderen Akteuren	85	47 %
Inklusive Strukturen und Schulentwicklung (z. B. Index für Inklusion, Steuerung)	30	17 %

Thematisch bezogen sich inklusionsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen zumeist auf Grundlagen inklusiver Bildung sowie häufig auf inklusive Unterrichtsentwicklung oder die Kooperation mit anderen Akteur:innen (Tabelle 6).

4.4 Inklusionsbezogene Qualifizierungstypen

Hinsichtlich der Merkmale Lehrkräftebildungsphase und Häufigkeit der Qualifizierung lassen sich vier Gruppen bilden (Tabelle 7): Personen,

- I. die regelmäßig an inklusionsbezogener Qualifizierung (insb. Fortbildung) teilnehmen (10.4%),
- II. die sporadisch an inklusionsbezogener Qualifizierung (insb. Fortbildung) teilnehmen (7.5%),
- III. die lediglich in der Ausbildung an inklusionsbezogener Qualifizierung teilnehmen (9.1%) und
- IV. ohne inklusionsbezogene Qualifizierung (73.0%).

Die Häufigkeit wurde über eine 5-stufige Skala erfasst. Als regelmäßige Qualifizierung wurden die ersten beiden Kategorien „Mehrere Male pro Jahr“ und „Einmal pro Jahr“ zusammengefasst. Sporadische Qualifizierung bedeutet dementsprechend eine seltenere Wahrnehmung von Qualifizierungsangeboten.

Im Hinblick auf potenzielle Einflussfaktoren zeigt ein Chi-Quadrat-Test einen signifikanten Unterschied in der Verteilung zwischen den Qualifizierungstypen und Bundesländern ($\chi^2(9) = 60.86$; $p < .000$; $V = .176$)². Dies korrespondiert mit den bereits berichteten bundeslandspezifischen Unterschieden.

Hinsichtlich der *Berufserfahrung* offenbart der Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede zwischen den Typen ($\chi^2(3) = 113.21$, $p < .000$). Die Post-hoc-Analyse zeigt, dass diese zwischen Typ III und Typ I ($p < .000$), Typ II ($p < .000$), Typ VI ($p < .000$) sowie zwischen Typ II und Typ IV ($p = .017$) signifikant sind. Ebenfalls zeigen sich in Bezug auf die *relative Inklusionserfahrung* signifikante Unterschiede zwischen den Typen ($\chi^2(3) = 46.989$, $p < .000$). Die Post-hoc-Analyse zeigt, dass diese zwischen Typ I und Typ II ($p < .049$), Typ III ($p < .044$), Typ IV ($p < .001$), zwischen Typ II und Typ III ($p < .001$) sowie zwischen Typ III und Typ IV ($p < .001$) bestehen.

Hinsichtlich des *primären Einsatzbereichs Übergangssystem* zeigt der Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede zwischen den Typen ($\chi^2(3) = 19.386$, $p < .001$), die aber nur zwischen Typ I und Typ IV ($p < .001$) signifikant bestehen.

Die vier Typen unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf kontextuelle und berufsbiografische Merkmale, sondern auch hinsichtlich affektiver und kognitiver Merkmale. Sie weisen erstens partielle Unterschiede in den *inklusionsbezogenen Einstellungen* auf. Während sich die Einstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich der kognitiven Einstellungsdimensionen der „Fachlichen Förderung“ ($\chi^2(3) = 7.6588$, $p = .054$) und der „Sozialen Inklusion“ ($\chi^2(3) = 3.1474$, $p = .369$) nicht signifikant unterscheiden, zeigt der Kruskal-Wallis-Test der behavioralen Einstellungsdimension „Persönliche Bereitschaft“ signifikante Unterschiede zwischen den Typen ($\chi^2(3) = 46.465$,

2 Da in 3 Zellen die Zelhäufigkeiten kleiner als 5 waren, wurde das Monte-Carlo-Verfahren mit 2.000 Stichprobentabellen angewandt.

Tab. 7: Inklusionsbezogene Qualifizierungstypen

Inklusionsbezogene Qualifizierungstypen	I Regelmäßige inklusionsbezogene Qualifizierung	II Sporadische inklusionsbezogene Qualifizierung	III Inklusionsbezogene Ausbildungsinhalte	IV Keine Inklusionsbezogene Qualifizierung
Inklusionsbezogene Qualifizierung (ja/nein)	100 %/0 %	100 %/0 %	100 %/0 %	0 %/100 %
im Studium	15 %	4 %	48 %	-
im Vorbereitungsdienst	10 %	4 %	68 %	-
während der Berufstätigkeit	100 %	100 %	0 %	-
Häufigkeit inklusionsbezogener Qualifizierungen¹				
Mehrmals pro Jahr	44 %	0 %	16 %	-
Bis zu einmal pro Jahr	28 %	0 %	19 %	-
Bis zu einmal alle zwei Jahre	28 %	0 %	19 %	-
Bis zu einmal alle drei Jahre	0 %	41 %	19 %	-
Seltener als alle drei Jahre	0 %	59 %	28 %	-
Bundesland				
Hamburg	21 %	5 %	2 %	71 %
Sachsen-Anhalt	2 %	9 %	4 %	86 %
Schleswig-Holstein	5 %	7 %	16 %	72 %
Thüringen	14 %	10 %	4 %	71 %
Berufserfahrung in Jahren (M(SD))	17.33 (10.62)	22.42 (10.57)	2.52 (4.23)	17.38 (11.19)
Relative Inklusionserfahrung	55 %	35 %	76 %	32 %
Primärer Einsatzbereich Übergangssystem	32 %	16 %	20 %	12 %
Inklusionsbezogene Einstellungen (M(SD))				
Skala Fachliche Förderung	3.29 (1.03)	2.96 (.88)	3.24 (.85)	3.01 (.87)
Skala Persönliche Bereitschaft	4.29 (1.20)	3.86 (.98)	3.81 (.92)	3.37 (.97)
Skala Soziale Inklusion	4.10 (.89)	4.20 (.92)	4.36 (.86)	4.24 (.81)
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit	2.63 (.73)	2.53 (.57)	2.56 (.52)	2.35 (.59)
Inklusionsverständnis²	1.54 (.50)	1.37 (.49)	1.52 (.50)	1.33 (.47)
Summe	10.4 %	7.5 %	9.1 %	73.0 %

N = 662

¹ 1 = mehrmals pro Jahr, ..., 5 = seltener als einmal alle drei Jahre² 1 = enges Inklusionsverständnis, 2 = weites Inklusionsverständnis

$p < .000$). Die Post-hoc-Analyse bringt hervor, dass diese zwischen Typ IV und Typ I ($p < .000$), Typ II ($p < .004$), Typ III ($p < .007$) signifikant sind.

Weiter wird ein signifikanter Unterschied der *inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit* erkennbar ($\chi^2(3) = 15.061$, $p = .002$). Die Post-hoc-Analyse zeigt, dass diese nur zwischen Typ I und Typ IV ($p = .018$) signifikant sind.

Auch die subjektiven Vorstellungen, was Inklusion bedeutet bzw. umfasst (*Inklusionsverständnis*), unterscheiden sich zwischen den Gruppen signifikant ($\chi^2(3) = 14.993$, $p = .002$). Die Post-hoc-Analyse offenbart, dass diese zwischen Typ IV und Typ I ($p = .011$) sowie Typ IV und Typ III ($p = .038$) signifikant sind.

5. Diskussion

Abschließend werden die Befunde zu den Forschungsfragen und vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes diskutiert.

1) Welche Erfahrungen und Qualifizierungen zur Umsetzung von Inklusion weisen Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf?

Obwohl über 70 % der Lehrkräfte angeben, Erfahrungen mit Unterricht in inklusiven Klassen zu haben, geben weniger als 30 % an, an inklusionsbezogener Qualifizierung teilgenommen zu haben. Ein erheblicher Teil der Lehrpersonen beruflicher Schulen stellt sich dieser Aufgabe demnach ohne formale inklusionsspezifische Vorbereitung. Zudem wird diese eher sporadisch bzw. selten absolviert, hat tendenziell einen zeitlich kurzen Umfang (z. B. von max. einem Tag), wie dies auch bei Amrhein & Badstieber (2013) festgestellt wurde, und ihr domänenspezifischer Bezug wird als eher mittelmäßig eingeschätzt. Eine inklusionsbezogene Professionalisierung kann somit häufig allenfalls beiläufig im Prozess der beruflichen Tätigkeit oder darüber hinaus (z. B. durch Erfahrungen mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen) erfolgen. Inwiefern dieses – auch von den Lehrpersonen als Befürchtung artikulierte – Qualifizierungsdefizit auf die Quantität und/oder Qualität des Angebots sowie ungünstige Kontextfaktoren zurückzuführen ist, ist noch näher zu untersuchen. Zwar wurde die Qualität der Qualifizierungsangebote in der vorliegenden Studie kaum tiefergehend untersucht, vor dem Hintergrund der Wirkungsforschung zur Lehrkräftefort- und -weiterbildungen scheint es aber erstrebenswert, das Angebot nicht nur quantitativ auszuweiten, sondern auch qualitative Aspekte sowie die Nutzungsbedingungen zu berücksichtigen (z. B. Bedarfsorientierung, Steuerung der Teilnahme, didaktische Gestaltung, Theorie-Praxis-Bezug, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Bezug (Göb, 2017, S. 12–20)).

Im Vergleich zu Amrhein & Badstieber (2013) fällt in Bezug auf Fortbildungsinhalte auf, dass nicht sonderpädagogische Fachinhalte, sondern inklusive Grundlagen dominieren. Dies überrascht auch insofern, als dass bei den Befragten ein enges Inklusionsverständnis dominiert, welches einen deutlicheren Bezug zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ausweist und ein entsprechendes Fachwissen nahelegt.

Zudem fällt auf, dass Inhalte zur Zusammenarbeit/Kooperation mit anderen im Vergleich zu Amrhein & Badstieber (2013) mit 47 % zu 10 % wesentlich häufiger angegeben werden. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Settings in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (Bylinski, 2015; HRK & KMK, 2015, S. 2; Widmer-Wolf, 2018).

Insgesamt scheint die inklusionsbezogene Qualifizierung eher ein Thema der dritten Phase, d. h. der Fort- und Weiterbildung zu sein, in der relativ schnell neue Angebote implementiert werden können. Gleichwohl sind aufgrund der laufenden Anstrengungen in den Ländern zur Implementation von Qualifizierungsangeboten (s. Kap. 2.2) auch in der ersten Phase zukünftig (weitere) Änderungen zu erwarten.

2) *Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem Erfahrungs-/Qualifizierungshintergrund und potenziellen Einflussfaktoren?*

Interessant erscheint der Befund, dass inklusionsbezogene Erfahrungen relativ zur Berufserfahrung größer ausfallen, je berufsunerfahrener die Lehrkräfte sind. Das deutet darauf hin, dass Inklusion vor allem in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung und Aufmerksamkeit gewonnen hat.

Die beobachteten Effekte des Inklusionsverständnisses sowie des Einsatzes im Übergangssystem auf die relative Inklusionserfahrung könnten einerseits bedeuten, dass Lehrkräfte mit einem weiten Inklusionsverständnis bzw. im Übergangssystem ihre berufliche Tätigkeit bereits anteilig länger (dominanter) als durch Inklusion geprägt wahrnehmen, weil sie Inklusion nicht nur auf bspw. Menschen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf reduzieren (ähnlich für Hauptschulen Richter et al., 2013, S. 204). Andererseits kann dies ein Hinweis, dass Lehrkräfte, deren berufliche Tätigkeit in stärkerem Maße durch (wahrgenommene) Arbeit in inklusiven Klassen geprägt ist, ein eher weites Inklusionsverständnis entwickeln. Dies deutet die Notwendigkeit längsschnittlicher Analysen an.

Die Unterschiede in der Teilnahme der Lehrkräfte an Qualifizierungsangeboten in den drei Lehrkräftebildungsphasen differenziert nach Bundesländern lässt sich u. a. auf unterschiedliche phasenspezifische Angebote zurückführen (Liebner & Schmaltz, 2021, S. 140; Frohn & Moser, 2021). Interessant wäre zukünftig zu untersuchen, ob sich Unterschiede zwischen der Teilnahme an Qualifizierungen abhängig vom Bundesland im Zeitablauf ausgleichen, wenn es auch zu einer Angleichung im Angebot zwischen den Bundesländern kommt. Da jedoch Angebote nicht automatisch zu einer Nutzung seitens der Lehrkräfte führen, wären differenziertere Analysen unter Berücksichtigung des komplexen Angebots-Nutzungsgefüges sowie insbesondere der oben bereits angeführten qualitativen Aspekte (Huber & Radisch, 2010; Göb, 2017, S. 12–13 in Anlehnung an Lipowsky, 2010) interessant.

Für die Unterscheidung der identifizierten Qualifizierungstypen weisen a) relative Inklusionserfahrung, b) der primäre Einsatz im Übergangssystem, inklusionsbezogene c) Einstellungen und d) Selbstwirksamkeit sowie e) das Inklusionsverständnis signifikante Zusammenhänge auf. Betrachtet man lediglich die beiden Extremtypen

I (regelmäßige Fortbildung) und IV (ohne Qualifizierung), zeigt sich, dass eine höhere relative Inklusionserfahrung, ein primärer Einsatz im Übergangssystem sowie positivere inklusionsbezogene Einstellungen und höhere Selbstwirksamkeit sowie ein weites Inklusionsverständnis tendenziell eher mit einer regelmäßigeren Teilnahme an inklusionsbezogenen Qualifizierungen korrespondieren. Problematisch ist hierbei die Frage der Interdependenz der verschiedenen Einflussfaktoren als auch die der Kausalität, da die Zusammenhänge in beide Richtungen diskutiert werden können. So sind z. B. sowohl Effekte von Qualifizierungen auf Einstellungen plausibel als auch Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme an inklusionsbezogenen Fortbildungen abhängig von Einstellungen.

6. Fazit

In der Studie wurden Erfahrungen und Qualifizierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur Umsetzung von Inklusion sowie Einflussfaktoren hierauf untersucht. Dabei fällt auf, dass inklusionsbezogene Vorbereitung im Wesentlichen noch selten über formale Qualifizierungen erfolgt. Wenn doch, dann finden diese im Schwerpunkt in der dritten Phase der Lehrkräftebildung statt. Zudem sind Zusammenhänge zwischen Verständnis, Einstellungen und Selbstwirksamkeit sowie dem Einsatz im Übergangssystem und der relativen Inklusionserfahrung erkennbar, ebenso wie Unterschiede zwischen den Bundesländern. Allerdings sind Limitationen der Studie insbesondere hinsichtlich der Selbstselektivität der Stichprobe, der Untersuchung lediglich eines Querschnitts und der unbalancierten Stichprobe im Zusammenhang mit den identifizierten Typen in Rechnung zu stellen. Für zukünftige Studien erscheint es besonders interessant und notwendig, hierauf aufbauende längsschnittliche Untersuchungen durchzuführen, in denen das komplexe Angebots-Nutzungs-Verhältnis und insbesondere qualitative Aspekte sowie Teilnahmemotive differenzierter einbezogen und der Wirkungszusammenhang zwischen Einstellungen, Wissen und Handeln näher betrachtet werden.

Literatur

- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Bertelsmann.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.

- Burda-Zoyke, A., Jahn, R. W., Driebe, T., & Götzl, M. (2023). Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01135-7>
- Bylinski, U. (2015). Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung* (S. 213–228). Klinkhardt.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Driebe, T., Götzl, M., Jahn, R. W., & Burda-Zoyke, A. (2018). Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(3), 394–418. <https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0014>
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf
- Enggruber, R., & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Bertelsmann.
- Euler, D., & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_offene_Fragen.pdf
- Frohn, J., & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586>
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *Die Deutsche Schule*, 109(1), 9–27.
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Waxmann.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Umsetzungsstand_2020_HRK-KMK-_Empfehlung_Lehrerbildung_fuer_eine_Schule_der_Vielfalt.pdf

- Huber, S., & Radisch, F. (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Hogebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft* (S. 337–354). Waxmann.
- Jahn, R. W., Burda-Zoyke, A., Driebe, T., & Götzl, M. (2019). Von Aufgeschlossenheit bis Überforderung. Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*, 73(175), 26–29.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Bertelsmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule*. Beschluss vom 20.10.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf>
- Liebner, S., & Schmaltz, C. (2021). Teacher training for inclusive education in Germany: Status Quo and curricular implementation. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Hrsg.), *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 15)* (S. 133–145). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015011>
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51–72). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F., & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 36–53.
- Pülschen, S. (2016). *Akzeptanz und Commitment in der inklusiven Lehrerbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11972-0>
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>

- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess*. Heidelberg.
- VN-BRK (Vereinte Nationen) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008. <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Werning, R., & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *Schulmanagement-Handbuch 146: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38–55). Oldenbourg.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Budrich.
- Zoyke, A. (2016). Inklusiver Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In K. Vollmer & A. Zoyke (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung* (S. 205–235). Bertelsmann.
- Zürcher, R., & Riedl, K. (2017). Wie informell ist die Professionalisierung von Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 343–357. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.2017.9471>

**Professionalisierung von Lehrkräften
im Kontext von
Digitalisierung von Schule und Unterricht**

Professionalisierung im #instalehrerzimmer?

Explorationen zur berufsbezogenen Nutzung des sozialen Netzwerks
Instagram von Lehrkräften

Christoph Kruse, Lara Hörnemann & Patrick Gollub

Abstrakt: Die in den letzten Jahren stark zunehmende Bedeutung der berufsbezogenen Nutzung von Instagram durch Lehrkräfte wirft grundlegende Fragen nach den Zielen und Inhalten dieser Nutzung auf. Zudem besteht ein Desiderat darin, dass international kaum und für den deutschsprachigen Raum keine Befunde dazu vorliegen, inwieweit die Nutzung sozialer Medien Lehrkräfte professionalisieren kann. Im Beitrag werden Ergebnisse einer explorativen Studie basierend auf drei Experteninterviews mit Prosumentinnen – also Anbietenden und Nutzenden – von lehrberufsbezogenen Instagram-Kanälen durchgeführt, um zunächst die grundlegenden Ziele und Intentionen der Nutzung sowie die dort verhandelten Themen und Inhalte zu identifizieren. Die befragten hauptberuflichen Lehrkräfte benennen diverse Möglichkeiten des schul- wie unterrichtsbezogenen inhaltlichen Austausches. Ferner berichten sie von Chancen und Risiken für die eigene unterrichtliche Tätigkeit und den individuellen Professionalisierungsprozess sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften via sozialer Netzwerke im Allgemeinen. Die Erkenntnisse werden professionalisierungsbezogen diskutiert.

Schlagwörter: Instagram; Lehrerbildung; Professionalisierung; soziale Medien; soziale Netzwerke

Professionalisation via #instalehrerzimmer?

Explorations of teacher's job-related use of Instagram

Abstract: Given an increased relevance of teacher's job-related use of Instagram, general questions regarding their goals and entered topics arise. Furthermore few scientific knowledge exists on to what extent the use of social media might foster teacher's professional development. To explore basic intentions and goals of teacher's job-related use of Instagram as well as main topics, we conducted an interview study with teachers who provide as well as perceive job-related content on Instagram. Thereby, several aspects of school- and instruction-related exchange as well as possibilities and challenges regarding professionalisation of teachers via

Instagram can be identified. These findings are discussed in the light of teacher's professional development.

Keywords: Instagram; professionalisation; social media; social network; teacher education

1. Einleitung

Im Diskurs um die Professionalität von Lehrer:innen wird vermehrt auf die Bedeutung von Kooperation für die Professionalisierung abgehoben (u.a. Gräsel et al., 2006). Verschiedene Studien (im Überblick: Massenkeil & Rothland, 2016) belegen, dass die Kooperation am häufigsten weniger komplexe Formen, wie z.B. die Gestalt des Austauschs annimmt, durch den sich die Fachkräfte gegenseitig über berufsrelevante Inhalte informieren sowie nützliche Materialien austauschen. Diese Form der Kooperation wird als „low cost“-Form“ (Gräsel et al., 2006, S. 210) beschrieben, da der Austausch ohne großen zeitlichen Aufwand und somit „zwischen Tür und Angel“ (Bondorf, 2013, S. 23) stattfinden kann. Dass dabei das „klassische“, schulinterne Lehrer:innenzimmer einen zentralen Schauplatz darstellt, liegt nahe. In diesem Beitrag wird jedoch ein anderer „Ort“ des Austauschs fokussiert, der in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung erlangt: Im sozialen Netzwerk Instagram etabliert sich ein neues Forum der Kommunikation zwischen Lehrkräften, exemplarisch und prominent unter dem Hashtag „#instalehrerzimmer“ (Instagram, 2023), mit derzeit mehr als 300.000 Beiträgen. Bislang liegen zur berufsbezogenen Nutzung von Instagram von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum kaum wissenschaftliche Befunde vor.

Im Beitrag wird zunächst diskurs- und gegenstandsbezogen erörtert, inwiefern das berufsbezogene Nutzungsverhalten des sozialen Netzwerks Instagram von Lehrkräften mit den Begrifflichkeiten der Lehrer:innenkooperations- und -professionsforschung analysierbar wird und welche Forschungsfragen hinsichtlich des Austauschs und der Professionalisierung von Lehrkräften auf Instagram daraus abzuleiten sind. Diesen Fragen wird in einer explorativen Interviewstudie mit ausgebildeten Lehrkräften, die lehrberufsspezifische Instagram-Accounts betreiben, nachgegangen. Diese spezifische Stichprobe verspricht in besonderer Weise Erkenntnisse darüber, inwiefern welche Themen und Inhalte im Sinne eines Austauschs auf Instagram (verstärkt) verhandelt werden und welche Erkenntnisse, Chancen und Risiken für die Professionalisierung und Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften damit verbunden sind.

2. Konzeptioneller Bezugsrahmen

2.1 Instagram als soziales Netzwerk

Bei Instagram handelt es sich um eine Plattform, auf der u. a. Fotos und Videos geteilt und mit Bildunterschriften versehen werden können. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Beiträge anderer anzuschauen, zu favorisieren oder zu kommentieren. Weitere Funktionen sind u. a. das Versenden persönlicher Nachrichten oder das Erstellen

sog. „Stories“ und „Reels“ (Kurzvideos). Damit lässt sich Instagram – und spezifischer die Lehrer:innen-Community auf dieser Plattform – als soziales Netzwerk bestimmen. Darunter wird eine „virtuelle Gemeinschaft [verstanden], die sich auf einer Plattform miteinander vernetzt, kommuniziert und austauscht“ (Madelmond, o. J.). Auch der Begriff der Prosumierenden (Bendel, 2021) kann hier angewandt werden, weil jede:r Nutzer:in gleichermaßen die Möglichkeit besitzt, Inhalte zu generieren und zu rezipieren.

Somit werden Lehrkräften auf Instagram zahlreiche Möglichkeiten geboten, verschiedenste berufsbezogene Informationen und Materialien aufzubereiten, zu teilen, auszutauschen bzw. darauf zu reagieren. Es liegt damit nahe, das berufsbezogene Nutzungsverhalten mit den Begrifflichkeiten des Diskurses um die Lehrer:innenkooperation zu fassen.

2.2 Lehrer:innenkooperation

In dieser Studie wird die folgende Definition zur deduktiven Herleitung von Kategorien und Diskussion ausgewählter Erkenntnisse genutzt:

Der Begriff Kooperation meint in seiner Wortbedeutung so viel wie Zusammenarbeit von wenigstens zwei Personen, deren selbständige Handlungen zumindest teilweise aufeinander bezogen sind. Der Sinn von Kooperation liegt in der gegenseitigen Nutzbarmachung von Erkenntnissen und der gemeinsamen Entwicklung oder Durchführung von Vorhaben, die für einen allein nicht zu bewältigen sind (Adamski, 1983, S. 49).

Ergänzend lässt sich auf eine vergleichbare, aktuellere Definition verweisen, in der der Lehrkräfte- und Professionalisierungsbezug expliziert wird:

Lehrerkooperation umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule (Kullmann, 2016, S. 335).

Zu den Funktionen von Kooperation nach Adamski (1983) gehört u. a. die Entlastung, wenn Lehrer:innen gemeinsam an Aufgaben arbeiten oder Prüfungen vorbereiten. Das in den Definitionen dargelegte Begriffsverständnis orientiert sich an schulinternen Kontexten und der persönlichen Interaktion. Bezogen auf soziale Netzwerke wie Instagram muss Kooperation übergeordneter gedacht werden: Ein Ziel könnte darin liegen, dazu beitragen zu wollen, dass andere Lehrkräfte in ihrem Unterricht bessere Lernergebnisse erzielen oder durch die Nutzung von bereitgestellten Ideen und Materialien (zeitlich) entlastet werden. Somit würde es sich dabei um übergeordnete und insbesondere kollektive Ziele und Aufgaben handeln, die über die Einzelschule hinausgehen. Die „gemeinsame [...] Entwicklung oder Durchführung von Vorhaben, die für einen allein nicht zu bewältigen sind“ (Adamski, 1983, S. 49), wären damit als

gemeinsam geteilte Aufgaben auf höherer Ebene zu verorten. Davon ausgehend ist zu fragen, an welchen Aufgaben und Zielen und mit welchen Intentionen Lehrkräfte in dem sozialen Netzwerk zusammenarbeiten. Spezifischer erscheint interessant, inwiefern Lehrpersonen auf Instagram Erkenntnisse und Erfahrungen austauschen und um welche Themen es sich dabei handelt. Daraus ließen sich Hinweise zum (Kooperations-)Bedarf der Nutzer:innen identifizieren.

Aus dem im Diskurs zentralen Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (2006) lassen sich die Differenzierungsformen „Austausch“ (S. 209), die „[a]rbeitsteilige Kooperation“ (S. 210) und die „Kokonstruktion“ (S. 210) für die hier vorgestellte Studie nutzen. Insbesondere der Austausch von Materialien sowie das Beraten und Unterstützen anderer könnte auf Instagram relevant sein. Lehrer:innenkooperation ist als ambiges Phänomen zu beschreiben: Einerseits wird sie von Lehrkräften vorwiegend als positiv angesehen und in den meisten Fällen explizit erwünscht (z. B. Bondorf, 2013). Dies gilt sowohl bezüglich komplexerer Kooperationsformen wie gemeinsamem Teamteaching, als auch für weniger komplexe Varianten wie dem Austauschen über Unterrichtsstunden (Gollub et al., 2021). Doch so sehr eine Kooperation unter Lehrkräften mehrheitlich erwünscht ist, zeigt andererseits die Kooperationshäufigkeit und -intensität an deutschen Schulen ein unbefriedigendes Bild (Massenkeil & Rothland, 2016). Neuere systematische Reviews zur Thematik offenbaren, dass u. a. fehlende gemeinsame Zeitfenster zu Unzufriedenheit von kooperierenden Lehrkräften führen (Gollub et al., 2021).

Bevor in Kapitel 3 Befunde zur Nutzung von Instagram durch Lehrkräfte präsentiert werden, soll an dieser Stelle das Potenzial (anderer) sozialer Netzwerke für Lehrkräftekooperation und -professionalisierung auf Basis ausgewählter internationaler Beiträge eruiert werden. Dieses Potenzial wird im Diskurs durchweg als groß eingeschätzt; Problematisches wird nur selten dargelegt (eine Ausnahme ist z. B. die Herausforderung durch fehlende Qualitätsfilter sozialer Netzwerke bei Carpenter & Harvey, 2019). So bezeichnen Woodford, Southcott und Gindidis (2023) das „Stöbern“ („lurking“) von Lehrkräften auf Facebook als „purposeful, legitimate, informal activity used by teachers to enable valuable learning for contemporary teaching while managing perceived personal and professional vulnerabilities“ (Woodford et al., 2023, o. S.). Und auch Twitter wird als zeitgemäßes Werkzeug zur individuellen Professionalisierung beschrieben, weil es einen Zugriff überall und jederzeit ermögliche (Lemon, 2014). Die bei Krutka und Carpenter (2016) befragten Lehrkräfte berichten sehr positiv von den Austausch- und Professionalisierungsmöglichkeiten bei Twitter und heben die Erreichbarkeit und Niedrigschwelligkeit positiv hervor. Zur Illustration sei hier das folgende Zitat einer Lehrkraft aus der Studie von Krutka und Carpenter (2016) angeführt: „I am the ONLY Social Studies teacher in my middle school. Twitter IS my entire professional development“ (S. 47, Herv. i. Orig.). Nicht zuletzt werden die Vorteile sozialer Medien zur Kooperation während der besonderen Herausforderungen der Corona-Pandemie betont (Honigsfeld & Nordmeyer, 2020).

2.3 Professionalität und Professionalisierung

„Professionalität bezieht sich [...] auf die [...] Qualität der Ausübung und Erfüllung der professionellen Berufsaufgaben durch die Berufsinhaber“ (Horn, 2016, S. 156). Demnach ist die Professionalität „an Praxis gebunden und beschreibt eine spezifische Qualität des beruflichen Handelns“ (Horn, 2016, S. 156). In der Forschung haben sich drei Ansätze etabliert (Terhart, 2011; Cramer & Rothland, 2021). Nach dem strukturtheoretischen Bestimmungsansatz handelt es sich bei dem Lehrer:innenberuf um ein Arbeitsfeld mit widersprüchlichen Tätigkeiten und Anforderungen (Helsper, 2016). Professionalität zeigt sich darin, dass Lehrkräfte in der Lage sind, diese Widersprüchlichkeiten „wahrzunehmen, zu reflektieren und im eigenen Handeln in Balance zu bringen“ (Cramer & Rothland, 2021, S. 7). Notwendig ist zudem eine „wissenschaftlich-reflexive Haltung“ (Cramer & Rothland, 2021, S. 6), die dazu dient, das individuelle Handeln zu prüfen und weiterzuentwickeln. Dem kompetenzorientierten Bestimmungsansatz folgend verfügen Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße über eine professionelle Handlungskompetenz bezüglich verschiedener Bereiche des Lehrer:innenhandelns (Terhart, 2011). In einem weiteren Verständnis kann Professionalität als „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208) aufgefasst werden, was die Bedeutung lebenslangen Lernens und der kontinuierlichen Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten unterstreicht.

Um Professionalität zu erreichen, ist folglich eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften erforderlich, die sich innerhalb der Lehrer:innenbildung vollzieht (Cramer & Rothland, 2021). Idel et al. (2021) fassen den Zusammenhang beider Begrifflichkeiten wie folgt zusammen:

Professionalisierung bezeichnet [u. a.] die systematische Weiterentwicklung des Wissens und Könnens der Professionellen und der Strukturen, in denen sie tätig sind. Zusammenfassend könnte man sagen, Professionalität ist für Lehrer/innen ein dauerhafter Anspruch und Professionalisierung die dauerhafte dort hinführende Aufgabe (Idel et al., 2021, S. 19).

Lehrer:innenkooperation kann nun als wichtig für die Steigerung der beruflichen Qualität (*Professionalität*) und als Bestandteil der *Professionalisierung* angesehen werden. Berkemeyer et al. (2011) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der Prozess der Professionalisierung v. a.

durch professionelle (kollegiale) Kooperation getragen wird und besonders dann als erfolgsversprechend gilt, wenn eine problemorientierte Lernumgebung sowie realitätsnahe Ausgangsprobleme vorhanden sind (Berkemeyer et al., 2011, S. 227).

Daran anknüpfend ist es aus strukturtheoretischer Perspektive denkbar, dass Instagram als soziales Netzwerk einen Ort zur gegenseitigen Wahrnehmung und Reflexion bietet, an dem sich auch mit Erfahrungen anderer auseinandergesetzt und im Zuge dessen das eigene Handeln hinterfragt wird. Auch der kompetenzorientierte Bestimmungsansatz könnte für Instagram relevant sein, sofern der Austausch über relevante

Fähigkeiten und Fertigkeiten zu deren Verbesserung beiträgt und dann als Teil der Professionalisierung angesehen werden kann. Vor dem Hintergrund des berufsbiographischen Bestimmungsansatzes gilt es zu diskutieren, inwiefern die auf Instagram verhandelten Aspekte Indikatoren für ein kontinuierliches Professionalisierungsbedürfnis der dort aktiven Lehrkräfte sein könnten. Es kann vermutet werden, dass Instagram als möglicher Ort des Austauschs individueller Erfahrungen und Raum für Ratschläge eine o. g. „problemorientierte Lernumgebung“ (Berkemeyer et al., 2011, S. 227) bietet und damit als Schauplatz einer stattfindenden kooperativen Professionalisierung zu verstehen ist. Die damit einhergehenden Chancen und Risiken für Lehrpersonen sollen in diesem Beitrag erforscht und diskutiert werden.

3. Forschung zur Nutzung von Instagram durch Lehrkräfte

Der Plattform Instagram wird im Diskurs um die Aktivitäten von Lehrkräften in verschiedenen sozialen Netzwerken eine – bspw. verglichen mit Twitter oder Facebook – geringere Beachtung geschenkt (Barrot, 2021). Hier soll diesem Desiderat begegnet und zunächst die wenigen vorliegenden Befunde zur Nutzung von Instagram durch Lehrkräfte betrachtet werden. Carpenter et al. (2020) untersuchen, wie und unter welchen Motiven englischsprachige Pädagog:innen („educators“) Instagram verwenden. Sie zeigen, dass die Befragten Instagram überwiegend nutzen, um Einblicke in Ideen und bereitgestellte Inhalte zu gewinnen und einen Mehrwert aus Erfahrungen und Einsichten anderer zu ziehen. „[T]o collaborate with other educators“ (Carpenter et al., 2020, S. 7) geben etwas über die Hälfte der Befragten in der Studie als Grund für die Nutzung des sozialen Netzwerks an. Es stellt sich heraus, dass die Pädagog:innen hauptsächlich berufliche und private Inhalte mischen und Einblicke in ihren Alltag gewähren. Auch das Teilen von Ratschlägen und Erfahrungen sowie der Austausch über Methoden und Materialien gehört zu den Intentionen. Als Auswirkungen der Instagram-Nutzung werden eine angenommene Steigerung der Selbstwirksamkeit sowie des inhaltlichen und pädagogischen Wissens beschrieben. Ähnliche Befunde liefert die Studie von Aghayi und Christison (2021), die US-amerikanischen Englischlehrkräften positive Einstellungen gegenüber Instagram als Professionalisierungsplattform attestieren. Dieser qualitativen Studie zufolge bietet Instagram Lehrkräften „extensive opportunities to [...] create networks and connections with other teachers and develop their reflective skills“ (Aghayi & Christison, 2021, S. 82).

Die quantitative Befragung im deutschsprachigen Raum von Richter et al. (2022) zielt auf die Identifikation von Formen von Zusammenarbeit sowie deren Ausmaß. Außerdem untersuchen sie deren Zusammenhang mit ausgewählten Lehrer:innenmerkmalen (Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus) und digitaler sozialer Unterstützung (Richter et al., 2022). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die befragten Lehrkräfte Instagram hauptsächlich für einen kostengeringeren Austausch im Sinne von Gräsel et al. (2006) nutzen. Überwiegend werden Informationen gesucht und geteilt, weitaus seltener ist eine Kokonstruktion (vgl. Kap. 2.2) zu identifizieren. Lehrkräfte, die Informationen teilen, berichten von einer stärker ausgeprägten digitalen sozialen

Unterstützung in Form von emotionaler (z. B. Empathie und Vertrauen) und instrumentaler Unterstützung (z. B. Erhalt von Unterrichtsmaterialien, Gräsel et al., 2006, S. 6, 14 und 19).

Eine Studie, die die konkreten auf Instagram zur Verfügung gestellten Inhalte untersucht, ist jene von Shelton et al. (2020). In 310 Beiträgen und 115 Stories von 18 Lehrkräften (der spezifischen „teach your heart out“-Community) aus den USA wurden qualitativ vier Typen von Inhalten identifiziert. Inhalte, die dem Zweck der Vermarktung dienen, werden ebenso geteilt wie Inhalte, die motivieren sollen. Inhalte, die die Follower:innen dazu bewegen sollen, sich auf den Accounts zu engagieren, bilden Typ drei. Dabei handelt es sich z. B. um Aufrufe, Beiträge zu kommentieren sowie an Umfragen und Gewinnspielen teilzunehmen. Typ vier beschreibt das Vorstellen von und Einstehen für unterrichtliche Vorgehensweisen, sowohl mit als auch ohne nachvollziehbare Begründung oder Erklärung. Die Autorinnen halten fest, dass viele der bereitgestellten Inhalte inspirierend und hilfreich sein können, dies jedoch nicht für alle Beiträge gilt, weshalb eine kritische Nutzung gefordert wird (Shelton et al., 2020). Dies scheint auch deshalb geboten, weil sich in verschiedenen der dort benannten Kategorien eine stärker profit- bzw. vermarktungsorientierte Motivation des Teilens von berufsbezogenen Inhalten auf Instagram andeutet. Ob und inwiefern diese Perspektive durch die spezifische Stichprobe/Datenauswahl der Studie bedingt ist, kann nur vermutet werden. Eine neoliberalismuskritische Perspektive auf die Kommodifizierung bildungsrelevanter Inhalte wird bei der qualitativen Analyse von über 600 Beiträgen aus zwölf Instagram-Accounts von Grundschullehrkräften mit über 50.000 Follower:innen eingenommen (Davis & Yi, 2022). Die Autorinnen resümieren: „teacher influencers primarily used Instagram as a form of commodification and commerce, as educational content was promoted to users as well as methods of purchase via personal websites, Teachers Pay Teachers and other digital stores“ (Davis & Yi, 2022, S. 320). Demzufolge scheint gerade bei Accounts mit hoher Reichweite eine ökonomische Motivation das berufsbezogene Handeln von Lehrkräften auf Instagram zu leiten.

4. Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

4.1 Fragestellung

Sowohl vor dem Hintergrund konzeptioneller Überlegungen (Kap. 2) als auch angesichts des Forschungsstands scheint es vielversprechend, den Gegenstand der berufsbezogenen Nutzung von Instagram durch Lehrkräfte mit den Begrifflichkeiten der Lehrer:innenkooperations- und -professionsforschung zu erforschen. Im deutschsprachigen Raum lässt sich dieser grundsätzlich als Forschungslücke beschreiben (Ausnahme: Richter et al., 2022, siehe Kap. 3). Im internationalen Forschungsstand zeigt sich, dass die Möglichkeit zum Austausch via sozialer Netzwerke (insb. Twitter, Facebook) von Lehrer:innen genutzt, geschätzt und auch als professionalisierungsrelevant beschrieben wird (Carpenter et al., 2020; Aghayi & Christison, 2021). Spezifisch

für Instagram deutet sich im Forschungsüberblick ein Spannungsfeld zwischen Kooperation, Unterstützung und Erfahrungsaustausch auf der einen und ökonomischen Interessen auf der anderen Seite an. Insofern ist insbesondere im deutschsprachigen Raum zunächst danach zu fragen, welche Ziele und Intentionen mit der beruflichen Nutzung von Instagram durch Lehrkräfte verbunden werden (Forschungsfrage 1). Gänzlich unerforscht ist, welche berufsbezogenen Themen und Inhalte auf Instagram (verstärkt) verhandelt werden (Forschungsfrage 2). Das ist auch deshalb von Interesse, weil in bisheriger Forschung inhaltliche Schwerpunkte dieses Austauschs ungeklärt sind und in dieser Studie genauer gefasst werden sollen. Ferner besteht ein Desiderat darin, zu erforschen, inwiefern die berufliche Nutzung von Instagram zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen kann. Deswegen wird weiterhin erforscht, welche Chancen und Risiken für die Professionalisierung mit einer beruflichen Instagram-Nutzung durch Lehrkräfte verbunden sind (Forschungsfrage 3). Diese Überlegungen bündelnd liegt das Erkenntnisinteresse des Beitrags in der explorativen Beforschung der deutschsprachigen Lehrer:innen-Community auf Instagram. Dadurch können Rückschlüsse auf das Angebot, die Nutzung und Rezeption der Inhalte und den (Professionalisierungs-)Bedarf von denjenigen Lehrkräften gezogen werden, die innerhalb dieses sozialen Netzwerks miteinander kooperieren.

4.2 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte Experteninterviews (Flick, 2020) mit Lehrkräften durchgeführt. Der Leitfaden beinhaltet „Fragen [...], die das thematisch relevante Spektrum des Interviews und seines Gegenstandes abdecken sollen“ (Flick, 2020, S. 113). Das Interview kann als ein Dialog verstanden werden, in dem Einblicke in „die individuelle Sicht des Interviewpartners auf das Thema“ (Flick, 2020, S. 114) gewonnen werden. Die Interviewsituation kennzeichnet sich dadurch, dass den Befragten Freiraum gegeben wird: Sie sollen frei auf Fragen antworten und selbst bestimmen, wie ausführlich die Antwort ausfällt. Konstitutiv für das Leitfadeninterview ist die Möglichkeit für die interviewende Person, an entsprechenden Stellen Nachfragen zu stellen, um tiefgründige Antworten zu erhalten. Der erstellte Leitfaden bestand hauptsächlich aus offenen Fragen (z. B. *Was sind deine generellen Eindrücke von der Lehrer:innen-Community auf Instagram?*). Damit wurde das Ziel verfolgt, „den spezifischen und persönlichen Sichtweisen des Interviewpartners Raum [zu] geben und seine Beeinflussung [zu] vermeiden“ (Flick, 2020, S. 115).

Die erste Kontaktaufnahme mit möglichen Interviewpartner:innen fand im Februar 2022 über die Direktnachrichtfunktion von Instagram statt. Die Stichprobe besteht aus drei weiblichen Lehrpersonen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Accounts der Befragten regelmäßig aktiv sind und über eine für die deutschsprachige Community mittlere bis hohe Anzahl an Follower:innen auf Instagram verfügen, die zum Zeitpunkt des Interviews vier- bis sechsstellig war. Darüber hinaus sollten die Interviewpartnerinnen als Prosumentinnen selbst Kanäle anderer Lehrkräfte nutzen. Die Interviews fanden im Juni 2022 mithilfe der Videokonferenz-Software Zoom

Tab. 1: Exemplarische Darstellung deduktiver Kategorien des Kodierleitfadens

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Aufsuchen und Anbieten von Rat und Unterstützung (Gräsel et al., 2006, S. 209)	Alle Textstellen, die Aussagen über den Austausch zwischen Lehrkräften im Sinne eines „Aufsuchen[s] und Anbieten[s] von Rat und Unterstützung“ (Gräsel et al., 2006, S. 209) beinhalten. Dies bezieht sich inhaltlich auf berufsrelevante Themen wie etwas Belastung und Beanspruchung.	„Ja, was für Tipps es überhaupt gibt, was ANDERE Lehrkräfte machen, um runterzukommen und dann aber auch gleichzeitig, was für Tipps ICH geben kann anderen Lehrkräften“ (B1, 50).
Materialien (Gräsel et al., 2006, S. 209)	Alle Textstellen, die Aussagen über den Austausch von Material beinhalten. Gräsel et al. bezeichnen dies als die „low cost“-Form“ (2006, S. 210) von Austausch zwischen Lehrkräften.	„Aber dann, als der Krieg in der Ukraine losging und von dort die Flüchtlingskrise dann auch kam, waren GANZ SCHNELL Materialien erstellt worden und jeder hat (unv., instabile Internetverbindung) gepostet“ (B1, 26).
Erkenntnisse und Erfahrungen (Adamski, 1983, S. 49)	Alle Textstellen, die Aussagen über den Austausch von Erkenntnissen und Erfahrungen beinhalten (Adamski, 1983, S. 49).	„Und man ist dann eben sehr im Austausch auch mit Lehrkräften, die vielleicht noch aus guten Gründen konservativer denken oder so sagen ‚Ne, es hat einen guten Grund, warum ich das doch noch ein bisschen traditioneller mache, an der Stelle hat sich nämlich das und das bewährt‘“ (B2, 6).

statt. Sie wurden mittels der Software MAXQDA nach den Regeln für eine inhaltlich-semantiche Transkription von Dresing und Pehl (2018) transkribiert.

Um die Ergebnisse innerhalb von MAXQDA auszuwerten, erwies sich die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129–156) als geeignet. Zu begründen ist dies mit dem explorativen Charakter der Studie. Es besteht der Anspruch, den Forschungsgegenstand hinsichtlich vielfältiger Aspekte (Kap. 4.1) vornehmlich deskriptiv und aus der Perspektive von als zentral eingeschätzten Akteuren „mit Expertise in einem bestimmten Bereich“ (Flick, 2020, S. 115) zu beleuchten und daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen. Die Auswertung erfolgte in Form einer „[k]ategorienbasierte[n] Analyse entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148), wobei diese sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet wurden. Die im Vorfeld der Auswertung deduktiv gebildeten Kategorien leiten sich z. B. aus der Taxonomie zur Lehrkräftekooperation von Gräsel et al. (2006) ab und wurden parzelliert, sodass beispielsweise die Kooperationsform des Austausches unterteilt wurde in *Rat und Unterstützung* und *Materialien*. Ergänzt wurde dies im Kategoriensystem um den Austausch von Erkenntnissen und Erfahrungen in Anlehnung an Adamski (1983). Bei der Auswertung wurde unterschieden, ob die Befragten eigene Intentionen und Ziele beschrieben oder Vermutungen benannten, was Intentionen und Ziele anderer Lehrkräfte sind bzw. sein können. Zur Nachvollziehbarkeit ist in

Tabelle 1 ein Ausschnitt des Kodierleitfadens angegeben.¹ Im folgenden Ergebniskapitel werden stark gebündelte Zusammenfassungen präsentiert und mit exemplarischen Interviewpassagen illustriert.

5. Ergebnisse

5.1 Intentionen und Ziele

Als eine Intention wird geäußert, die *Aufmerksamkeit* anderer Nutzer:innen für bestimmte Themen zu wecken: „Also für mich ist besonders wichtig, dass ich über Rassismus [...] [und] Diskriminierung aufkläre“ (B1, 12). Außerdem sollten Kolleg:innen für die Arbeit und den schulischen Umgang mit „heterogenen Gruppen“ (B1, 12) sensibilisiert werden. Man wünscht sich, „so [...] eine kleine Veränderung im Schulsystem zu schaffen“ (B1, 12), indem (zukünftige) Lehrkräfte gezielt und permanent beeinflusst werden (B1, 12).

Die *eigene Weiterbildung* wird ebenfalls genannt. Es besteht das Ziel, sich „[...] fortzubilden oder weiterzubilden bei Themen, wo ich weniger Ahnung von habe“ (B1, 48). Hinsichtlich der „pädagogischen Arbeit“ sei der Mehrwert mitunter größer als im Referendariat (B3, 4). Die Inhalte werden, einer Fortbildung ähnlich, handschriftlich in einem Notizbuch oder innerhalb eines Ordner-Systems auf Instagram selbst gesammelt (B3, 4).

Ein weiteres Ziel besteht für die befragten Lehrkräfte darin, sowohl selbst *Unterstützung* von anderen zu erhalten als auch andere Nutzer:innen zu unterstützen. So sind sie selbst darum bemüht, Tipps an andere Lehrkräfte heranzutragen (B3, 2) und u. a. „Referendaren oder [...] Studierenden Hilfestellungen [zu] bieten [...] rund um das Lehramt, rund um die Ausbildung“ (B1, 4). Während sich B1 insb. auf die Unterstützung und Motivierung angehender Lehrkräfte fokussiert (B1, 4), möchte B3 Lehrkräften generell in Sachen „Classroom-Management [...] einen MEHRWERT bieten“ (B3, 4). Auf der anderen Seite möchten die Befragten selbst durch „Tipps, die andere Lehrkräfte [...] mitteilen“ (B1, 2), unterstützt werden.

Die Lehrkräfte nutzen Instagram beruflich, um *Inspirationen* zu erhalten. Dabei lassen sie sich bspw. durch „Methoden [und] [...] Unterrichtsmaterialien“ für den eigenen Unterricht anregen (B1, 48). So können sie „Ideen, die [sie] bekomme[n], in ihren Unterricht tragen [...], um sie auszuprobieren“ (B3, 4). Auch in Zeiten des eigenen Referendariats diene Instagram der eigenen Inspiration (B1, 2). Auf der anderen Seite besteht das Ziel, andere mit dem eigenen Account und den dort geteilten Inhalten zu inspirieren, u. a. durch die Weitergabe eigener Impulse an „eine [...] breite [...] Masse“ sowie den Austausch über jene Impulse (B2, 6).

¹ Der Interviewleitfaden und das finale Kategoriensystem können im Beitrag leider nicht umfänglich dargestellt werden. Die ausführlichen Dokumentationen können bei den Autor:innen angefragt werden.

Die Befragten vermuten, dass eine Vielzahl an Lehrpersonen die eigenen Accounts aus *finanzieller Motivation* heraus führt. Die Interviewten stimmen darin überein, dass ein finanzieller Gewinn für sie selbst nicht im Vordergrund stehe (B1, 42; B2, 34; B3, 44–48), obwohl eine Befragte theoretisch ihr Leben von dem Verdienst finanzieren könne (B2, 34). Es werden eigene Kooperationen in Form von Werbung für Firmen erwähnt, über die schulbezogene Sachwerte zur Verfügung gestellt werden (B1, 34–38; B3, 44). Andererseits werden auch die Gefahren solcher Kooperationen darin gesehen, dass Beamt:innen nicht für alles werben dürften (B2, 34). Auch scheint sich die Reichweite bei Instagram positiv auf externe finanzielle Einnahmequellen (wie z. B. den Vertrieb eigener Materialien/Bücher o. Ä.) auszuwirken (B2, 34; B3, 48).

5.2 Themen und Inhalte

Nach Aussagen der Befragten bestehe auf Instagram ein Bedarf an *Rat und Unterstützung im Umgang mit Schüler:innen*, z. B. in Bezug auf das Thema der Neurodiversität, d. h. im Kontext von z. B. ADHS, Autismus oder Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine befragte Person möchte diesbezüglich

Impulse [...] geben, wie man auch mit diesem Verhalten umgehen kann. Was steckt dahinter? Wie kann man da eigentlich ansetzen? Welche Sichtweise ist überhaupt erstmal grundlegend wichtig, um sich diesem Thema zu nähern? (B2, 10)

Doch auch das Thema der Unterrichtsstörungen bzw. des Classroom-Managements sei „ein Dauerbrenner“ (B3, 14). So werden häufige Nachrichten mit Fallschilderungen aus dem Schulalltag und Bitten um Vorschläge benannt, wie man handeln und den Schüler:innen Wertschätzung entgegenbringen könne (B3, 14).

Zudem wird davon berichtet, dass auf Instagram *Erkenntnisse und Erfahrungen* ausgetauscht werden, zumeist im Kontakt mit Personen, die in spezifischen Themenbereichen unerfahrener sind oder einen Erfahrungsaustausch wünschen. Dabei gehe es bspw. um das Referendariat (B1, 2) oder Beispiele aus dem eigenen Alltag (B1, 12). Auch Erfahrungen zur Einschulung seien von Seiten der Lehrkräfte auf Instagram

sehr, sehr angefragt [... , sodass] zum Einen auch Kolleg:innen sagen „OH, ich habe das ERSTE Mal eine erste Klasse und puh, das erste Mal eine Einschulung. Ich weiß irgendwie gar nicht richtig, wo ich anfangen soll“, [... infolgedessen] dann ein Austausch stattfindet (B2, 10).

Auch werden Aspekte *didaktischer und methodischer Vorgehensweisen*, z. B. im fachfremden Unterricht (B2, 6) oder im Umgang mit Heterogenität (B1, 12) auf Instagram verhandelt. Zudem werden Informationen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht (B1, 16) sowie Vorgehensweisen bei der Planung einer Unterrichtsstunde oder -einheit geteilt:

„Ein Thema, [...] was wirklich durch die Decke gegangen ist, [...] waren [...] Info-Posts. [...] Das war in dem Fall zu „Wie plane ich eine Unterrichtseinheit? Wie gehe

ich genau vor?“ und viele finden halt dazu gar nichts oder es wird im Referendariat nie richtig erklärt. [...]. Und das kam RICHTIG gut an“ (B3, 14).

Auch *Materialien* werden innerhalb der Lehrer:innen-Community auf Instagram ausgetauscht und verbreitet (bspw. B2, 4, 24, 30). Es werde gezielt nach Inhalten gesucht, um sie im eigenen (bspw. fachfremden) Unterricht einsetzen zu können (B2, 21). Dabei werde das Material von den Lehrkräften gespeichert, reflektiert und im eigenen Unterricht verwendet (B1, 48). Inzwischen sei die Lehrer:innen-Community so vielfältig, dass „für JEDEN etwas dabei ist“ (B1, 8).

Weitere Themen seien Lernhilfen- und Coachingstrategien, Kleidungsstile von Lehrkräften (B1, 16) sowie die Klassenzimmergestaltung (B2, 5). Doch auch die Elternarbeit ist ein Thema, zu dem sich eine Befragte auf Instagram informiert hat (B1, 50). Darüber hinaus wird der Meinungsaustausch und Diskussionen zur Schulentwicklung und zum Schulsystem benannt.

5.3 Professionalisierung

Instagram wird als *Chance* für die Professionalisierung im Sinne einer Aufrechterhaltung respektive Steigerung beruflicher Qualität wahrgenommen, da das Kooperations- bzw. *Austauschbedürfnis von Lehrkräften* bedient werden kann. So werden als Gründe für die mitunter starke Nachfrage von Themen u. a. fehlende Möglichkeiten des Austauschs im Berufsalltag genannt. Dort finde kollegialer Austausch nur selten statt, da nicht ausreichend Zeit zur Verfügung stehe: „[E]s bleibt einfach KEINE Zeit, in den Pausen nicht, vor der Schule nicht, nach der Schule nicht, um in Ruhe über bestimmte Dinge zu sprechen“ (B2, 14). Ein Aspekt, der zu diskutieren sein wird, aber aus Sicht der Befragten eine bedeutsame Chance darstellt, ist die *Thematisierung von Professionalitätsdefiziten*, die einer mangelnden Vorbereitung in der Ausbildung zugeschrieben werden. Dies betreffe bspw. den konkreten Umgang mit Kindern und Jugendlichen:

Wir können danach wirklich [...] sehr qualitatives Unterrichtsmaterial erstellen und das zehnfach differenzieren, wir können Sequenzen aufbauen, was auch wichtig ist und ja auch Teil unseres Berufs. ABER was wir machen, wenn ein Kind sagt „Nö, auf die Sequenz habe ich aber keinen Bock und will ich nicht und ich kann mich ja auch nicht drauf konzentrieren“, das lernen wir viel zu wenig (B2, 10).

Im Kontrast zu dieser Aussage wird geäußert, dass auch die Unterrichtsplanung in der Ausbildung nicht richtig gelehrt und teilweise „im Referendariat nie richtig erklärt“ (B3, 14) werde. Weitere Chancen werden darin gesehen, dass „Reflexionsprozesse in Gang“ (B2, 18) gesetzt würden. So biete der Austausch per Instagram die Möglichkeit, danach zu sagen: „Es hat etwas in mir angeregt, worüber ich noch gar nicht nachgedacht habe“ (B2, 18):

[ich] kam da halt in so eine Selbstreflexion und habe VIEL darüber nachgedacht „Wie waren so die letzten Jahre als Lehrkraft?“, aber auch „Wie empfand ich das als Schülerin?“ [...] Und das hätte ich glaube ich nicht gemacht, hätte ich die Postings bei Instagram nicht gesehen (B3, 12).

Hierzu werden im Interview oftmals konkrete Beispiele geschildert, u. a. der Fall einer erfolgreichen Beratung zwischen Lehrpersonen via Instagram zur Beziehungsarbeit mit einem Schüler (B2, 19–20). Solch angeregte *Selbstreflexionsprozesse* seien mit konkreten positiven Auswirkungen auf den Unterricht und Schulalltag verbunden und werden oft zusammen mit dem Aspekt der Inspiration durch andere, des Lernens (bspw. neuer Inhalte, die die pädagogische Arbeit betreffen) von anderen, der Erweiterung fachlicher Kompetenzen sowie als Horizonterweiterung gesehen (B1, 10; B2, 6, 10, 14, 20, 22, 30; B3, 4, 30, 40, 50).

Als weitere *Chancen* werden der *Austausch mit schulexternen Fachkräften* (Erzieher:innen, Ergotherapeut:innen etc., B2, 8) und der *schulformübergreifende Austausch* zwischen Lehrkräften benannt:

Also zum Beispiel setze ich mich jetzt mit einer Gymnasiallehrkraft zusammen und wir machen [...] Input dazu, wie man den Übergang von Klasse vier auf Klasse fünf gestalten kann. Dann machen wir eine Zusammenarbeit, weil wir ja aus BEIDEN Blickwinkeln die Expertise haben (B2, 16).

Neben diesen Chancen werden als weitere Kategorie auch *Risiken* hinsichtlich einer Professionalisierung via Instagram benannt. So erachten die Befragten eine fehlende Reflexion der berufsbezogenen Inhalte auf Instagram als problematisch für die Professionalisierung (B2, 26). Wichtig sei der Aufbau einer kritischen Nutzungskompetenz, um geeignete von ungeeigneten Materialien zu unterscheiden (B2, 30). Hierzu werden spezifische Kriterien für die reflektierte und kritische Einschätzung der Qualität von Beiträgen geäußert: Qualitativ hochwertig seien Beiträge mit Informationen bzw. Ratschlägen, die bereits im Klassenzimmer getestet, erprobt und erst danach an die breite Masse herangetragen wurden (B2, 24; B3, 32). Hierbei spielen sowohl Zusatzinformationen aus der Wissenschaft als auch präzise, konkrete Informationen zum Vorgehen in der Praxis eine Rolle (B3, 32). Wertvoll könne es auch sein, wenn bspw. Informationen zur Didaktik anhand von empirischer Fachliteratur recherchiert und somit komplexe Inhalte verständlicher aufbereitet werden (B3, 32). Kritisch sehen die Befragten unzulässig vereinfachende Beiträge, die in dieser Analyse als Professionalisierungsrisiko benannt werden können:

Und da gibt es ganz oft [...] „Zehn Fakten oder zehn Tipps, die du tun kannst, wenn“. Und dann sind diese zehn Tipps SO profan oder [...] SO oberflächlich, dass ich dann manchmal denke „Puh“. [...] [W]enn man mit Menschen zusammenarbeitet, [...] BRAUCHT es einfach Zusatzinformationen [und] ein bisschen Fundament [...], damit man versteht, warum was wie eingesetzt wird und das überhaupt auch anpassen kann. Und wenn das ZU oberflächlich ist, [...] finde ich es oft fachlich schwierig (B2, 24).

Mit oberflächlichen Beiträgen und scheinbar zustimmungspflichtigen Inhalten könne, so wird vermutet, von manchen Accounts auch eine Vergrößerung der eigenen Reichweite intendiert werden. Mitunter werde es als (partieller) Qualitätsausweis aufgefasst, dass der Beitrag auch wirklich von einer Lehrkraft verfasst wurde (B2, 24).

Eine unzureichend kritische Nutzungskompetenz könne leicht zur Überforderung führen, wenn

viele Dinge unreflektiert übernommen werden oder [...] das Gegenteil von dem passiert, was man möchte. [...] [D]ass es nicht um Inspiration geht, sondern um Druck. Dass Lehrkräfte einfach NOCH MEHR Druck empfinden, weil sie die ganzen Sachen schon irgendwie gut finden, aber völlig ÜBERFORDERT damit sind, wann das alles [...] noch umgesetzt werden soll oder sich schlecht fühlen, weil sie es [...] aus persönlichen Ressourcen gerade gar nicht umsetzen können [...] (B2, 26).

Von der „Materialflut“ (B2, 20), den geteilten Inhalten und der Inspiration können Lehrkräfte „erschlagen“ (B1, 10) werden sowie unter Druck geraten, sodass sie „alles umsetzen möchte[n]“ (B1, 10). Somit wird eine Reizüberflutung angesprochen, infolge derer negative Gefühle, Vergleiche mit anderen und Konkurrenzkämpfe hervorgerufen werden können (bspw. B1, 10; B2, 20; B3, 6, 18). Es bestehe zudem die Gefahr, sich und das eigene berufliche Tun unkonstruktiv zu hinterfragen, wie bspw.:

„Oh Gott! Das habe ich jetzt Jahre lang so gemacht, das ist ja völlig FALSCH und ich bin keine gute Lehrkraft“. Und daraus entwickelt sich MANCHMAL, das merke ich auch, eine sehr ABLEHNENDE Haltung gegenüber solchen Impulsen, einfach aus Selbstschutz (B2, 18).

Daneben werden auch die Folgen grundlegender Mechanismen von Instagram als sozialem Netzwerk als Risiken benannt. So wird vermutet, dass für vereinzelte Lehrer:innen, die einen berufsbezogenen Instagram-Account führen, nicht der Qualitätsgewinn für den eigenen Unterricht bzw. die Schüler:innen im Vordergrund stehe, sondern das permanente Produzieren von Inhalten, um dem eigenen Netzwerk Inhalte zu bieten und die Reichweite zu vergrößern:

Vielleicht ist es auch der Fall, dass bei einigen Accounts [...] das Tafelbild EXTRA schön gemacht wird [...], weil man im Hinterkopf hat „Ah, das könnte ich ja noch posten“. Oder, dass man vielleicht unbedingt ein Thema SO sehr ausarbeitet oder so auf die Schülerergebnisse pocht, dass das auch einen Mehrwehrt hat für den Instagram-Kanal (B1, 40).

Als weitere Risiken werden u. a. Fake-Accounts, bei denen sich Personen als Lehrkräfte ausgeben und andere bewusst manipulieren wollen (B1, 57–58), Konflikte mit der eigenen Schulleitung oder Probleme mit dem Datenschutz bzgl. Schüler:innen (B3, 34) genannt.

6. Diskussion

Zur ersten Forschungsfrage nach Intention und Zielsetzung der berufsbezogenen Nutzung von Instagram zeigen sich zunächst Bezüge zu bisheriger Forschung. Die in den Interviews verdeutlichten Zielsetzungen der eigenen und gegenseitigen Weiterbildung, Unterstützung und Inspiration lassen sich durchaus auch den bei Carpenter et al. (2020) identifizierten Intentionen der Instagram-Nutzung von Pädagog:innen zuordnen. Übergeordnet verweisen diese Befunde damit auf das explizite Bedürfnis der Lehrkräfte, Instagram sowohl als Kooperationsmedium (v. a. im Sinne eines Austauschs) als auch mit professionalisierender Intention zu nutzen.

Diese Befunde sind zu ergänzen um Erkenntnisse aus der hier genutzten spezifischen Perspektive der Prosumierenden: Mit dem Anbieten von Inhalten scheint zumindest auch die Idee verbunden, andere Lehrkräfte zu beeinflussen und dadurch „eine kleine Veränderung im Schulsystem zu schaffen“ (B1, 12). Dieser gewissermaßen intentional-idealistischen Perspektive lässt sich kontrastiv eine profit- bzw. vermarktungsorientierte Perspektive gegenüberstellen, die in den Interviews für sich selbst zwar tendenziell negiert, bei anderen Instagram-Kanälen jedoch klar wahrgenommen wird. Beide Perspektiven scheinen sich innerhalb der US-amerikanischen „teach-your-heart-out“-Community anhand der beforschten Instagram-Postings ebenfalls zu zeigen (Shelton et al., 2020, Kap. 3) und verweisen auf die Notwendigkeit einer kritisch-reflektierten Nutzungskompetenz (s. u.). Wie sehr welche Motivation im Einzelnen bedeutsam ist, wäre einzelfallbezogen zu analysieren. Zur ersten Forschungsfrage ist auch eine mögliche Verzerrung der Interviewaussagen durch soziale Erwünschtheit zu bedenken: Finanzielle Gründe werden zumindest als *primäre* Motivation negiert, aber es ist auffällig, dass gleichzeitig alle Befragten Aspekte mit finanziellen/ökonomischen Hintergründen benennen (z. B. eigene Unternehmenskooperationen und der Vertrieb eigener Materialien, Kap. 5.1). Insofern wäre die tendenzielle Negation einer ökonomischen Motivation für sich selbst bei gleichzeitig expliziter Zuschreibung einer solchen zu anderen Instagram-Accounts von Lehrer:innen als Verweis darauf zu lesen, dass die Befragten implizit Widersprüche zwischen ökonomischen und – für sich selbst besonders in Anspruch genommenen – pädagogischen Zielen der Instagram-Nutzung wahrnehmen. Dieser Normkonflikt ist hinsichtlich einer möglichen Professionalisierung via Instagram kritisch zu berücksichtigen (s. u. sowie hierzu insb. Davis & Yi, 2022).

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage wird im Einklang mit den Befunden von Carpenter et al. (2020) die große Vielfalt der auf Instagram verhandelten Themenbereiche deutlich. Im Zusammenhang mit o. g. Intentionen lassen sich die jeweiligen Inhaltsbereiche als Verweise auf vielfältige Austauschbedürfnisse der Lehrkräfte, die sich auf Instagram artikulieren, interpretieren. Verstärkt wahrgenommen werden diese Bedürfnisse von den Befragten in den Bereichen Interaktion und Klassenführung, Unterrichtsplanung sowie Materialaustausch. Weiter gedacht ließen sich diese Themengebiete als Indizien für ein Professionalisierungsbedürfnis bei den Nutzenden interpretieren: Der Aspekt des konkreten Umgangs mit Schüler:innen ist

in strukturtheoretischer Perspektive besonders von Antinomien geprägt und unsicherheitsbehaftet, so z. B. angesichts der Autonomieantinomie oder Symmetrieantinomie (Helsper, 2016). Lehrkräfte könnten der damit grundgelegten Professionalisierungsnotwendigkeit zumindest implizit mittels eines Austauschs via Instagram begegnen. Auch in einer kompetenzorientierten Perspektive scheinen diese besonders angefragten Inhaltsbereiche bedeutsam. So könnte der Austausch die Fähigkeiten der Lehrer:innen betreffen, Klassenführung und Interaktion mit Schüler:innen generell lernförderlich zu gestalten, Unterricht kompetent zu planen und qualitativvolles Unterrichtsmaterial zu nutzen. Allerdings ist dabei anzufragen, inwiefern es sich bei diesen inhaltlichen Aspekten tatsächlich um (partielle) Kompetenzdefizite oder nur um *wahrgenommene* selbsteingeschätzte Kompetenzdefizite handelt. Zudem ist nicht gesichert, welche Qualität die in sozialen Netzwerken geteilten Informationen haben, inwieweit deren Autor:innen kompetent sind, empfangene Ratschläge sowie Erfahrungen wahrheitsgemäß wiedergegeben werden und/oder empirischen Befunden entsprechen (Carpenter & Harvey, 2019), was im Übrigen natürlich auch für den analogen Austausch abseits sozialer Netzwerke gilt. Die von den Befragten benannte und vor diesem Hintergrund besonders notwendig erscheinende kritische Nutzungskompetenz wäre in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung grundzulegen, um dem Professionalisierungsrisiko einer unreflektierten Übernahme oder unangemessenen Generalisierung von auf Instagram wie auch im analogen Raum geteilten Ratschlägen und Erfahrungen zu begegnen.

Sofern man nun die Wahrnehmung der Befragten zu besonders stark thematisierten Inhalten (Kap. 5.2) als Verweis auf ein (ggf. niedrigschwelliges) potenzielles Professionalisierungsbedürfnis deutet, muss dabei berücksichtigt werden, *wessen* Bedürfnis sich dabei artikuliert. Wenn beispielsweise eine informative Darstellung zur Unterrichtsplanung (Kap. 5.2) „durch die Decke gegangen ist“ (B3, 14), sollte das nicht vorschnell als kollektives Professionalitätsbedürfnis oder -defizit der Lehrer:innenschaft gedeutet werden. Denkbar wäre vielmehr, dass Lehramtsstudierende (z. B. in Praxisphasen) oder auch Referendar:innen die auf Instagram geteilten Inhalte ebenfalls verstärkt rezipieren (siehe bspw. der Verweis darauf, dass Instagram-Kanäle mitunter gezielt von Seminarleitungen im Referendariat empfohlen werden: Blume, 2018). Das scheint nicht zuletzt deshalb plausibel, weil Instagram von jüngeren Menschen intensiver genutzt wird (Statista, 2022). Für zukünftige Forschung könnte damit die Rezeption von berufsbezogenen Inhalten auf sozialen Medien bzw. Instagram in verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung in den Blick rücken. Hier erscheint u. a. relevant, welche Akteure den Inhalten auf Instagram welche Bedeutung im Bezug zu im Studium oder Referendariat erworbenen Wissensbeständen und Fähigkeiten beimessen. Zu dieser Interpretation von stark nachgefragten Themen als Professionalisierungsbedürfnis ist als Einschränkung zusätzlich zu bemerken, dass grundsätzlich offenbleibt, wer überhaupt mit den berufsbezogenen Inhalten angesprochen wird, weil nicht nachvollziehbar ist, ob der Inhalt nur von Lehrkräften wahrgenommen wird oder inwieweit z. B. „Likes“ auch gekauft sein können.

Zur dritten Forschungsfrage überrascht es angesichts der Freiwilligkeit der Instagram-Nutzung durch die Befragten nicht, dass sie Aspekte eigener Professionalisierung auf die Nutzung von Instagram zurückführen und auch eine wechselseitige Professionalisierung mit dieser Nutzung assoziieren. Insofern ist eingangs zu bemerken: Inwiefern tatsächlich eine Professionalisierung *durch* oder *anhand* des Austauschs von Lehrkräften via oder ausgehend von Instagram stattfindet, ist im Sinne der Qualität beruflichen Handelns auch eine normative Frage, die es wiederum einzelfallbezogen zu erörtern und beforschen gilt.²

Als Chance für die potenzielle Professionalisierung lässt sich auslegen, dass Instagram eine kompensierende Funktion bezüglich der im Schulalltag fehlenden Austausch- bzw. Kooperationsmöglichkeiten zugeschrieben wird. Diese Chance scheint sowohl in der inter- als auch intraprofessionellen Kooperation zu liegen und bezieht insbesondere schulformübergreifenden Austausch, partiell auch arbeitsteilige Kooperation (im Sinne einer Arbeitsteilung bei der Materialerstellung) und gar Kokonstruktionen (Kap. 5.3) mit ein. Die beiden letztgenannten Kooperationsformen scheinen zumindest in der hier sehr begrenzten Stichprobe eine geringere Relevanz zu beanspruchen und auch die Befunde bei Richter et al. (2022) deuten auf eine deutlich stärkere Verbreitung und Bedeutung eines niedrigschwelligen Austauschs hin. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass nicht jegliche Interaktion (insb. nicht das Vergeben von „Likes“) oder Kommunikation via Instagram als Austausch resp. Kooperation im Sinne der Definitionen in Kapitel 2.2 zu fassen ist. Ein solcher Austausch, insbesondere in seiner Professionalisierungsrelevanz, scheint vielmehr v. a. dann gegeben, wenn es z. B. durch die Chatfunktion zu einer gegenstands- bzw. problembezogenen Kommunikation kommt oder wenn tatsächlich Material ausgetauscht wird. Einer niedrigschwelligen einseitigen Inspiration durch geteilte Inhalte kann zumindest potenziell ebenfalls eine qualitätsförderliche und damit professionalisierende Wirkung zugeschrieben werden. Hierbei würde es sich allerdings um keine Kooperationsform handeln, weil im engeren Sinne keine Gegenseitigkeit (Adamski, 1983) oder Zusammenarbeit (Kullmann, 2016) vorliegt.

Der herausgestellte vorhandene Kooperationswunsch der Lehrkräfte (Kap. 2.2) scheint sich demgemäß als „low-cost“-Form des Austauschs nicht nur in Präsenz, sondern auch digital zu äußern. Als Vorteile von Instagram können hier die Asynchronität sowie die potenziell immense Auswahl an Kooperationspartner:innen und damit auch beruflichen Inhalten vermutet werden. Als Rezipient:in muss man sich zunächst nicht zu erkennen geben und zudem ist eine Interaktion als weniger verbindlich einzuschätzen, sodass keine größeren negativ erlebten Konsequenzen am Arbeitsort selbst zu befürchten sind.

Dass mitunter darauf abgezielt wird, individuell wahrgenommene Defizite der ersten und insb. zweiten Phase der Lehrer:innenbildung per Instagram zu kompensieren (Kap. 5.3), lässt sich als Ausdruck eines Professionalisierungsbedürfnisses, ins-

2 Dieselbe Bemerkung gilt im Übrigen auch für jeglichen Austausch bzw. jegliche Kooperationsform im analogen Raum, resp. im realen Lehrerzimmer.

besondere in berufsbiografischer Perspektive, interpretieren. Instagram könnte, einer solchen Interpretation folgend, als soziales Netzwerk genutzt werden, um einem kontinuierlichen Professionalisierungsbedarf niedrigschwellig, unverbindlich und bedarfsbezogen nachzugehen. Dass die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten ein selbsterklärtes Ziel der Befragten ist, wird in den Interviews klar artikuliert (Kap. 5.1, 5.3). Auch die Nutzung von Instagram als Quelle von Inspirationen und Unterrichtsmaterial deutet auf die Chance hin, dass ein unterrichtsbezogener Qualitätsgewinn bzw. auch Effizienz- und Effektivitätsgewinn im Planungshandeln durch die Nutzung von Instagram generell möglich erscheint.

Hinsichtlich Risiken für die Professionalisierung äußern die Befragten die Notwendigkeit einer kritischen Nutzung bzw. Rezeption der geteilten Inhalte. Dem ist sowohl vor dem Hintergrund etwaiger ökonomischer Interessen der Account-Inhaber:innen (s. o.), als auch angesichts bisheriger Forschung (Carpenter & Harvey, 2019; Shelton et al., 2020) sowie aus einer strukturtheoretischen Perspektive beizupflichten. Ein ausgewähltes Zitat (Kap. 5.3) deutet explizit darauf hin, dass mitunter Inhalte als vereinfachte Praxisrezepte geteilt werden, die keine hinreichend differenzierte Erläuterung oder Begründung beinhalten. Dies wäre sowohl hinsichtlich der hohen Begründungspflicht des Lehrer:innenhandelns als auch eines reflektierten Einzelfallbezugs unter Bezugnahme auf die Unsicherheit pädagogischen Handelns (z. B. Helsper, 2016) als problematisch einzuschätzen. Damit ließen sich in der geäußerten Kritik Parallelen zu einer strukturtheoretischen Perspektive rekonstruieren: „[W]enn man mit Menschen zusammenarbeitet, [...] BRAUCHT es einfach Zusatzinformationen [und] ein bisschen Fundament [...], damit man versteht, warum was wie eingesetzt wird und das überhaupt auch anpassen kann“ (B2, 4). Eine kritische Perspektive auf die geteilten Inhalte ist damit als bedeutsame Voraussetzung für einen professionalitätstheoretischen Rezeption der Inhalte anzusehen.

Das geäußerte Risiko, die Rezeption der Inspirationen auf Instagram könne zur Überforderung bis hin zu Stresserleben führen, woraufhin zudem potenziell Inspirationen und Anregungen „einfach aus Selbstschutz“ (B2, 18) ausgeblendet werden könnten, scheint plausibel. Dies könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass eine berufsbiografisch-kontinuierliche Professionalisierungsbedürftigkeit partiell nicht als Normalfall angesehen wird. Andererseits ließe sich ein solcher Selbstschutz auch als Strategie zum Umgang mit Belastungen auslegen. Damit wäre in der potenziellen Belastungserhöhung ein weiteres Professionalisierungsrisiko der Instagram-Nutzung adressiert.

Als Risiko wird auch geäußert, dass das Betreiben eines lehrberufsbezogenen Instagram-Kanals dazu führen könne, neben der Bildung von Schüler:innen als Ziel auch die Präsentierfähigkeit des Unterrichts zu priorisieren (Kap. 5.3). Eine solche potenzielle Rückwirkung auf die schulische Realität verweist damit auf ein weiteres Forschungsdesiderat: Inwiefern sind die auf Instagram geteilten berufsbezogenen Inhalte qualitativ und professionalisierungsdienlich oder lediglich besondere, mitunter forcierte Inszenierungen beruflicher Praxis? Und mit welchen Rückwirkungen auf die schulische Praxis wären solche Inszenierungsformen verbunden?

Als Limitation gilt es insbesondere anzuführen, dass die durchgeführte Interviewstudie mit drei prosumierenden Lehrkräften auf Instagram zum einen explorativ und zum anderen in den Ergebnissen stark exemplarisch ist. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen anhand einer hohen Anzahl von Follower:innen hat einen sehr selektiven Charakter, der eine Vielzahl von Kanäle betreibenden Lehrpersonen nicht berücksichtigt. Darüber hinaus können Follower:innenzahlen schwanken, sodass hier nicht von *per se*, sondern zunächst *zum Erhebungszeitpunkt* hohe Follower:innenzahlen des Samples in Rechnung zu stellen ist. Weiterführende qualitativ-rekonstruktive Studien zur Thematik (z. B. zur Inszenierung von Professionalität und dessen Bedeutung für schulische Praxis) sowie quantitative Studien sind für zur Kooperation und besonders zu umfassenden Fragen einer (zukünftigen) Lehrer:innenprofessionalisierung via sozialer Netzwerke im deutschen Diskurs bislang ein Desiderat. Beispielsweise wäre grundlegend zu erforschen, wie weit die berufliche Nutzung von Instagram unter Lehrkräften verbreitet ist, wozu bislang aufgrund mitunter sehr hoher Follower:innenzahlen nur Vermutungen bestehen. Ferner bleibt offen, welche Faktoren (z. B. optische Gestaltung, inhaltliche Qualität) von Instagram-Beiträgen inwiefern rezipiert werden und wie das (inhaltliche) Professionalisierungspotenzial von Instagram-Beiträgen aus der Perspektive der Professionsforschung generell zu beurteilen ist. Diese Fragen scheinen auch im Kontext der zunehmenden Affinität jüngerer (Lehrer:innen-)Generationen gegenüber sozialen Medien sowie in Verbindung mit Medienkompetenzen von (angehenden) Lehrkräften relevant. Schlussendlich gilt es, sowohl normativ als auch empirisch die Frage zu bearbeiten, inwiefern die Professionalisierung von Lehrkräften im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen der Instagram-Nutzung wünschenswert und/oder problematisch erscheint.

7. Fazit

In der Zusammenschau zeigt sich, wie vielfältig und umfangreich das Feld der deutschsprachigen Lehrer:innen-Community auf Instagram ist. Mit den Begrifflichkeiten des Kooperationsdiskurses konnten Intentionen, Themen und Inhalte sowie Professionalisierungschancen und -risiken identifiziert und differenziert werden. Kooperation findet in Illustration der Befunde von Richter et al. (2022) vor allem, aber nicht ausschließlich in Form des Austauschs statt. Bei dieser Kooperation ist es *eines* der Ziele der Lehrkräfte, die Qualität der eigenen sowie der Arbeit von anderen Lehrkräften zu steigern, d. h. sich selbst und andere Lehrpersonen mittels Instagram zu professionalisieren. Es handelt sich dabei um die „gegenseitige Nutzbarmachung von Erkenntnissen und der gemeinsamen Entwicklung oder Durchführung von Vorhaben, die für einen allein nicht zu bewältigen sind“ (Adamski, 1983, S. 49). Vor diesem Hintergrund liefert der Beitrag Indizien für die Bedeutung des „#instalehrerzimmers“ für Lehrkräfte: der Austausch in der lehrberufsbezogenen Instagram-Community kann auch bei wesentlichen Fragen rund um den Lehrer:innenberuf als hilfreiche,

wenngleich kritisch zu nutzende Ergänzung und Anregung der individuellen Professionalisierung betrachtet werden.

Die in dieser Studie genutzte Perspektive der Professionalisierung weist dabei auf ein Spannungsfeld hin: Im ungünstigsten Fall entstehen aus (Selbst-)Vermarktungsinteresse plakativ-verkürzte Beiträge, die unkritisch und mit zweifelhaften Folgen für die schulische Realität in allen Phasen der Lehrer:innenbildung rezipiert werden. Bestenfalls wird die Plattform hingegen genutzt, um qualitätsförderliche Hinweise, inspirierende Unterrichtsideen und gewinnbringende Unterrichtsmaterialien auszutauschen sowie gegenseitig hilfreiche Unterstützung, mitunter gar Beratung zu erhalten. Dann wäre die Lehrer:innen-Community auf Instagram als teils notwendige, hilfreiche und zeitgemäße Ergänzung zur Schließung von Professionalisierungslücken aufzufassen.

Inwiefern eine solche Professionalisierung im Einzelfall stattfindet, ist weitergehend ebenso zu erforschen wie die Verbreitung des Phänomens generell. Auch eröffnen sich hinsichtlich der medialen Inszenierung schulischer Praxis auf Instagram weitere Forschungsperspektiven (Kap. 6). Insofern muss das methodische Vorgehen in dieser Studie kritisch reflektiert werden: Die Fokussierung auf Prosumenten:innen führte zu einer kleinen, rein weiblichen Stichprobe. Damit gelang eine erste, explorative Annäherung an den Gegenstand, an die jedoch weitere, umfangreichere und stichproben- sowie methodenheterogenere Erhebungen anschließen sollten. Auch gilt es zu untersuchen, inwiefern die Erkenntnisse übertragbar sind auf andere soziale Netzwerke sowie auf andere Plattformen zum Materialaustausch/-erwerb (z. B. Eduki, 2022). Die ersten Explorationen in dieser Studie können hierzu einen Beitrag leisten.

Literatur

- Adamski, K.-H. (1983). Kooperation in einer Kollegialen Schulleitung. In S. Dahlke (Hrsg.), *Kooperation: Schlüsselfunktion der Schulleitung* (S. 49–64). Westermann.
- Aghayi, A. A., & Christison, M. (2021). Instagram as a tool for professional learning: English language teachers' perceptions and beliefs. In K. B. Kelch, P. Byun, S. Safavi & S. E. Cervantes (Hrsg.), *CALL Theory Applications for Online TESOL Education* (S. 82–99). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6609-1.ch004>
- Barrot, J. S. (2021). Scientific mapping of social media in education: A decade of exponential growth. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 645–668. <https://doi.org/10.1177/0735633120972010>
- Bendel, O. (13.07.2021). Prosument. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/prosument-54019/version-384554>
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 225–247). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7096>
- Blume, B. (2018). DIGITAL: *Instagram im Bildungsbereich #instalehrerzimmer*. <https://bob-blume.de/2018/10/22/digital-instagram-im-bildungsbereich/>

- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkoooperation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>
- Carpenter, J. P., & Harvey, S. (2019). "There's no referee on social media": Challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, 35(10), 102904. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 36(10), 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Cramer, C., & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1–23). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Davis, S., & Yi, J. (2022). Double tap, double trouble: Instagram, teachers, and profit. *E-Learning and Digital Media*, 19(3), 320–339. <https://doi.org/10.1177/20427530211064706>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Eduki (2022). <https://eduki.com>
- Flick, U. (2020). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge* (5. Aufl.). Rowohlt.
- Gollub P., Besa, K.-St., Gräsel, F., & Welling, L. (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 396–417.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). utb/Waxmann
- Honigsfeld, A., & Nordmeyer, J. (2020). Teacher collaboration during a global pandemic. *Educational Leadership*, 77(10), 47–50.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Idel, T.-S., Schütz, A., & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz, & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Barbara Budrich.
- Instagram. (2023). #instalehrerzimmer. <https://www.instagram.com/explore/tags/instalehrerzimmer/>
- Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). Participatory Learning Through Social Media: How and Why Social Studies Educators Use Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(1), 38–59.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 333–351). utb/Waxmann

- Lemon, N. (2014). Twitter and Teacher Education: Exploring Teacher, Social, and Cognitive Presence in Professional Use of Social Media. *Teacher Education and Practice*, 27(4), 532–561.
- Madelmond, J. (o. J.) Soziale Netzwerke und Messenger: Überblick. <https://www.lmz-bw.de/medienbildung/themen-von-f-bis-z/soziale-netzwerke/ueberblick/>
- Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8>
- Richter, E., Carpenter, J.P., Meyer, A., & Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers & Education*, 46(12), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104624>
- Shelton, C., Schroeder, S., & Curcio, R. (2020). Instagramming their hearts out: What do influencers share on Instagram? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(3), 529–554.
- Statista (2022). *Umfrage zur Nutzung von Instagram nach Altersgruppen in Deutschland bis 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/691584/umfrage/anteil-der-nutzer-von-instagram-nach-alter-in-deutschland/>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Woodford, H., Southcott, J., & Gindidis, M. (2023). Lurking with intent: Teacher purposeful learning using facebook. *Teaching and Teacher Education*, 39(1), 103913. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103913>

Der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung eigener Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und individuellen und kollektiven Erfahrungen mit digitalen Medien

Eine Untersuchung zur Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext der Digitalisierung

Charlott Rubach & Rebecca Lazarides

Abstrakt: Der Beitrag befasst sich mit der Frage, wie individuelle und kollektive Erfahrungen mit digitalen Medien mit berufsunabhängigen Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien in Zusammenhang stehen. Hierbei wird die Erfahrung mit Medien als unabhängige Variable definiert. Die Ergebnisse von querschnittlichen Strukturgleichungsmodellen, basierend auf Fragebogendaten von 353 Lehrkräften (52 % weiblich), verweisen darauf, dass Lehrkräfte, die digitale Medien in ihrer Freizeit vielfältig nutzen und in einem innovationsbereiten Kollegium arbeiten, ihre eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien auch höher einschätzen. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass die Innovationsbereitschaft im Kollegium die Beziehung zwischen individueller Nutzung von digitalen Medien und Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien moderiert. Die Befunde werden in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert.

Schlagwörter: digitale Medien; Innovationsbereitschaft; Kompetenzüberzeugungen; Lehrkräfte; Nutzung digitaler Medien

The link between one's perceived competencies using digital media and the individual and collective engagement with digital media

An investigation of teacher professionalization

Abstract: The study investigated the extent to how individual and collective engagement with Information Communication Technology (ICT) of 353 in-service teachers (52% female) is associated with basic ICT competence beliefs. Variables assessing individual and collective engagement are defined as independent variables. Results of cross-sectional structural equation models provide information

about the importance of individual and collective engagement with ICT. The diverse use of software in the private context (individual engagement) and school innovativeness in the context of digitalization (collective engagement) correlates positively with basic ICT competence beliefs. Additionally, school innovativeness moderates particular links between individual private and professional use of ICT and competence beliefs. The results are discussed in relation to teachers' professionalization.

Keywords: competence beliefs; digital media; ICT use; school innovativeness; teachers

1. Einleitung

Professionalisierung kann als Entwicklungsprozess verstanden werden – für Lehrkräfte bedeutet Professionalisierung ein lebenslanges Lernen und die stetige Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben (Porsch, 2019). Ein Beispiel neuer Aufgaben ist die Nutzung digitaler Medien zur Bewältigung beruflicher Aufgaben. Das Erkennen und Nutzen der Potenziale digitaler Medien zur Bewältigung beruflicher Aufgaben bedarf bei Lehrkräften neben Fähigkeiten und Wissen auch motivationaler Überzeugungen. Dieser Beitrag befasst sich mit motivationalen Überzeugungen, genauer mit Kompetenzüberzeugungen, und inwieweit diese mit individuellen und kollektiven Auseinandersetzungsprozesse mit digitalen Medien zusammenhängen. Überzeugungen zur kompetenten Nutzung digitaler Medien werden als selbsteingeschätzte Fähigkeiten und Wissen bezüglich der Nutzung digitaler Geräte und Ressourcen im persönlichen und beruflichen Leben verstanden (Hatlevik et al., 2018; Rubach & Lazarides, 2021). Obwohl bekannt ist, dass diese Kompetenzüberzeugungen bedingen, ob und wie Lehrkräfte digitale Medien im beruflichen Kontext nutzen (Knezek & Christensen, 2016), befassen sich nur wenige empirische Studien mit der Frage, welche Lernsettings dazu beitragen, dass Lehrkräfte digitale Kompetenzüberzeugungen entwickeln (siehe van Ackeren et al., 2019; Eickelmann & Drossel, 2020). Dieses Forschungsdesiderat tangiert jedoch die Lehrkräfteforschung sowie die Lehrkräftebildung – Wissen über solche Zusammenhänge können dazu beitragen, der Aufgabe der Qualifizierung von Lehrkräften für Digitalisierungsprozesse nachzukommen (Eickelmann & Drossel, 2020).

Basierend auf bisherigen Befunden wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte im individuellen und kollektiven Kontext professionelle Kompetenz erwerben (Johnson & Johnson, 2002). Die Auseinandersetzungen und damit Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien findet sowohl individuell statt, beispielsweise durch die private Nutzung von Endgeräten (Kontkanen et al., 2016; Eger et al., 2020), sowie im kollektiven Kontext, beispielsweise durch Kooperationsprozesse im Kollegium (Runge et al., 2022). Wenige Befunde geben allerdings Hinweise darauf, wie verschiedene Formen der individuellen und kollektive Erfahrungen mit digitalen Medien mit Kompetenzüberzeugungen assoziiert sind – insbesondere, wenn verschiedene Kompetenzberei-

che beachtet werden wie beispielsweise das Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren von Daten im digitalen Raum.

Der vorliegende Beitrag fokussiert daher im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften die Zusammenhänge zwischen individueller und kollektiver Auseinandersetzung mit digitalen Medien und berufsunabhängigen Kompetenzüberzeugungen. Zudem wird untersucht, inwiefern die kollektive Auseinandersetzung mit digitalen Medien den Zusammenhang zwischen der individuellen Auseinandersetzung mit digitalen Medien und den Kompetenzüberzeugungen verstärkt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Berufsunabhängige und berufsabhängige digitale Kompetenzen und Kompetenzüberzeugungen

Im *will, skill, tool Modell* von Knezek & Christensen (2016) wird postuliert, dass die Nutzung digitaler Medien unter anderem durch Kompetenzen, Kompetenz- und Wertüberzeugungen bezüglich digitaler Medien motiviert wird. Bestätigend zeigen empirische Befunde, dass neben den digitalen Kompetenzen von Lehrkräften (ICT literacy) auch zugehörige Kompetenzüberzeugungen (ICT competence beliefs/ICT self-efficacy) zur Nutzung digitaler Medien im schulischen Kontext beitragen (Guggemos & Seufert, 2021; Sailer et al., 2021; Antonietti et al., 2022). Die theoretische Annahme dabei ist, dass Personen erst dann kompetent handeln, wenn notwendiges Wissen und Fähigkeiten für diese Handlung vorliegen, und wenn sich Personen dieses Wissen und die Fähigkeiten auch selbst zuschreiben (Weinert, 2001). Diese Annahme sollte auch für Lehrkräfte und für die Integration digitaler Medien in Lehr-Lernprozesse gelten (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Krumsvik (2014) unterscheidet konzeptuell zwischen berufsunabhängigen und berufsbezogenen digitalen Kompetenz(überzeugung)en. Berufsunabhängige Basiskompetenz(überzeugungen) zur Nutzung digitaler Medien sind definiert als Wissensbestände und Fähigkeiten die (a) erforderlich sind, um die neuen (digitalen) Technologien sinnvoll und als Werkzeug für das Lernen, die Arbeit und die Freizeit zu nutzen, (b) zu einem Verständnis der wesentlichen Phänomene der digitalen Technologien in der Gesellschaft und im eigenen Leben beitragen sowie (c) dazu motivieren, als aktive:r und verantwortungsbewusste:r Akteur:in an der digitalisierten Welt teilzunehmen (Ilomäki et al., 2016). Berufsabhängige Kompetenz(überzeugung)en zur Nutzung digitaler Medien fassen berufsrelevante Fähigkeiten von Lehrkräften zusammen, neue Technologien unter Berücksichtigung eines pädagogisch-didaktischen Urteilsvermögens zu nutzen und neue Technologien im Bewusstsein ihrer Auswirkungen auf Lernstrategien und Lernerfolge der Lernenden einzusetzen (Krumsvik, 2014).

2.2 Berufsunabhängige digitale Kompetenzüberzeugungen – Definition und Struktur

Sowohl berufsunabhängige als auch berufsabhängige Kompetenz(überzeugung)en stehen in Zusammenhang mit dem Nutzungsverhalten digitaler Medien bei Lehrkräften (Pozas & Letzel, 2021). Eine informatische Grundbildung und damit einhergehende berufsunabhängige digitale Kompetenz(überzeugung)en befähigen Lehrkräfte dazu, auf die kontinuierliche Entwicklung technologischer Innovationen kompetent zu reagieren (Krumsvik, 2014; Rubach & Lazarides, 2021; Brandhofer, 2022). Spezifisch für Kompetenzüberzeugungen verdeutlichen Studien, dass berufsunabhängige Kompetenzüberzeugungen die Nutzung digitaler Medien für Unterrichtsqualitätsprozesse teilweise erklären (Quast et al., 2021; Sailer et al., 2021). Zudem legen Befunde nahe, dass berufsunabhängige Kompetenzüberzeugungen mediiert über berufsbezogene Kompetenzüberzeugungen mit der Nutzung digitaler Medien in Unterrichtsprozessen in Zusammenhang stehen (Guggemos & Seufert, 2021). Im vorliegenden Beitrag werden daher berufsunabhängige digitale Kompetenzüberzeugungen untersucht. Eine systematische Übersicht und Definitionen der Kompetenzbereiche berufsunabhängiger Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien findet sich bei Rubach & Lazarides (2023). Über verschiedene Rahmenmodelle (Vuorikari et al., 2016; Law et al., 2018) und empirische Arbeiten (Siddiq et al., 2016) hinweg konnten sechs Kompetenzdimensionen herausgearbeitet werden: (1) Geräte- und Softwarebedienung (device and software operation), (2) Informations- und Datenkompetenz (information and data literacy), (3) Kommunikation und Kollaboration (communication and collaboration), (4) Problemlösen (problem solving), (5) Sicherheit (safety) und (6) Produzieren von Inhalten (content creation). Diese Kompetenzdimensionen sind mit zugehörigen Kompetenzen in Abbildung 1 abgebildet.

2.3 Die individuelle und kollektive Auseinandersetzung mit digitalen Medien

Die Qualifizierung von Lehrkräften im Bereich der Digitalisierung wird derzeit nicht hinreichend in der Lehrkräftebildung umgesetzt (DVLfB, 2018). Für die Reformierung der Lehrkräftebildung ist es ein Ziel, Lernprozesse systematisch zu beschreiben, in denen berufsunabhängige Kompetenzüberzeugungen von Lehrkräften entwickelt werden. Durch solche Befunde kann Wissen zu effektiven Lernprozessen im nächsten Schritt als Ansatzpunkte für die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräften genutzt werden.

Die individuelle und kollektive Auseinandersetzung mit digitalen Medien bilden eine Grundlage zur Professionalisierung von Lehrkräften (Kyndt et al., 2016; Eger et al., 2020). Tondeur und Kolleg:innen (2020) systematisieren beispielsweise für die Lehrkräftebildung, dass verschiedene individuelle und kollektive Erfahrungen wie Kooperation, Feedback und authentische Auseinandersetzung mit digitalen Medien Einflussfaktoren von Kompetenz und Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien sind.

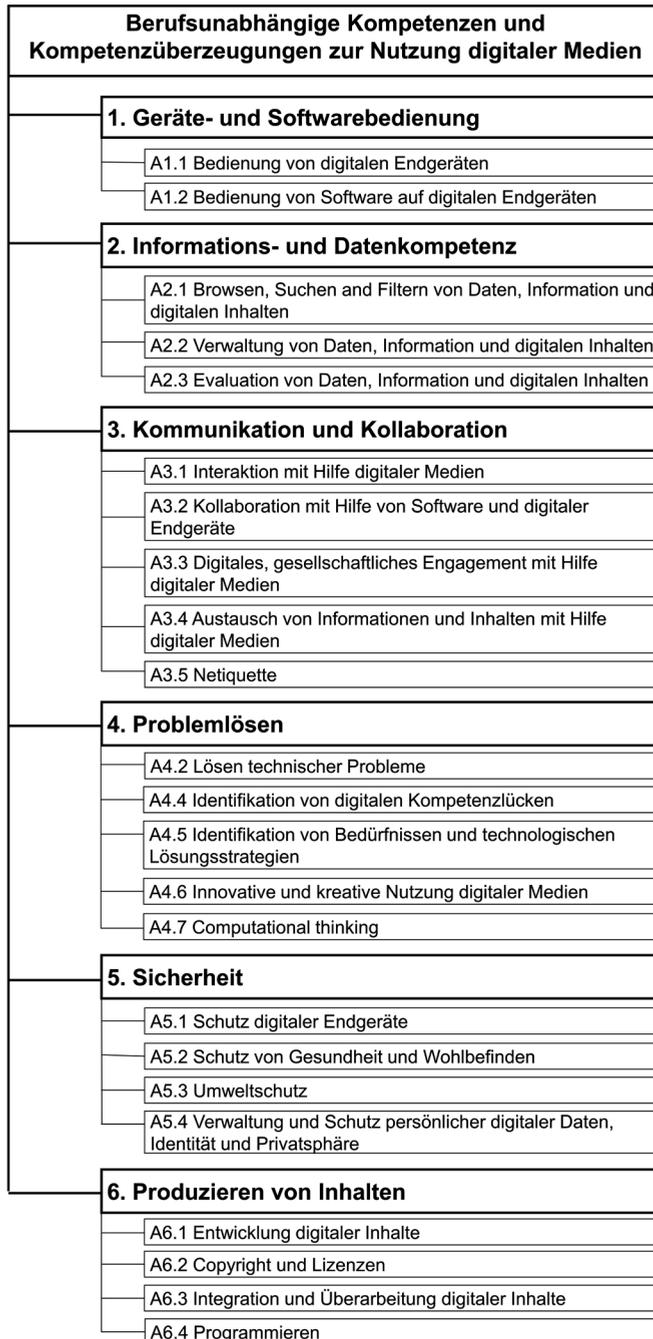


Abb. 1: Kompetenzdimensionen und zugehörige Kompetenzen berufsabhängiger Kompetenz(überzeugung)en zur Nutzung digitaler Medien nach Rubach und Lazarides (2023)

Kollektive Auseinandersetzungen¹ mit Lerngegenständen finden in Teams oder Gruppen statt, die durch eine gegenseitige Abhängigkeit von Gruppenmitgliedern und als dynamisches Ganzes definiert werden (zus. in Johnson & Johnson, 2002). Einzelne Mitglieder und individuelle Entwicklungsprozesse der Gruppenmitglieder bedingen die Entwicklungsprozesse anderer Gruppenmitglieder – so findet ein wechselseitiger Prozess der Beeinflussung statt (Johnson & Johnson, 2002). Die Prämisse einer Gruppe ist es, gemeinsam an Aufgaben zu arbeiten und damit ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Drewes et al., 2011). Digitalisierungsprozesse sind für Lehrkräfte herausfordernd, weil Lehrkräfte häufig geringe Erfahrungswerte im kompetenten Umgang mit digitalen Medien haben und der Nutzung digitaler Medien hohe psychologische Kosten zuschreiben (Rubach & Lazarides, 2021).

Digitalisierung ist ein fortschreitender, nicht aufzuhaltender Prozess mit permanenten Änderungen und Neuerungen (Straub, 2009). Hier kann die Kooperation mit Kolleg:innen und die kollektive Auseinandersetzung mit digitalen Medien vorteilhaft für die Professionalisierung von Lehrkräften sein. Das bestätigen empirische Befunde – je höher die thematische Kooperation im Kollegium zur Digitalisierung ist, je höher sind Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien (Drossel et al., 2017; Gil-Flores et al., 2017; Runge et al., 2022). Dabei bevorzugen Lehrkräfte es, digitalisierungsbezogene Aufgaben in Gruppen zu erledigen, um voneinander lernen zu können (Tondeur et al., 2020). Ein innovationsbereites Kollegium gilt als eine Möglichkeit der kollektiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien – auch zwischen der Innovationsbereitschaft des Kollegiums und verschiedenen Aspekten der Professionalisierung von Lehrkräften zeigen sich positive Assoziationen (Cole et al., 2002; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Blömeke et al., 2021). Zu beachten ist jedoch, dass existierende Befunde meist querschnittlich sind. Es kann daher auch davon ausgegangen werden, dass motivationale Überzeugungen, wie Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien, Kooperationsprozesse positiv bedingen. Beispielsweise könnten Lehrkräfte mit höheren Kompetenzzuschreibungen häufiger Gespräche mit Kolleg:innen initiieren und zwar über Themen und Inhalte, in denen Sie sich selbst kompetent fühlen. Zudem könnten Lehrkräfte häufiger Unterstützung für Kolleg:innen in Themen anbieten, in denen sie sich kompetent einschätzen.

Die *individuellen Lernerfahrungen* spielen ebenfalls eine Rolle bei der Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich ihrer Nutzung und Fähigkeit, digitale Medien zu nutzen (Nissim & Weissblueth, 2017). Van der Beemt und Diepstraten (2016) fassen für Lehrkräfte zusammen, dass das Lernen mit und über digitale Medien bei Lehrkräften eher im Rahmen individueller, selbstregulierter Prozesse stattfindet und weniger im Kollegium. Für die Kompetenzüberzeugungen von Lehrkräften könnte somit relevant sein, dass Lehrkräfte in individuellen alltäglichen Lernerfahrungen digitale Medien in der eigenen Geschwindigkeit und individuellen Intensität erproben und

1 Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir verschiedene Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit digitalen Medien, konkreter die individuelle und kollektive Beschäftigung mit und die Nutzung von digitalen Medien ohne implizite Annahme von Lernerfolgen.

die Bedienung digitaler Medien üben (Hall & Trespalacios, 2019). Das Umfeld muss als relevanter Faktor bei dem Verständnis der individuellen Auseinandersetzung mit digitalen Medien bedacht werden. Ein individuelles Erproben von digitalen Medien findet sowohl im privaten als auch beruflichen Umfeld statt (Barron, 2006). Eine erste individuelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien passiert vorwiegend im privaten Umfeld (Kontkanen et al., 2016; Eger et al., 2020). Es gibt Untersuchungen, die darauf hinweisen, dass die individuelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien mit Kompetenzüberzeugungen korreliert (Tondeur et al., 2020; Rubach & Lazarides, 2021) – hier können beide Wirkrichtungen angenommen werden. Motivationspsychologisch wird davon ausgegangen, dass die Wirksamkeitserwartung zur Ausübung einer Handlung auch dazu beiträgt, dass diese Handlung ausgeführt wird (Bandura, 1986). Lehrkräfte, die sich selbst als kompetenter im Umgang mit digitalen Medien einschätzen, sind oft in der Lage, digitale Medien zur Lösung alltäglicher und beruflicher Probleme zu nutzen, da sie sich der Potenziale digitaler Medien bewusst sind und in der Vergangenheit erfolgreich Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Medien gemacht haben.

Angenommen werden kann zudem, dass die kollektive und individuelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien sich wechselseitig bedingen (Brodbeck & Greitemeyer, 2000). Die Annahme der *social-interdependence theory* (Johnson & Johnson, 2002) ist, dass individuelle Auseinandersetzungen zu einem höheren Lernerfolg führen, wenn zudem kollektive Auseinandersetzungen mit dem gleichen Lerngegenstand stattfinden (Moderationshypothese). Brodbeck und Greitemeyer (2000) beschreiben, dass individuelles Lernen auch während kollektiver Aufgabenbearbeitungen stattfindet. Ein Beispiel wäre die Entwicklung von Problemlösestrategien im kollektiven Kontext und die Übernahme solcher Strategien von einzelnen Gruppenmitgliedern. Diese Annahme überprüfen wir in der vorliegenden Studie für die Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext der Digitalisierung und der individuellen und kollektiven Auseinandersetzungen mit digitalen Medien.

2.4 Die vorliegende Studie

Obwohl es einige Studien gibt, die zeigen, dass Lehrkräfte durch ihre eigenen Erfahrungen mit digitalen Medien und durch den Austausch mit Kolleg:innen besser im Umgang mit digitalen Technologien werden können (siehe Abschn. 2.3), gibt es noch wenig Forschung darüber, wie genau diese Erfahrungen mit den Überzeugungen zu eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien zusammenhängen. Zudem gibt es unseres Wissens keine Befunde darüber, wie sich individuelle und kollektive Erfahrungen mit digitalen Medien ergänzen können und inwieweit in Anlehnung an Brodbeck und Greitemeyer (2000) ein Austausch mit anderen Lehrkräften den Zusammenhang zwischen individuellen Auseinandersetzungen und den Kompetenzüberzeugungen in verschiedenen Kompetenzbereichen verstärken. Die vorliegende Studie leistet daher einen wichtigen Beitrag zur Literatur, indem diese Desiderate adressiert werden. Drei Forschungsfragen werden untersucht:

1. Inwieweit stehen individuelle Auseinandersetzungen mit digitalen Medien (hier: vielfältige Nutzung von digitalen Endgeräten und Software im privaten und beruflichen Kontext) mit den Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien in Zusammenhang?
2. Inwieweit stehen kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien (hier: Innovationsbereitschaft im Kollegium) mit Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien in Zusammenhang?
3. Inwieweit trägt die Interaktion zwischen individuellen und kollektiven Auseinandersetzungen mit digitalen Medien zur Erklärung von Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien bei?

Für Lehrkräfte kann angenommen werden, dass individuelle und kollektive Erfahrungen in der Nutzung digitaler Medien positiv mit den Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien in Zusammenhang stehen (Rubach & Lazarides, 2021; Blömeke et al., 2021). Wir nehmen an, dass Lehrkräfte höhere Kompetenzüberzeugungen berichten, wenn sie sich individuell und kollektiv mit verschiedenen digitalen Medien auseinandersetzen. Damit gehen wir in diesem Beitrag von der Wirkrichtung ‚Auseinandersetzung → Kompetenzüberzeugung‘ aus (siehe Tondeur et al., 2020), die Kooperation und authentische Erfahrungen mit digitalen Medien als Einflussfaktoren der Kompetenzüberzeugungen annimmt.

Ausgehend von Johnson und Johnson (2002) sowie Brodbeck und Greitemeyer (2000) wird zudem angenommen, dass Formen der kollektiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien den positiven Zusammenhang zwischen individuellen Erfah-

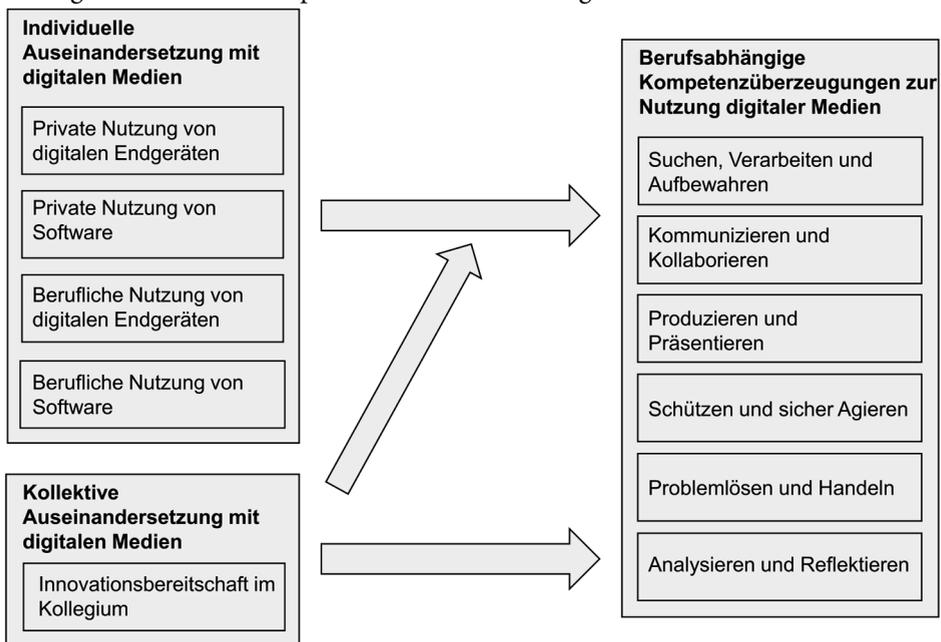


Abb. 2: Theoretisch generiertes Untersuchungsmodell nach Johnson & Johnson (2002)

rungen mit Medien und Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien verstärken (Moderationshypothese). Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf sechs Kompetenzbereiche berufsunabhängiger Kompetenzen, welche von Rubach & Lazarides (2019, 2021) beschrieben wurden. Das der Studie zugrunde liegende untersuchte theoretisch und empirisch hergeleitete Modell ist in Abbildung 2 dargestellt.

3. Methode

3.1 Design und Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde der Datensatz des querschnittlichen Projektes DigiKompEL (Rubach & Lazarides, 2017–2020) genutzt. Anfang 2019 wurden Lehrkräfte über soziale Medien aufgerufen, an einer 30-minütigen Online-Befragung teilzunehmen. Insgesamt wurde der Fragebogen von $N = 449$ Lehrkräften angefangen und von 339 Lehrkräften komplett ausgefüllt. Ein sehr geringer Anteil (8 %) der 449 Teilnehmenden machte ausschließlich Angaben zum eigenen demographischen Hintergrund.

Für die vorliegende Studie wurde eine Teilstichprobe von 353 Lehrkräften (52 % weiblich, 69 % Vollzeit) genutzt. Bei dieser Teilstichprobe wurden (a) Ausreißer sowie (b) Fälle mit vollständig fehlenden Werten in den hier untersuchten Konstrukten ausgeschlossen. Die Lehrkräfte stammten aus allen 16 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein eher geringer Anteil der Lehrkräfte (15 %) waren an Primarschulen tätig, die Mehrheit der Befragten waren an der Sekundarstufe I (65 %) und an der Sekundarstufe II tätig (55 %, Mehrfachauswahl möglich). Die Berufserfahrung lag bei durchschnittlich 14 Jahren ($SD = 9.74$). Unterrichtete Fächer waren unter anderem Mathematik (37 %), Informatik (31 %), Deutsch (28 %), Englisch (22 %), Geschichte (14 %) sowie Sport (12 %).

3.2 Instrumente

Alle genutzten Items sowie psychometrische Merkmale der genutzten Instrumente können in den Tabellen A0 und A1 im Anhang [<https://osf.io/tq7hv/>] abgerufen werden.

3.2.1 Individuelle Auseinandersetzungen mit digitalen Medien

Die individuelle Nutzung digitaler Medien als eine Möglichkeit der Auseinandersetzung wurde für den privaten und beruflichen Kontext erfasst und durch die vielfältige Nutzung von digitalen Endgeräten und Softwareanwendungen operationalisiert (Rubach & Lazarides, 2021). Teilnehmende sollten Auskunft darüber geben, wie häufig Smartphones/Handys, Computer/Laptops, Tablets und E-Book-Reader im privaten beziehungsweise beruflichen Kontext genutzt werden (0 = gar nicht bis 4 = täglich). Die Items wurden dichotomisiert (0 = keine Nutzung, 1 = Nutzung). Daraus wurden

zwei formative Skalen gebildet, die die vielfältige Nutzung digitaler Geräte im (a) privaten sowie (b) beruflichen Kontext abbilden.

Zudem gaben Teilnehmende an, wie häufig dreizehn verschiedene Softwareanwendungen im privaten und beruflichen Kontext genutzt werden (0 = gar nicht bis 4 = täglich). Anwendungen waren unter anderem Twitter, Weblogs, Lernmanagementsysteme und Suchmaschinen. Die Items wurden dichotomisiert (0 = keine Nutzung, 1 = Nutzung). Aus diesen Items wurden zwei formative Skalen gebildet, die die vielfältige Nutzung von Software im (a) privaten sowie (b) beruflichen Kontext abbilden.

3.2.2 Kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien

Kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien wurden durch die wahrgenommene *Innovationsbereitschaft im Kollegium* operationalisiert. Das Konstrukt wurde in Anlehnung an das STEG-Projekt (Quellenberg, 2009) mit drei Items erfasst und misst die Innovationsbereitschaft des Kollegiums zur Digitalisierung. Das Antwortformat war fünfstufig von 1 (stimme gar nicht zu) bis 5 (stimme voll und ganz zu). Der latente Faktor ($.78 \leq \lambda \leq .92$) weist $\omega = .89$ eine gute interne Konsistenz auf.

3.2.3 Digitale Kompetenzüberzeugungen

Für die vorliegende Studie wurde das Instrument von (Rubach & Lazarides, 2021) genutzt, welches digitale Kompetenzüberzeugungen (Synonym: Kompetenzselbst einschätzungen) von Lehrkräften in sechs Kompetenzbereichen erfasst. Die Kompetenzbereiche sind *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* (6 Items), *Kommunizieren und Kollaborieren* (6 Items), *Produzieren und Präsentieren* (4 Items), *Schützen und sicher Agieren* (4 Items), *Problemlösen und Handeln* (7 Items), *Analysieren und Reflektieren* (5 Items) operationalisiert. Die internen Konsistenzen der latenten Faktoren ($.52 \leq \lambda \leq .94$) liegen zwischen $.79 \leq \omega \leq .91$ und sind somit zufriedenstellend.

Wir möchten darauf hinweisen, dass die erfassten Kompetenzbereiche sich etwas von den Kompetenzbereichen nach Rubach und Lazarides (2023) unterscheiden. Während die Kompetenzbereiche *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* (äquivalent zu *Informations- und Datenkompetenz*), *Kommunizieren und Kollaborieren* (äquivalent zu *Kommunikation und Kollaboration*), *Produzieren und Präsentieren* (äquivalent zu *Produzieren von Inhalten*), *Schützen und sicher Agieren* (äquivalent zu *Sicherheit*), *Problemlösen und Handeln* (äquivalent zu *Problemlösen*) in beiden Modellen erfasst werden, wird im hier genutzten Instrument nicht der Kompetenzbereich der *Geräte und Softwarebedienung* erfasst sondern als grundlegend angenommen. Zudem wird im hier genutzt Instrument der Bereich *Analysieren und Reflektieren* erfasst, der von Rubach und Lazarides (2023) als zusätzlicher (neuer) Kompetenzbereich beschrieben wurde, der dem Kompetenzmodell hinzuzufügen ist.

3.3 Statistisches Vorgehen

Die Analysen wurden mit SPSS 26.0 vorbereitet und mit *Mplus* 8.1 (Muthén & Muthén, 1998–2016) durchgeführt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 wurde ein latentes Strukturgleichungsmodell modelliert, welches Kompetenzüberzeugungen in den sechs Kompetenzbereiche als abhängige Variablen und individuelle und kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien als unabhängige Variablen inkludiert (siehe Abb. 1).

Das Full-Information-Maximum-Likelihood-Schätzverfahren wurde genutzt, um fehlende Werte zu schätzen. Wir bewerteten die Güte der Modellanpassung beziehend auf Brown (2015) und Kline (2010). Die Cut-Offs zum Comparative Fit Index (CFI) $\geq 0,90$, Tucker-Lewis Index (TLI) $\geq 0,90$, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) $\leq 0,08$ werden für eine akzeptable Modellanpassung zugrunde gelegt und CFI $\geq 0,95$, TLI $\geq 0,95$ und RMSEA $\leq 0,06$ werden für eine gute Modellanpassung zugrunde gelegt.

Für Forschungsfrage 3 wurden Moderationsanalysen orientiert an Stride et al. (2015) und Hayes (2013) durchgeführt (bootstrap $k=10.000$). Auf Grund der Komplexität der Analysen wurden Analysen pro Kompetenzbereich mit jeweils einem Prädiktor zur individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien durchgeführt. Somit wurden pro Kompetenzbereich vier Moderationsanalysen berechnet (Endgeräte_privat/Endgeräte_Beruf/Software_privat/Software_Beruf * Innovationsbereitschaft). Alle *Mplus*-Syntaxen sind in Supplement B [<https://osf.io/tq7hv/>] zur Verfügung gestellt.

4. Ergebnisse

4.1 Die Bedeutung individueller und kollektiver Auseinandersetzungen mit digitalen Medien

Korrelationsmuster zwischen den untersuchten Konstrukten befinden sich in Tabelle A2 im Supplement [<https://osf.io/tq7hv/>]. Ergebnisse zum Strukturgleichungsmodell sind in Abbildung 3 abgebildet. Die Gütekriterien zeigten eine akzeptable Passung des Modells zu den Daten ($\chi^2(643)=1107,5$, $p < .05$; RMSEA = .05, 90 % KI [.04; .05]; CFI = .93, SRMR = .05).

Bezüglich Forschungsfrage 1 lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die vielfältige Nutzung von Software positiv mit allen sechs Kompetenzbereichen in Zusammenhang stand. Hier ist ausschließlich der private Kontext relevant: Lehrkräfte, die von einer vielfältigeren Nutzung von Software im privaten Umfeld berichteten, berichteten auch höhere Kompetenzüberzeugungen in allen sechs Kompetenzbereichen. Die vielfältige Nutzung digitaler Endgeräte im privaten und beruflichen Umfeld sowie die vielfältige Nutzung von Software im beruflichen Umfeld trugen nicht zur Aufklärung der Kompetenzüberzeugungen in den sechs Kompetenzbereichen bei.

Ergebnisse zur Forschungsfrage 2 zeigten, dass die wahrgenommene Innovationsbereitschaft im Kollegium positiv mit Kompetenzüberzeugungen in den Bereichen *Suchen*,

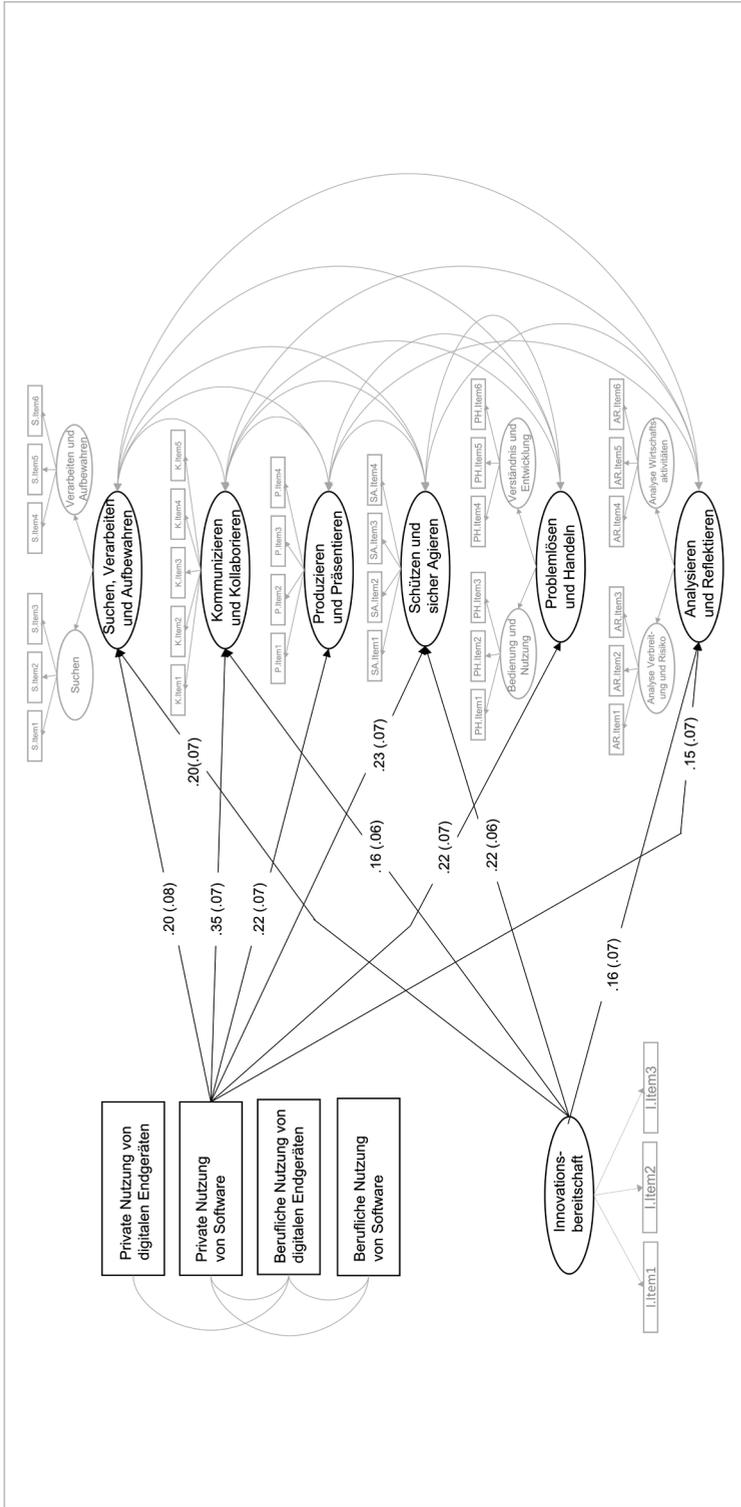


Abb. 3: Ergebnisse zum finalen latenten Strukturgleichungsmodell

Anm: Dargestellt sind ausschließlich signifikante Pfade. Die Varianzaufklärung sind folgendermaßen: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren ($R^2 = .11$), Kommunizieren und Kollaborieren ($R^2 = .16$), Produzieren und Präsentieren ($R^2 = .05$); Schützen und sicher Agieren ($R^2 = .11$), Problemlösen und Handeln ($R^2 = .11$), Analysieren und Reflektieren ($R^2 = .08$). Ergebnisse, inkl. Faktorenladungen und Korrelationen, sind im Output in der OSF-Cloud [<https://osf.io/tq7hv/>] zu finden.

Verarbeiten und Aufbewahren, Kommunizieren und Kollaborieren, Schützen und sicher Agieren sowie Analysieren und Reflektieren korrelierten. Damit zeigten sich differenzierte Korrelationsmuster von individueller und kollektiver Auseinandersetzung mit digitalen Medien und den Kompetenzüberzeugungen in den sechs Kompetenzbereichen.

4.2 Die Interaktion individueller und kollektiver Auseinandersetzungen mit digitalen Medien

Ergebnisse zur Forschungsfrage 3 (siehe Tab. A3 im Supplement [<https://osf.io/tq7hv/>]) verweisen auf Interaktionseffekte zwischen individuellen und kollektiven Auseinandersetzungen mit digitalen Medien für die Kompetenzüberzeugungen zum Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, Kommunizieren und Kooperieren sowie Produzieren und Präsentieren.

Es zeigte sich eine Interaktion zwischen der vielfältigen Nutzung digitaler Endgeräte im beruflichen Kontext und der Innovationsbereitschaft im Kollegium auf die Kompetenzüberzeugungen im Bereich Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren ($B = -.05, S. E. = .02, p = .03$) sowie Kommunizieren und Kooperieren ($B = -.10, S. E. = .03, p = .003$). Simple-Slope-Analysen (Abb. 4) verdeutlichen, dass die vielfältige Nutzung digitaler Geräte im beruflichen Umfeld ausschließlich bei einer schwach und moderat ausgeprägten Innovationsbereitschaft im Kollegium einen positiven Effekt auf die Kompetenzeinschätzungen zum Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren ($B_{low} = .18, S. E. = .06, p = .003$; $B_{mod} = .08, S. E. = .03, p = .01$; $B_{high} = -.03, S. E. = .05, p = .58$) sowie Kommunizieren und Kooperieren hatte ($B_{low} = .28, S. E. = .08, p \leq .001$; $B_{mod} = .08, S. E. = .04, p = .03$; $B_{high} = -.13, S. E. = .08, p = .10$).

Weiterhin war die Interaktion zwischen der vielfältigen Nutzung digitaler Software im privaten Umfeld und der Innovationsbereitschaft im Kollegium prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen im Bereich Produzieren und Präsentieren ($B = .05, S. E. = .02, p = .03$). Simple-Slope-Analysen (Abb. 4) verdeutlichen, dass die vielfältige Nutzung digitaler Software im privaten Umfeld ausschließlich bei einer moderat und stark ausgeprägten Innovationsbereitschaft im Kollegium einen positiven Effekt auf die Kompetenzeinschätzungen zum Produzieren und Präsentieren hatte ($B_{low} = -.04, S. E. = .05, p = .46$; $B_{mod} = .06, S. E. = .02, p = .004$; $B_{high} = .15, S. E. = .05, p \leq .001$).

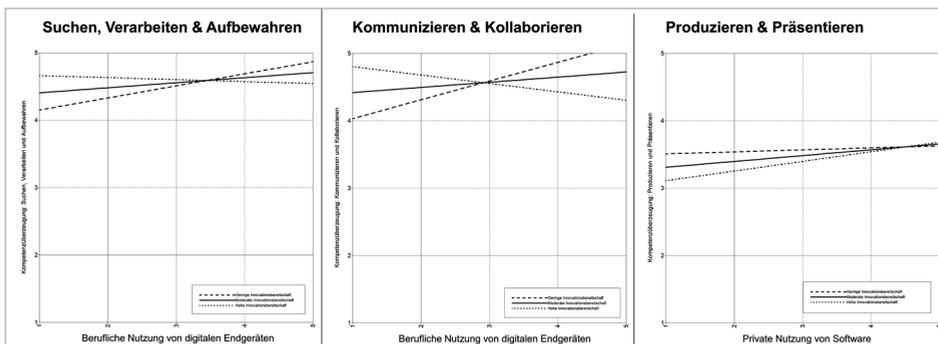


Abb. 4: Abbildungen der bedeutsamen Interaktionseffekte

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersuchte, inwieweit die von Lehrkräften berichteten Formen der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien mit den Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien in verschiedenen Kompetenzbereichen in Zusammenhang stehen. Relevant ist diese Untersuchung, weil Lehrkräfte dann motiviert sind, digitale Medien effektiv im beruflichen Kontext einzusetzen, wenn sie sich u. a. kompetent in der Nutzung einschätzen (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Rubach & Lazarides, 2021; Sailer et al., 2021). Schlussfolgernd kann generiertes Wissen zur Förderung solcher Kompetenzeinschätzungen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung, genauer zu didaktisches Konzeption von Fort- und Weiterbildungen, genutzt werden.

5.1 Individuelle und kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien sind bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrkräften

Frühere Studien zeigten, dass individuelle und kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der Digitalisierung sind (van den Beemt & Diepstraten, 2016; Nissim & Weissblueth, 2017; Hall & Trespalacios, 2019). Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Literatur indem wie angenommen gezeigt wird, dass Lehrkräfte sich kompetenter in der Nutzung digitaler Medien einschätzen, wenn sie sowohl individuell als auch kollektiv Erfahrungen mit digitalen Medien machen. Bedeutsam sind hier (a) die vielfältige Nutzung von Software im privaten Kontext (individuelle Auseinandersetzung) sowie (b) die Innovationsbereitschaft im Kollegium (kollektive Auseinandersetzung).

Ein zentrales Ergebnis unserer Studie sind die differentiellen Zusammenhangsmuster mit den Kompetenzüberzeugungen in den hier untersuchten sechs Kompetenzbereichen. Lehrkräfte, die vielfältig Softwareanwendungen im privaten Umfeld nutzen, berichten auch von höheren Kompetenzüberzeugungen in allen sechs Kompetenzbereichen. Der Range an erfassten Softwareanwendungen, u. a., Suchmaschinen, Social Media, Wikis und Lernmanagementsysteme, könnte darauf hinweisen, dass die Funktionalität der Tools variieren muss, um Kompetenzüberzeugungen umfangreich zu entwickeln. Im Vergleich zur Nutzung vielfältiger Software im privaten Umfeld ist die vielfältige Nutzung von Geräten und Software im beruflichen Umfeld nicht mit den Kompetenzüberzeugungen assoziiert. Da frühere Befunde zeigten, dass die Sozialisation mit digitalen Medien bei Lehrkräften vorwiegend im privaten Umfeld stattfindet (Kontkanen et al., 2016; Eger et al., 2020) könnte es möglich sein, dass Lehrkräfte insbesondere im privaten Umfeld berufsungsunabhängige Kompetenzüberzeugungen durch die vielfältige Nutzung von Software entwickeln. Zwar können wir in der vorliegenden Studie Zusammenhänge berichten, jedoch keine Aussagen darüber treffen, inwieweit es durch die individuelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien zu einem Lernprozess bei Lehrkräften kommt. Auch die Frage der Wirkrichtung bleibt hier offen. Wir sind in dem vorliegenden Beitrag davon ausgegangen, dass

die Auseinandersetzung mit Medien ein möglicher Prädiktor der Kompetenzüberzeugungen ist (siehe Cole et al., 2002; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Blömeke et al., 2021). Wir können jedoch durch den querschnittlichen Charakter der genutzten Daten keine Aussage über die Wirkrichtung machen. Das bedeutet, dass es sein kann, dass höhere Kompetenzüberzeugungen (unabhängige Variable) zu einer erhöhten Softwarenutzung (abhängige Variable) führen könnte (siehe Rubach & Lazarides, 2021). Ein Grund dafür liegt in der Tatsache, dass Wirksamkeitserwartungen zur erfolgreichen Ausführung einer Handlung die tatsächliche Ausführung einer Handlung auch bedingen (Bandura, 1986). Somit könnte von einem wechselseitigen Prozess ausgegangen werden (siehe Eccles et al., 1983).

Zudem sollten weitere Faktoren bedacht werden, die die Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien bedingen. Ein Faktor wäre die Unterstützung durch die soziale Umwelt – ein Beispiel dafür ist die Kooperation zwischen Kolleg:innen in der Schule. Frühere Studien bestätigten die Relevanz der Innovationsbereitschaft im Kollegium für die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der Digitalisierung (Eickelmann, 2010; Blömeke et al., 2021). Daran anschließend konnte in unserem Beitrag aufgezeigt werden, dass eine wahrgenommene Innovationsbereitschaft des Kollegiums mit Kompetenzüberzeugungen in den Bereichen *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, Kommunikation und Kollaboration, Schützen und sicher Agieren* sowie *Analysieren und Reflektieren* einhergehen. Nicht beantwortet werden kann, welche Prozesse im Kollegium stattfinden, die von Lehrkräften als besonders innovativ wahrgenommen werden und inhaltlich die Digitalisierung betreffen. Eickelmann (2010) zeigt, dass in innovationsbereiten Kollegien die nachhaltige Integration digitaler Medien in Schulen beispielsweise durch ein IT-Management, Kooperationsstrukturen sowie adaptierbare Ausstattungskonzepte gekennzeichnet ist. Blömeke et al. (2021) zeigen, dass eine höhere Innovationsbereitschaft im Kollegium mit mehr Kooperation, Austausch und Koordination assoziiert ist. Möglich wäre, dass in einem digital-innovationsbereiten Kollegium Strukturen implementiert sind, die eine gute Basis für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien für Lehrkräfte bieten, Lernen über digitale Medien ermöglichen und somit bedeutsam für die Kompetenzüberzeugungen von Lehrkräften sind. Dazu könnten Kommunikations- und Kollaborationsstrukturen im Kollegium innerhalb digitaler Strukturen zählen, sowie Medienkonzepte und digitale Lösungen, die Datenspeicherung und -schutz adressieren und somit die Kompetenzbereiche *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* sowie *Schützen und sicher Agieren* ansprechen. Bedacht werden muss allerdings, dass wechselseitige Prozesse zwischen Kompetenzüberzeugungen und Kooperationsprozessen anzunehmen sind. Im Allgemeinen bestätigen empirische Befunde, dass Lehrkräfte mit höheren Kompetenzüberzeugungen auch ein höheres Engagement im Beruf berichten, mehr Anstrengung in das Lösen beruflicher Aufgaben investieren und widerstandsfähiger sind (Tschannen-Moran et al., 1998). Für das hier untersuchte Thema könnte somit angenommen werden, dass Lehrkräfte, die sich als kompetenter im Umgang mit digitalen Medien einschätzen, möglicherweise die Innovation im Kollegium fördern, indem Informationsaustausch und Unterstützung angeboten werden. Zu diesen

angenommenen Prozessen liegen jedoch unseren Wissens nach keine empirischen Befunde vor.

5.2 Die Interaktion von individuellen und kollektiven Auseinandersetzungen mit digitalen Medien

Bestehende Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass durch Gruppenprozesse die individuelle Performanz positiv beeinflusst werden kann, indem sich Individuen in Gruppen über Herausforderungen und Lösungsansätze austauschen (Brodbeck & Greitemeyer, 2000). Unsere Befunde zeigen, dass die vielfältige Nutzung von Softwareanwendungen im privaten Kontext nur dann mit den Kompetenzüberzeugungen positiv in Zusammenhang steht, wenn eine moderate und hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium berichtet wird. Somit konnten wir unsere Hypothese (teilweise) bestätigen, dass kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien den positiven Zusammenhang zwischen individuellen Auseinandersetzungen und Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien verstärkt (Moderationshypothese). Möglicherweise erhalten Lehrkräfte in einem innovationsbereiten Kollegium relevante Informationen über verschiedene Anwendungen und deren Nutzungsmöglichkeiten (Blömeke et al., 2021). In unserer Studie war die Interaktion jedoch nur für Kompetenzüberzeugungen im Bereich *Produzieren und Präsentieren* bedeutsam. Weitere Studien sind notwendig, die untersuchen, welche Informationen und Inhalte bezüglich der sechs Kompetenzbereiche innerhalb innovativer Kollegien besprochen werden, in welcher Form Kolleg:innen in innovativen Kollegien miteinander arbeiten und wie die Innovationsbereitschaft im Kollegium zur kompetenten Nutzung digitaler Geräte einzelner Lehrkräfte führen kann.

Des Weiteren zeigen unsere Befunde, dass die vielfältige Nutzung von Endgeräten im beruflichen Umfeld mit Kompetenzüberzeugungen zum *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* sowie zur *Kommunikation und Kollaboration* positiv korreliert, wenn Lehrkräfte von einer geringen bzw. moderaten Innovationsbereitschaft im Kollegium berichten. Hier könnten Prozesse der adaptiven Nutzung verschiedener Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit digitalen Medien vorliegen – ist keine oder nur eine moderate kollektive Auseinandersetzung mit digitalen Medien im beruflichen Kontext gegeben, so nutzen Lehrkräfte eher die individuelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien für die eigene Qualifizierung, insbesondere verschiedene digitale Geräte. Diese Befunde könnten Hinweise auf einen sogenannten *Replacement Effect* sein, der im Bereich der Wirtschaftswissenschaft geprägt wurde und u. a. Innovationsentwicklung thematisiert (Arrow, 1962). Beim Replacement Effect wird angenommen, dass bestehende Möglichkeiten der Auseinandersetzung durch andere ersetzt werden, weil die Bedeutsamkeit der neuen Erfahrungen für einige Entwicklungsprozesse bedeutsamer ist. Für die Professionalisierung von Lehrkräften könnte es bedeuten, dass bestimmte Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Technologien, u. a. in einem innovationsbereiten Kollegium, höheren Anreiz haben, weil die eigene Professionalisierung von diesen Möglichkeiten mehr profitieren könnte.

Kritisch zu diskutieren ist, weshalb die Interaktionseffekte nicht systematisch vorliegen, sondern nur in der Kombination mit bestimmten Kompetenzbereichen. Hier sollten weitere Daten herangezogen werden, um solche Zusammenhänge systematisch über mehrere Datensätze zu replizieren. Eine Frage für zukünftige Forschung ist daran anschließend auch die nach den Themen, die innerhalb individueller und kollektiver Auseinandersetzungen mit digitalen Medien bearbeitet werden.

5.3 Limitation

Die Befunde müssen vor dem Hintergrund mehrerer Limitationen interpretiert werden. Erstens muss bei den beschriebenen Ergebnissen bedacht werden, dass kein Wissen über die Wirkrichtung der untersuchten Zusammenhänge generiert werden kann. Zweitens kann nicht erklärt werden, welche Prozesse innerhalb der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien stattfinden. Drittens liegt die Varianzaufklärung bei den Kompetenzüberzeugungen bei 6–16 %. Somit ist zusätzliche Forschung notwendig, die untersuchen, wie Kompetenzüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien bei Lehrkräften entwickelt werden.

5.4 Bedeutung der Befunde für die dritte Phase der Lehrkräftebildung

Die vorliegende Studie liefert wertvolle Erkenntnisse für die Lehrkräftebildung und Professionalisierung, insbesondere im Hinblick auf die themenzentrierte Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich der Digitalisierung. Es wird deutlich, dass sowohl die individuelle als auch die kollektive Auseinandersetzung mit digitalen Medien dazu beitragen kann, den neuen Anforderungen im Beruf gerecht zu werden. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass eine erfolgreiche Professionalisierung von Lehrkräften dann erfolgt, wenn (a) den Lehrkräften individuelle und kollektive Auseinandersetzungen mit digitalen Medien ermöglicht werden, (b) die privaten und beruflichen Auseinandersetzungen mit digitalen Medien aufeinander bezogen werden und (c) die Vielfalt der verfügbaren Software durch konkrete Anwendungsbeispiele geübt und angewandt wird, anstatt sich lediglich auf die Bedienung von Geräten zu beschränken.

Literatur

- Antonietti, C., Cattaneo, A., & Amenduni, F. (2022). Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? *Computers in Human Behavior*, *132*, 107266. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107266>
- Arrow, K. (1962). Economic welfare and the allocation of resources for invention. In National Bureau of Economic Research (Hrsg.), *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors* (S. 609–626). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400879762-024>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1645–1667. <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
- Brandhofer, G. (2022). Digi-das! Kompetente Lehrende für eine Bildung unter den Bedingungen der Digitalität: Das Kompetenzmodell Digi.KompP. *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, (1), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.il.a157>
- Brodbeck, F. C., & Greitemeyer, T. (2000). Effects of individual versus mixed individual and group experience in rule induction on group member learning and group performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(6), 621–648. <https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1423>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Second edition). *Methodology in the social sciences*. The Guilford Press.
- Cole, K., Simkins, M., & Penuel, W. R. (2002). Learning to teach with technology: strategies for inservice professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(3), 431–455.
- Drewes, S., Schultze, T., & Schulz-Hardt, S. (2011). Leistung in Gruppen. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Bachelorstudium Psychologie. Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (S. 221–244). Hogrefe Verlag.
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22(2), 551–573. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- DVLfB. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung Teil 1*. https://www.lehrerfortbildung.de/images/phocadownload/Recherchen_fuer_eine_Bestandsaufnahme_der_Lehrkraefftefortbildung_in_Deutschland.pdf [Zugriff am 26.09.2022]
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and Achievement Motives* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- Eger, L., Tomczyk, Ł., Klement, M., PISOŇOVÁ, M., & Petrová, G. (2020). How do first year university students use ICT in their leisure time and for learning purposes? *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 8(2), 35–52. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2002035E>
- Eickelmann, B. (2010). Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren: Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2009. *Empirische Erziehungswissenschaft: Vol. 19*. Waxmann.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). Lehrer innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen* (S. 349–362). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.28>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Guggemos, J., & Seufert, S. (2021). Teaching with and teaching about technology – Evidence for professional development of in-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 115, 106613. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106613>
- Hall, A. B., & Trespalacios, J. (2019). Personalized professional learning and teacher self-efficacy for integrating technology in K–12 classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 221–235. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1647579>
- Hatlevik, O., Throndsen, I., Loi, M., & Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. Methodology in the social sciences*. Guilford Press.
- Iilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. In R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King & J. Myers (Hrsg.), *Social Psychological Applications to Social Issues: Volume 4. Theory and research on small groups* (S. 9–36). Kluwer Academic Publishers.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.
- Knezek, G., & Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: Adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 307–325. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9120-2>
- Kontkanen, S., Dillon, P., Valtonen, T., Renkola, S., Vesisenaho, M., & Väisänen, P. (2016). Pre-service teachers' experiences of ICT in daily life and in educational contexts and their proto-technological pedagogical knowledge. *Education and Information Technologies*, 21(4), 919–943. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9361-5>
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Law, N., Woo, D., La Torre, J. de, & Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2: Information Paper No. 51*. UNESCO Institute for Statistics. (UIS/2018/ICT/IP/51).
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2016). *Mplus 8.1* [Computer software]. Muthén & Muthén.
- Nissim, Y., & Weissblueth, E. (2017). Virtual Reality (VR) as a source for self-efficacy in teacher training. *International Education Studies*, 10(8), 52. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n8p52>
- Porsch, R. (2019). Alte und neue Herausforderungen an den Lehrerberuf: Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Wirtschaftspolitische Blätter*, Ausgabe „Bildung, 2, 1–10. Pozas, M., & Letzel, V. (2021). “Do you think you have what it takes?” – Exploring predictors of pre-

- service teachers' prospective ICT use. *Technology, Knowledge and Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09551-0>
- Quast, J., Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzungen und Wertüberzeugungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*, 309–341. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00313-7>
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) - ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Materialien zur Bildungsforschung: Vol. 24*. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*, 345–374. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools-Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, *118*, 106636. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2023). A systematic review of research examining teachers' competence-related beliefs about ICT use: Frameworks and related measures. In K. Scheiter & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft*, Edition ZfE 15, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37895-0_8
- Runge, I., Lazarides, R., Rubach, C., & Richter, D. (2022). Unterrichtsqualität und digitale Medien: Welche Bedeutung haben Lehrkräftefortbildung und-kooperation sowie motivationale Überzeugungen?. *Empirische Pädagogik*, *36*(2), 165–184.
- Sailer, M., Murböck, J., & Fischer, F. (2021). Digital learning in schools: What does it take beyond digital technology? *Teaching and Teacher Education*, *103*, 103346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346>
- Siddiq, F., Hatlevik, O., Olsen, R. V., Throndsen, I., & Scherer, R. (2016). Taking a future perspective by learning from the past – A systematic review of assessment instruments that aim to measure primary and secondary school students' ICT literacy. *Educational Research Review*, *19*, 58–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.05.002>
- Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, *79*(2), 625–649. <https://doi.org/10.3102/0034654308325896>
- Stride, C. B., Gardner, S. E., Catley, N., & Thomas F. (2015). *Mplus Code for Mediation, Moderation and Moderated Mediation Models*. <http://www.offbeat.group.shef.ac.uk/FIO/mplusmedmod.htm> [Zugriff am 26.09.2022].
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2020). Enhancing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): a mixed-method study. *Educational Technology Research and Development*, *68*, 319–343. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09692-1>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*, 202–248
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K., & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule*, *111*(1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.01.10>

- van den Beemt, A., & Diepstraten, I. (2016). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. *Computers & Education*, 92–93, 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.017>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & van den Brande, L. (2016). *Digi-Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Joint Research Centre of the European Commission.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.

**Professionalisierung
alternativ qualifizierter Lehrkräfte**

Entwicklung von Selbstwirksamkeit, lerntheoretischen Überzeugungen und Sprachkompetenzen bei international ausgebildeten Lehrkräften

Eine Längsschnittstudie im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms zum beruflichen Wiedereinstieg

Nick Erhardt, Anna Geske & Dirk Richter

Abstrakt: Die Integration migrierter Lehrkräfte in den Arbeitsmarkt wird international als herausfordernd beschrieben. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wird seit 2017 das Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* in Nordrhein-Westfalen angeboten, welches u. a. auf die Förderung der professionellen Kompetenz und der sprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmenden abzielt. Die Untersuchung basiert auf Daten von 71 Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus*, die im Verlauf eines Jahres u. a. zu ihrer Selbstwirksamkeit, ihren lerntheoretischen Überzeugungen und ihrem Sprachniveau befragt wurden. Die Analysen zeigen eine Zunahme der Selbstwirksamkeit und des Sprachniveaus, sowie eine Abnahme von transmissiven Überzeugungen im Programmverlauf. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit solcher Programme für die Arbeitsmarktintegration von international ausgebildeten Lehrkräften insbesondere in Zeiten, in denen ein hoher Lehrkräftemangel besteht.

Schlagwörter: Arbeitsmarktintegration; beruflicher Wiedereinstieg; geflüchtete Lehrkräfte; Kompetenzentwicklung; Lehrkräfteweiterbildung; Professionalisierung

Development of self-efficacy, beliefs, and language skills of internationally trained teachers

A longitudinal study in context of a qualification program for professional re-entry

Abstract: The integration of internationally trained teachers into the labor market is challenging in many countries. To meet this challenge, the training program *Lehrkräfte Plus* starting from 2017 in North Rhine-Westphalia aims to foster teachers' competencies and their language skills. The study is based on data from 71 partic-

ipants of *Lehrkräfte Plus* who were surveyed over the course of a year about their self-efficacy, their beliefs, and their language skills, among other things. The result stresses the importance of such programs for the labor market integration of internationally trained teachers especially in times of a demand of teachers.

Keywords: competence development; labor market integration; professional development; professional re-entry; refugee teachers; teacher training

1. Einleitung

Deutschland gilt als Einwanderungsland und als eines der wichtigsten europäischen Ziele für Menschen, die vor Konflikten und aus Kriegsgebieten weltweit fliehen. Nach den aktuellen Daten des UN-Flüchtlingskommissariats ist Deutschland nach der Türkei das zweitgrößte Aufnahmeland für Geflüchtete in Europa (United Nations High Commissioner for Refugees, 2021). Die Mehrheit der international ausgebildeten Lehrkräfte – mit und ohne Fluchthintergrund – können ohne Weiterqualifikation ihre Tätigkeit als Lehrkraft in Deutschland jedoch nicht fortführen. Daher haben sich in den vergangenen Jahren deutschlandweit Qualifizierungsprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte etabliert, welche dieser Personengruppe den Wiedereinstieg in die Arbeit als Lehrkraft ermöglichen sollen (Wojciechowicz & Vock, 2020). Im Rahmen dieser Programme erwerben die Teilnehmenden wesentliche sprachliche und professionelle Kompetenzen für die Arbeit als Lehrkraft in Deutschland.

Das Programm *Lehrkräfte Plus* ist eines der größten Qualifizierungsprogramme in Deutschland und wird an fünf Universitätsstandorten in Nordrhein-Westfalen angeboten (Siebert-Husmann et al., 2020). In der vorliegenden Studie soll untersucht werden, welche Kompetenzen die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* zu Programmbeginn aufweisen, und wie sich diese im Verlauf des Programms entwickeln. Vor diesem Hintergrund werden zunächst die Hürden hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration von international ausgebildeten Lehrkräften beschrieben sowie ein Überblick über die vorhandenen Qualifizierungsangebote in Deutschland gegeben. Anschließend geht der Beitrag darauf ein, was bereits über die Kompetenzentwicklung von Teilnehmenden solcher Qualifizierungsprogramme bekannt ist.

2. International ausgebildete Lehrkräfte

2.1 Arbeitsmarktintegration international ausgebildeter Lehrkräfte

Bisherige Arbeiten zum beruflichen Wiedereinstieg international ausgebildeter Lehrkräfte konnten verschiedene Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf festmachen (u. a. Walsh et al., 2011; Bense, 2016; Proyer et al., 2019). Dazu gehört unter anderem das Nachholen länderspezifischer Studieninhalte aber auch die formale Anerkennung internationaler Abschlüsse und Berufserfahrungen sowie der Nachweis über die Sprachfertigkeiten in der Schulsprache (Bense, 2016; Marom, 2017). In Deutschland ist die Integration international ausgebildeter Lehrkräfte darüber hinaus

zusätzlich erschwert, da hier die Lehrkräfte in zwei Unterrichtsfächern ausgebildet werden und die Qualifizierung sowohl ein Hochschulstudium als auch einen Vorbereitungsdienst in der Schule umfasst (siehe Cortina & Thames, 2013). In den meisten deutschen Bundesländern wird zudem das Sprachniveau C2 in Deutsch nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für alle Lehrkräfte vorausgesetzt. Vor dem Hintergrund dieser besonderen Hürden in Deutschland können spezielle Qualifizierungsprogramme dabei helfen, die formalen Voraussetzungen zu erfüllen und den Übergang in ein anderes Bildungssystem zu meistern.

2.2 Qualifizierungsangebote für international ausgebildete Lehrkräfte in Deutschland

In den vergangenen Jahren entstanden in Deutschland zahlreiche Qualifizierungsprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte, die u. a. an verschiedenen Hochschulen in Brandenburg, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen verortet sind (für einen Überblick siehe Proyer et al., 2019). Die entstandenen Programme unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielgruppe und ihren Teilnahmevoraussetzungen. Das erste Programm dieser Art, das *Refugee Teachers Program* in Brandenburg, wurde für geflüchtete Lehrkräfte in Folge des Bürgerkriegs in Syrien ins Leben gestartet (Wojciechowicz & Vock, 2018). Mittlerweile fand eine Zielgruppenerweiterung statt, wodurch der Geflüchtetenstatus keine Voraussetzung mehr für die Teilnahme darstellt. Diese Entwicklung findet auch in den anderen Qualifizierungsprogrammen statt, sodass international ausgebildete Lehrkräfte ohne Fluchterfahrung an diesen Programmen partizipieren können. Neben der im Ausland erlangten Lehrbefähigung sind Deutschkenntnisse auf einem bestimmten Niveau (von B1 bis zu C1) in allen Programmen gefordert. Zur Zulassung zu diesen Programmen werden darüber hinaus Berufserfahrung oder bestimmte studierte Fächer vorausgesetzt.

Auch hinsichtlich der Programmdauer und der jeweiligen Programmbestandteile gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Standorten: Der universitäre Teil der Qualifizierung dauert in der Regel zwischen 12 und 24 Monaten, an welchen je nach Programm eine schulpraktische Ausbildung anknüpft (siehe Proyer et al., 2019). Inhaltlich setzen einige Programme einen Schwerpunkt auf die Vertiefung der deutschen Sprachkenntnisse, während andere Programme keinen Sprachkurs vorsehen und dafür das Studium eines zweiten Unterrichtsfaches in den Vordergrund stellen. Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Wissen über das deutsche Schulsystem bilden zentrale Bestandteile aller angebotenen Programme. Trotz ihres vergleichbaren Ziels lässt sich das Angebot der Qualifizierungsprogramme daher eher als heterogen beschreiben.

Das im Rahmen dieses Beitrags untersuchte Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* findet in Nordrhein-Westfalen an fünf Standorten statt und wird durch das DAAD-Programm *NRWege Leuchttürme* in Zusammenarbeit mit dem Ministerium

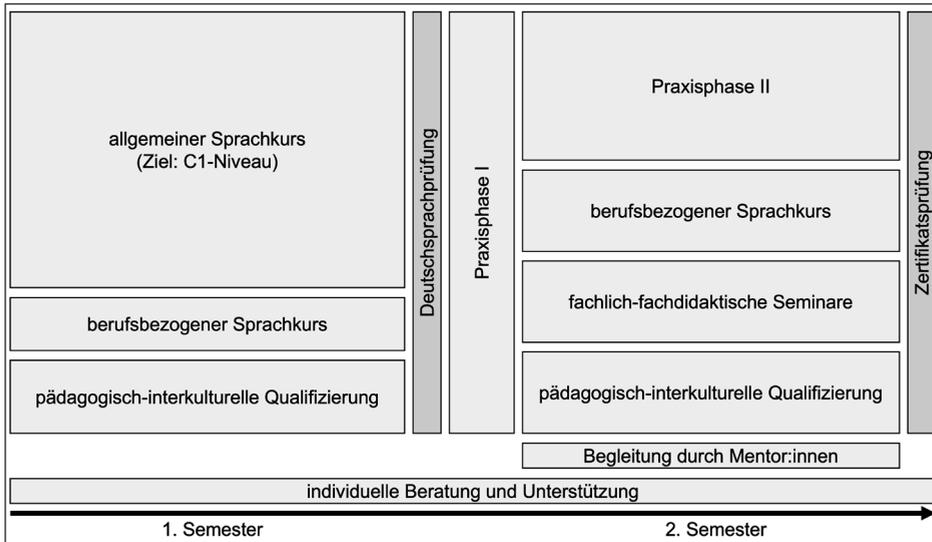


Abb. 1: Schematische Darstellung der Programmbestandteile (Abweichungen an einzelnen Standorten möglich)

für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert¹. *Lehrkräfte Plus* dauert insgesamt zwölf Monate und richtet sich an Lehrkräfte mit Fluchterfahrung oder aus einem nicht-europäischen Staat, die in ihrem Herkunftsland einen Lehramtsabschluss erreicht haben und nun in Deutschland den Lehrberuf ergreifen möchten. Voraussetzung für die Teilnahme ist eine Lehramtsbefähigung, das B1-Niveau in Deutsch nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sowie mindestens zwei Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft im jeweiligen Herkunftsland.

Das Programm umfasst Sprachkurse, eine pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung, fachdidaktische Angebote sowie schulische Praxisphasen. Die Inhalte und der Ablauf des Programms sind schematisch in Abbildung 1 dargestellt. Innerhalb der einzelnen Bausteine des Programms sollen die Teilnehmenden verschiedene übergeordnete Kompetenzen erwerben (u. a. Siebert-Husmann et al., 2020). Der Sprachkurs zielt darauf ab, die deutsche Sprache auf dem Niveau C1 zu beherrschen und einen fachspezifischen Wortschatz aufzubauen. In der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung und den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen sollen die Teilnehmenden Kenntnisse über das deutsche Bildungs- und Schulsystem erwerben sowie Methoden kennenlernen, den Unterricht an einer Schule in Deutschland zu planen, zu gestalten und zu reflektieren. Gegen Ende des Programms können sich die Absolvent:innen für das zweijährige Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte Fördern* bewerben. Im Falle einer Teilnahme daran erhalten die Absolvent:innen einen zweijährig befristeten Arbeitsvertrag als Lehrkraft an einer Schule in Nordrhein-Westfalen und

1 Lehrkräfte PLUS. (2022). *Das Programm*. <https://lehrkraefteplus-nrw.de/das-programm/>

werden während dieses Zeitraums durch weitere Qualifizierungsangebote unterstützt (Purrmann et al., 2020).

Bisherige Forschungsarbeiten zu Qualifizierungsprogrammen für international ausgebildete Lehrkräfte fokussieren die Herausforderungen bei der Arbeitsmarktintegration (u. a. Kreamer et al., 2020b; Economou, 2021; Terhart, 2021; Bengtsson & Mickwitz, 2022), gehen auf die Stärken der Lehrkräfte (Economou, 2021), die Chancen und ihre persönliche Entwicklung (Kreamer et al., 2020b) und berufsbiographische Entwicklungsaufgaben (Terhart, 2021) ein. Bisher unterrepräsentiert ist die Frage, ob und inwiefern international ausgebildete Lehrkräfte ihre Kompetenzen durch Qualifizierungsprogramme weiterentwickeln.

2.3 Entwicklung professioneller Kompetenzen international ausgebildeter Lehrkräfte

Unter dem Begriff der professionellen Kompetenz fassen Baumert und Kunter (2006) Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, die Lehrkräfte zur erfolgreichen Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben benötigen. Modellhafte Vorstellungen der professionellen Kompetenz unterscheiden u. a. zwischen Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2017). In diesem Beitrag sollen insbesondere die Selbstwirksamkeit als Teilaspekt motivationaler Orientierungen und die Überzeugungen von international ausgebildeten Lehrkräften in den Blick genommen werden. Darüber hinaus sollen neben den professionsbezogenen Kompetenzen auch die sprachlichen Fertigkeiten beleuchtet werden, da diese eine zentrale Herausforderung der Untersuchungsgruppe darstellen (u. a. Kreamer et al., 2020b; Bengtsson & Mickwitz, 2022).

Die Selbstwirksamkeit als Kern Banduras (1977, 1997) sozial-kognitiver Theorie beschreibt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, eine bestimmte Tätigkeit erfolgreich durchzuführen. Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften beschreibt nach Schwarzer und Hallum (2008) die wahrgenommene Fertigkeit, mit den komplexen täglichen Anforderungen des Lehrkräfteberufs erfolgreich umgehen zu können. Zahlreiche Forschungsarbeiten konnten zeigen, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ein starker Prädiktor für den Lernerfolg von Schüler:innen ist (Zee & Koomen, 2016; Bardach et al., 2022). Daneben geht eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit mit einer hohen Arbeitszufriedenheit und dem Verbleib im Lehrberuf einher (u. a. Klassen & Chiu, 2010; Saks et al., 2022; Richter et al., 2022). Für die Untersuchungsgruppe der international ausgebildeten Lehrkräfte existieren bislang keine expliziten Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Auf Basis des Befundes, dass geflüchtete Lehrkräfte ihre Qualifikation und Kompetenzen gleichwertig wie die ihrer Kolleg:innen im neuen Schulsystem einschätzen (Economou, 2021), kann angenommen werden, dass bei der Untersuchungsgruppe im Sinne eines professionellen Selbstverständnisses bereits solide Selbstwirksamkeitserwartungen vorliegen.

Neben der Selbstwirksamkeit gehören auch Überzeugungen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Hierunter lassen sich nach Baumert und Kunter (2006)

die subjektiven Theorien des Lehren und Lernens, Zielvorstellungen für Unterrichtsplanung und -handlung sowie epistemologische Überzeugungen in Bezug auf Wissen und Wissenserwerb im schulischen Kontext zuordnen. In der Lehrkräfteforschung wird häufig zwischen transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen unterschieden (Voss et al., 2011). Transmissive Überzeugungen zeichnen sich durch die Vorstellung von Lernen als direkte Wissensvermittlung von der Lehrkraft zu Schüler:innen aus. Konstruktivistische Überzeugungen hingegen beschreiben Lernen als einen Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Schüler:innen mit einem Lerngegenstand in Verknüpfung mit dem bereits vorhandenen Wissen. Der Forschungsstand zu den Überzeugungen von Lehrkräften lässt sich als uneinheitlich zusammenfassen. So deuten einige Befunde darauf hin, dass sich konstruktivistische Überzeugungen von Lehrkräften tendenziell positiv auf die Leistungen von Schüler:innen auswirken (Staub & Stern, 2002; Dubberke et al., 2008; Voss et al., 2011), während transmissive Überzeugungen eher in einem negativen Zusammenhang mit Leistungen von Schüler:innen stehen (Kleickmann et al., 2016). Andere Studien zeichnen eine eher durchmischte Befundlage hinsichtlich dieser Zusammenhänge nach. So konnten in anderen Studien weder positive noch negative Effekte von konstruktivistischen Überzeugungen auf die Leistung von Schüler:innen (Seidel et al., 2009; Fauth et al., 2019) oder die Unterrichtsqualität (Kunter et al., 2013) nachgewiesen werden.

In der Regel werden lerntheoretische Überzeugungen als eher stabil angesehen und bilden sich z. B. bereits in der eigenen Schulzeit der Lehrkräfte heraus (Fives & Buehl, 2012). Einige Forschungsarbeiten konnten jedoch mithilfe von Längsschnittanalysen Veränderungen von lerntheoretischen Überzeugungen herausarbeiten. Auch hier deuten die Befunde ähnlich wie bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen auf einen „Praxisschock“ hin: Im Verlauf des Studiums zeichnet sich eine Steigerung von konstruktivistischen lerntheoretischen Überzeugungen ab, welche im Verlauf des Vorbereitungsdiensts wieder abnimmt (Luft et al., 2011; Voss & Kunter, 2020). Für die Untersuchungsgruppe der international ausgebildeten Lehrkräfte existieren im Hinblick auf die lerntheoretischen Überzeugungen bislang wenig Forschungsergebnisse. Aufgrund von kulturellen Prägungen in der Lehrkräftebildung ist jedoch davon auszugehen, dass sich die lerntheoretischen Überzeugungen der Teilnehmenden von Qualifizierungsprogrammen verändern können. So stellt Terhart (2021) fest, dass international ausgebildete Lehrkräfte tendenziell eher einen auf die Lehrkraft ausgerichteten Unterricht gestaltet haben und im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen mit Ansätzen konfrontiert werden, in denen die Schüler:innen mit ihren Interessen, Erfahrungen und Fragen im Fokus des Unterrichtsgeschehens stehen. Einer anderen Studie nach nehmen konstruktivistische Überzeugungen der Teilnehmenden im Verlauf eines Qualifizierungsprogramms signifikant zu. Gleichzeitig nehmen die transmissiven Überzeugungen der Untersuchungsgruppe in geringerem Maße ebenfalls zu (Economou & Hajer, 2019).

Sprachliche Kompetenzen sind bislang kein Bestandteil etablierter Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Schulen in Deutschland sind monolingual geprägt und der Lehrkräfteberuf setzt hohe schriftliche und mündliche Sprach-

kompetenzen voraus. Dass der Zweitsprachenerwerb eine zentrale Hürde in Qualifizierungsprogrammen darstellt, konnte sowohl für den schwedischen (Economou, 2021; Al-Shakrchy & Jansson, 2022; Bengtsson & Mickwitz, 2022), den österreichischen (Kremsner et al., 2020b) sowie den deutschen Raum bestätigt werden (Niester Kayser et al., 2021). Wie sich das deutsche Sprachniveau von international ausgebildeten Lehrkräften entwickelt und wie dieser in Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung steht, blieb bisher unbearbeitet.

3. Forschungsfragen

Bislang liegen nur wenige Erkenntnisse darüber vor, wie sich allgemeine und berufsbezogene Kompetenzen international ausgebildeter Lehrkräfte in einem Qualifizierungsprogramm entwickeln. Aus diesem Grund geht die vorliegende Arbeit den folgenden Forschungsfragen nach:

1. *Mit welchem Sprachniveau in Deutsch beginnen die Teilnehmenden das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus und wie hoch schätzen sie ihre Selbstwirksamkeit und ihre lerntheoretischen Überzeugungen zu Beginn des Programms ein?*

Es wird angenommen, dass die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* eine heterogene Personengruppe mit verschiedenen Eingangsvoraussetzungen darstellen. Diese Heterogenität wurde bezogen auf soziodemografische Merkmale und Berufserfahrungen bereits für andere Qualifizierungsprogrammen dargelegt (Kubicka et al., 2018; Kremsner et al., 2020a). Auf Basis fehlender Vergleichswerte anderer Studien lassen sich keine Hypothesen hinsichtlich der Ausgangsniveaus der Selbstwirksamkeit, der lerntheoretischen Überzeugungen sowie des Sprachniveaus in Deutsch der Untersuchungsgruppe aufstellen.

2. *Wie entwickeln sich die Selbstwirksamkeit, die lerntheoretischen Überzeugungen und das Sprachniveau der Teilnehmenden im Verlauf von *Lehrkräfte Plus*?*

Wir nehmen an, dass sich im Verlauf des Qualifizierungsprogramms eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des deutschen Sprachniveaus der Teilnehmenden feststellen lässt. Erwartet wird diese positive Entwicklung aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Bestandteile des Qualifizierungsprogramms, welche die Teilnehmenden auf die Arbeit als Lehrkraft in Deutschland vorbereiten sollen. Hinsichtlich der lerntheoretischen Überzeugungen wird im Kontext der Vermittlung von Ansätzen, die eher eine aktive Beteiligung der Schüler:innen am Lernprozess vorsehen (Terhart, 2021) von einem Rückgang transmissiver und einer Steigerung konstruktivistischer lerntheoretischer Überzeugungen ausgegangen.

3. Inwiefern lässt sich diese Entwicklung durch das sprachliche Ausgangsniveau und die Berufserfahrung der Teilnehmenden vorhersagen?

Der Zweitspracherwerb und die souveräne Kommunikation auf Deutsch in Schule und Unterricht werden von den Teilnehmenden als große Herausforderungen beschrieben, so dass diese ihre Fachkompetenz oft nicht in einem zufriedenstellenden Maß zur Geltung bringen können (Kremsner et al., 2020a; Wojciechowicz & Vock, 2020; Economou, 2021). Es lässt sich daher vermuten, dass ein höheres sprachliches Eingangsniveau der Teilnehmenden mit einer positiveren Entwicklung der Selbstwirksamkeit einhergeht. Gleichzeitig wird erwartet, dass sich die Kompetenzen der Teilnehmenden mit umfangreicher Berufserfahrung in geringerem Maße im Verlauf des Programms weiterentwickeln. Dies kann damit begründet werden, dass international ausgebildete Lehrkräfte einschätzen, über die gleichen Kompetenzen zu verfügen, wie ihre traditionell ausgebildeten Kolleg:innen im neuen Schulsystem (Economou, 2021), sowie bereits aktiv Gebrauch ihrer praktischen Erfahrungen und ihres erworbenen Fachwissens während der Teilnahme an Qualifizierungsprogrammen machen (Terhart, 2021).

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Daten der vorliegenden Studie stammen aus einer Längsschnittbefragung bei Teilnehmenden des Programms *Lehrkräfte Plus* in Nordrhein-Westfalen. Die Untersuchung fand zu zwei Messzeitpunkten direkt zu Beginn (T_1) und zum Ende (T_2) Qualifizierungsprogramms statt wobei die jeweiligen Befragungen im Abstand von ca. 11 Monaten durchgeführt wurden. Eine Übersicht zu den Erhebungszeitpunkten und den Stichproben nach Standort sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Befragungen wurden als Online-Befragungen durchgeführt und in reguläre Lehrveranstaltungen von *Lehrkräfte Plus* integriert. Die vorliegende Stichprobe umfasst zu T_1 insgesamt 113 Teilnehmende und zu T_2 89 Teilnehmende. Dies entspricht einer Teilnahmequote

Tab. 1: Übersicht zu den Erhebungszeitpunkten und Stichproben

Standort	T_1				T_2			
	Erhebung	Population	Stichprobe	Teilnahme	Erhebung	Population	Stichprobe	Teilnahme
Duisburg-Essen	21.04.21	25	25	100,0%	10.01.22	25	22	88,0%
Bochum	29.04.21	25	22	88,0%	01.03.22	24	18	75,0%
Köln	12.08.21	24	22	91,7%	05.07.22	23	21	91,3%
Bielefeld	15.09.21	24	20	83,3%	21.07.22	20	8	40,0%
Siegen	14.10.21	29	24	92,3%	05.09.22	25	20	80,0%
Gesamt		127	113	89,2%		117	89	74,9%

von 89,2% zu T_1 und 74,9% zu T_2 . Die vollständige Längsschnittstichprobe umfasst 71 Personen, da ein Teil der Personen nicht eindeutig durch den personalisierten Code gematcht werden konnte. In der Längsschnittstichprobe sind 57,7% weiblich und das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug bei der ersten Erhebung 39 Jahre ($SD = 5.27$ Jahre).

4.2 Instrumente

Die Daten der schriftlichen Befragung der Teilnehmenden beinhalten u. a. demografische Angaben, Angaben zu beruflichen Erfahrungen und zur Selbsteinschätzung professioneller Kompetenzen. Für die vorliegende Untersuchung sind die Anzahl der Jahre der Berufserfahrung im Herkunftsland, das deutsche Sprachniveau, die Selbstwirksamkeit sowie die transmissiven- und konstruktivistischen Überzeugungen der Teilnehmenden von zentraler Bedeutung. Der verwendete Fragebogen wurde in Kooperation mit den Programmkoordinator:innen entwickelt und sprachlich an die Untersuchungsgruppe der international ausgebildeten Lehrkräfte angepasst. So wurden unter anderem zentrale Schlüsselbegriffe im Fragebogen ins Englische, Türkische und Arabische übersetzt.

Die Berufserfahrung als Lehrkraft im Herkunftsland wurde offen im Fragebogen erfasst. Zur weiteren Analyse wurde hierzu eine dichotome Variable gebildet, welche Teilnehmende mit hoher bzw. niedriger Berufserfahrung im Herkunftsland unterscheidet. Die Einteilung erfolgte durch einen Mediansplit, wodurch sich eine Gruppe mit eher geringerer Berufserfahrung (≤ 9 Jahre) und eine Gruppe mit eher umfassender Berufserfahrung (> 9 Jahre) ergeben. Zur Ermittlung des Sprachniveaus in Deutsch wurden die Befragten zu Beginn und zu Ende des Programms gebeten, ihr höchstes Sprachzertifikat in Deutsch auf Grundlage des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (B1, B2, C1 oder C2) anzugeben. Ein Nachweis dieses Zertifikats wurde nicht eingefordert.

Eine Übersicht über die verwendeten Skalen wird in Tabelle 2 dargestellt. Die Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften besteht aus insgesamt acht Items ($\alpha_{T1} = .92$; $\alpha_{T2} = .84$) und sie beschreibt, wie sicher sich die Teilnehmenden in bestimmten Kompetenzen in Bezug auf die Arbeit als Lehrkraft in Deutschland einschätzen. Bestehende Instrumente zur Erfassung der Selbstwirksamkeit (z. B. Schwarzer & Schmitz, 2002) weisen eine hohe sprachliche Komplexität auf und konnten deshalb bei der Befragung dieser Zielgruppe nicht eingesetzt werden. Daher wurde eine neue Skala entwickelt, deren Items aus den KMK-Standards in der Lehrer:innenbildung (KMK, 2019) abgeleitet wurden. Die Teilnehmenden wurden jeweils gebeten anzugeben, wie sicher sie sich in den folgenden Bereichen, z. B. der „Planung einer Unterrichtsstunde in Deutschland“, fühlen. Die Selbsteinschätzung erfolgte in der Erhebung auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = wenig sicher, 6 = sehr sicher).

Zur Abbildung der lerntheoretischen Überzeugungen wurde je eine Skala zur Erfassung der transmissiven und der konstruktivistischen Überzeugungen verwendet. Die Skala zur Erfassung der transmissiven Überzeugungen der Teilnehmenden gibt

die Zustimmung zu Aussagen an, die Lernen als einen Prozess der direkten Wissensvermittlung von Lehrkräften zu Schüler:innen beschreiben. Die Skala entstand in Anlehnung an etablierten Skalen zu transmissiven Überzeugungen von Lehrkräften (u. a. Dubberke et al., 2008) und wurde für die Zielgruppe sprachlich angepasst. Die Skala besteht aus drei Items ($\alpha_{T_1} = .73$; $\alpha_{T_2} = .70$, z. B. „Guter Unterricht ist für mich, wenn Lehrer:innen den Schüler:innen alles erklären.“) und es wurde eine 6-stufige-Likert-Skala (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll zu) eingesetzt. Die Skala zur Erfassung der konstruktivistischen Überzeugungen der Teilnehmenden umfasst die Zustimmung zu Aussagen, die Lernen als Eigenaktivität der Schüler:innen beschreiben. Die Skala entstand in Anlehnung an etablierten Skalen zu konstruktivistischen Überzeugungen von Lehrkräften (u. a. COACTIV-R, 2010) und wurde ebenfalls sprachlich für die Zielgruppe modifiziert. Die Skala besteht aus vier Items ($\alpha_{T_1} = .70$; $\alpha_{T_2} = .63$, z. B. „Guter Unterricht ist für mich, wenn Schüler:innen eigene Lösungswege suchen.“). Die Erfassung erfolgte auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll zu).

Tab. 2: Übersicht über die verwendeten Skalen

Merkmal	T ₁				T ₂			
	M	SD	Range	Cronbach's α	M	SD	Range	Cronbach's α
Selbstwirksamkeit	3.88	1.07	1–5.88	.92	4.29	.70	2.75–5.75	.84
transmissive Überzeugungen	4.60	1.11	1–6	.70	4.17	1.10	1.67–6	.70
konstruktivistische Überzeugungen	5.03	.81	1–6	.73	5.13	.68	3–6	.63

4.3 Datenanalyse

Zunächst werden die Skalenmittelwerte der Selbstwirksamkeit und der lerntheoretischen Überzeugungen sowie die Verteilung der erreichten Sprachzertifikate berichtet (Forschungsfrage 1). Zur Analyse der Veränderungen der sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden (Forschungsfrage 2) wird ein Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test als nicht-parametrische Alternative zu einem *t*-Test verwendet. Dieser prüft auf Basis einer gebildeten Rangreihe der Daten, ob sich die Median-Differenz zwischen den beiden Messzeitpunkten statistisch von Null unterscheidet (Rasch, 2021). Beträgt die standardisierte Teststatistik $z > \pm 1.96$ (Signifikanzniveau $p = .05$) kann die Nullhypothese verworfen werden. Um Aussagen über die Stärke des Effekts über die Zeit zu machen, wird der Koeffizient berechnet, welcher auf Basis der Konventionen von Cohen (1988) interpretiert werden kann. Entsprechend gelten Werte von $r = 0.1$ als kleine, Werte von $r = 0.3$ als mittlere und $r = 0.5$ als große Effekte.

Zur Beantwortung der Fragen, wie sich die Selbstwirksamkeit und die lerntheoretischen Überzeugungen im Verlauf des Programms verändern (Forschungsfrage

2) und ob diese Entwicklung abhängig vom sprachlichen Eingangsniveau und der Berufserfahrung der Teilnehmenden ist (Forschungsfrage 3), werden Varianzanalysen mit Messwiederholungen durchgeführt. Voraussetzungen hierfür hinsichtlich der Varianzhomogenität (Levene-Test) und der Sphärizität (Mauchly-Test) werden im Datensatz erfüllt. Um die Effektstärke für die Veränderung im Zeitverlauf zu bestimmen, wird Eta-Quadrat (η^2) berichtet. Dieses Maß gibt an, wie viel Varianz der abhängigen Variablen durch die jeweiligen Faktoren erklärt werden kann. Zur Interpretation von η^2 werden ebenfalls die Konventionen von Cohen (1988) herangezogen, wonach Werte von $.01 \leq \eta^2 < .06$ als kleine, Werte von $.06 \leq \eta^2 < .14$ als mittlere und $\eta^2 \geq .14$ als große Effekte interpretiert werden können.

Die fehlenden Werte im Datensatz liegen zwischen 13,7 % (Sprachzertifikat zu Programmbeginn) und 32,8 % (konstruktivistische Überzeugungen zu Programmende). Um potenzielle, die Analyse verzerrende Muster der fehlenden Daten im Datensatz erkennen zu können, wurden alle untersuchten Variablen mithilfe des MCAR-Test nach Little (1988) untersucht. Dieser prüft auf Basis des EM-Algorithmus die Nullhypothese, dass die fehlenden Werte im Datensatz als missing completely at random (MCAR) eingestuft werden können. Die Ergebnisse des MCAR-Tests nach Little fallen nicht-signifikant aus, daher wird die Nullhypothese angenommen und die fehlenden Werte im Datensatz als vollständig zufällig fehlend angesehen ($\chi^2 = 50.02$; $df = 56$; $p = .70$). In der Datenauswertung wurde aus diesem Grund auf listenweisen Fallabschluss zum Umgang mit fehlenden Werten zurückgegriffen. Sämtliche Analysen wurden mit der Software IBM SPSS Statistics 28.0 durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus*

Die deskriptiven Befunde zeigen, dass die Teilnehmenden zu Programmbeginn bereits eher mittelhohe Selbstwirksamkeitserwartungen ($M = 3.88$, $SD = 1.07$) aufweisen. Die transmissiven ($M = 4.60$, $SD = 1.11$) und konstruktivistischen Überzeugungen ($M = 5.03$, $SD = .81$) der Teilnehmenden sind zum ersten Messzeitpunkt bereits recht stark ausgeprägt. Hinsichtlich des deutschen Sprachniveaus zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass 22,1 % der Teilnehmenden über das Sprachniveau B1, 54,9 % über das Sprachniveau B2 und 23 % über das Sprachniveau C1 verfügen.

5.2 Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen, den lerntheoretischen Überzeugungen und des Sprachniveaus in Deutsch Programmverlauf von *Lehrkräfte Plus*

Die Ergebnisse zur Veränderung der Selbstwirksamkeit und der lerntheoretischen Überzeugungen sind in Tabelle 3 dargestellt. Die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden entwickelt sich signifikant positiv im Verlauf des Programms ($F(1, 1) = 14.47$, $p < .001$, $\eta^2 = .17$). Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei um einen starken Ef-

fekt. Die transmissiven Überzeugungen der Teilnehmenden entwickeln sich im Programmverlauf signifikant negativ bei mittlerer Effektstärke ($F(1, 1) = 8.67$, $p = .004$, $\eta^2 = .11$). Für die konstruktivistischen Überzeugungen konnte keine signifikante Entwicklung über die Dauer des Programms nachgewiesen werden. Hinsichtlich der Entwicklung des Sprachniveaus der Teilnehmenden (siehe Tabelle 4) zeigt sich eine signifikant positive Entwicklung ($z = -5.96$; $p < .001$; $r = -.71$).

Tab. 3: Entwicklung der Selbstwirksamkeit und der lerntheoretischen Überzeugungen über den Programmverlauf

Variable	T ₁		T ₂		ANOVA			
	M	SD	M	SD	F	df	η^2	p
Selbstwirksamkeit	3.84	1.02	4.25	.73	14.47**	1	.17	<.001
trans. Überzeugungen	4.64	1.15	4.17	1.11	8.67**	1	.11	.004
konstr. Überzeugungen	5.11	.79	5.17	.65	.27	1	.00	.606

Anmerkungen: $n = 71$. ANOVA = analysis of variance; $F = F$ -Wert; $df =$ Freiheitsgrade; $\eta^2 =$ Anteil der erklärten Varianz durch die abhängige Variable; $p =$ Signifikanzniveau.
* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tab. 4: Entwicklung des Sprachniveaus im Programmverlauf

Variable	T ₁		T ₂		z	p	r
	n	%	n	%			
Sprachniveau					-5.96	<.001	.71
B1	25	22.1	2	2.3			
B2	62	54.9	17	19.3			
C1	26	23	65	73.9			
C2	0	0	4	4.5			

Anmerkungen: $n = 70$. $z = z$ -Wert; $p =$ Signifikanzniveau;

5.3 Entwicklung der Selbstwirksamkeit und der lerntheoretischen Überzeugungen in Abhängigkeit der Berufserfahrung und dem Sprachniveau in Deutsch

Neben der Untersuchung der Veränderungen der professionellen und sprachlichen Kompetenzen wurde ebenfalls untersucht, ob sich ausgewählte Kompetenzen unterschiedlich in Abhängigkeit des Sprachniveaus und der Berufserfahrung entwickeln (Tabelle 5). Dabei stellte sich heraus, dass sich die Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit des Sprachzertifikats zu Beginn des Programms (Abbildung 2) unterschiedlich entwickelt ($F(1,2) = 5.02$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .13$). Ein Post-hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur zeigte eine signifikante Entwicklung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden mit Spracheingangsniveau B1 in Deutsch ($M_{\text{Diff}} = .72$, 95 %-CI [-.26, 1.19]), während die Entwicklung der Teilnehmenden mit Spracheingangsniveau B2 ($M_{\text{Diff}} = .29$,

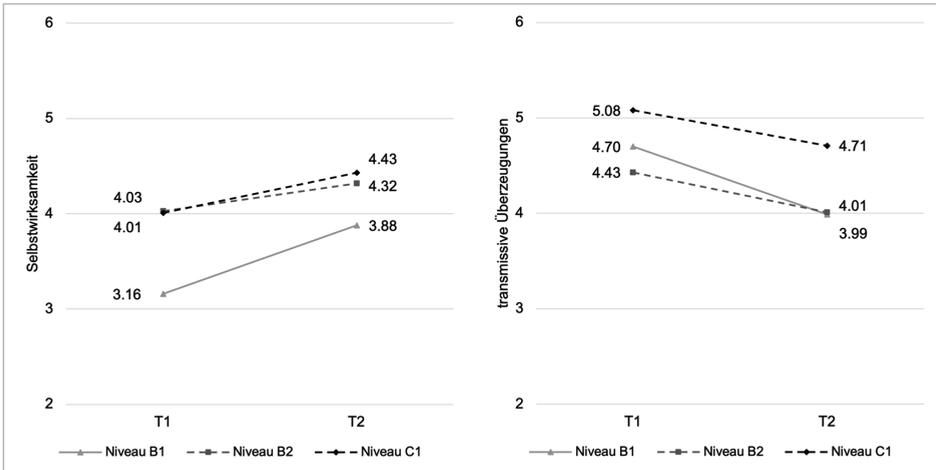


Abb. 2: Entwicklung der Selbstwirksamkeit und der transmissiven Überzeugungen in Abhängigkeit des Spracheingangsniveaus.

Anmerkungen: signifikante ($p < .05$) Veränderungen wurden mit einer durchgezogenen Linie dargestellt.

95 %-CI[-.004, .58]) oder CI ($M_{\text{Diff}} = .42$, 95 %-CI[-.02, .85]) als nicht-signifikant interpretiert werden kann.

Ähnliche Ergebnisse lassen sich für die transmissiven Überzeugungen (Abbildung 2) beobachten ($F(1,2) = 3.58$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .10$). Ein Post-hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur zeigte hierbei eine signifikante Abnahme transmissiver Überzeugungen der Teilnehmenden mit B1-Niveau in Deutsch ($M_{\text{Diff}} = -.71$, 95 %-CI[-1.41, -.01]) gegenüber nicht-signifikanten Veränderungen der Teilnehmenden mit Spracheingangsniveau B2 ($M_{\text{Diff}} = -.42$, 95 %-CI[-.85, .02]) und B1 ($M_{\text{Diff}} = -.37$, 95 %-CI[-1.03, .28]). Personen mit geringer und umfangreicher Berufserfahrung unterscheiden sich hingegen nicht in der Entwicklung der Selbstwirksamkeit und den lerntheoretischen Überzeugungen (siehe Tab. 5).

6. Diskussion

Auf Grundlage dieser Ergebnisse lässt sich zunächst festhalten, dass Teilnehmende von *Lehrkräfte Plus* ihre Selbstwirksamkeit steigern, ihre transmissiven Überzeugungen verringern und ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln. Die Studie stellt fest, dass die Teilnehmenden mit eher hohen Selbstwirksamkeitserwartungen in das Programm starten und sich zum Programmende noch sicherer in den verschiedenen Aspekten des Aufgabenprofils von Lehrkräften an Schulen in Deutschland fühlen. Die tendenziell hohen Ausgangswerte der Selbstwirksamkeit könnten dadurch erklärt werden, dass sich die Gruppe der international ausgebildeten Lehrkräfte bereits überwiegend sicher in der Arbeit als Lehrkräfte fühlt. Dies geht mit den bisherigen Forschungsbefunden einher (Economou, 2021; Terhart, 2021). Die Entwicklung der

Tab. 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und ANOVA

Variable	T ₁		T ₂		ANOVA			
	M	SD	M	SD	Effekt	F	df	η ²
Selbstwirksamkeit								
Niveau B1	3.16	1.00	3.88	.64	G	5.02**	2	.13
Niveau B2	4.03	1.03	4.32	.74	T	16.39**	1	.20
Niveau C1	4.01	.81	4.43	.70	G x T	.12	2	.04
trans. Überzeugungen								
Niveau B1	4.70	.85	3.99	1.10	G	3.58*	2	.10
Niveau B2	4.43	1.29	4.01	1.17	T	8.12**	1	.11
Niveau C1	5.08	.91	4.71	.82	G x T	.31	2	.01
konstr. Überzeugungen								
Niveau B1	5.08	.56	5.07	.68	G	.40	2	.01
Niveau B2	5.18	.92	5.21	.67	T	.31	1	.01
Niveau C1	4.99	.63	5.18	.60	G x T	.24	2	.01
Selbstwirksamkeit								
niedrige Berufserfahrung	3.85	.80	4.35	.62	G	.24	1	.00
hohe Berufserfahrung	3.83	1.22	4.17	.83	T	14.03**	1	.18
					G x T	.52	1	.01
trans. Überzeugungen								
niedrige Berufserfahrung	4.76	1.14	4.30	1.20	G	1.28	1	.02
hohe Berufserfahrung	4.51	1.16	4.05	1.05	T	7.84**	1	.11
					G x T	.00	1	.00
konstr. Überzeugungen								
niedrige Berufserfahrung	5.13	.67	5.38	.45	G	2.48	1	.04
hohe Berufserfahrung	5.10	.88	4.99	.75	T	.38	1	.01
					G x T	2.39	1	.04

Anmerkungen: $n = 71$. ANOVA = analysis of variance; $F = F$ -Wert; $df =$ Freiheitsgrade; $\eta^2 =$ Anteil der erklärten Varianz durch die abhängige Variable; G = Gruppeneffekt; T = Zeiteffekt; G x T = Interaktionseffekt.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Selbstwirksamkeit lässt darauf schließen, dass sich Struktur und Inhalte des Qualifizierungsprogramms dennoch positiv auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden auswirken.

Die Ergebnisse zur Entwicklung der lerntheoretischen Überzeugungen gehen mit einer im Allgemeinen konstruktivistisch geprägten Lehrkräftebildung einher (u. a. Goubeaud & Yan, 2004; Andrew, 2007). Diese lernen die Teilnehmenden im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen kennen, was eine Abnahme transmissiver Überzeugungen im Programmverlauf erklären kann. Dieser Rückgang kann als wünschenswert angesehen werden und zeigt, dass es Qualifizierungsprogrammen gelingen kann, den Teilnehmenden eine eher schüler:innenzentrierte Haltung von Lehrkräften näher

zu bringen. Die international ausgebildeten Lehrkräfte kommen im Rahmen schulischer Praxisphasen solcher Qualifizierungsprogramme nicht nur theoretisch mit Vorstellungen zum schüler:innenzentrierten Unterricht in Kontakt, sondern sie erleben diese auch in Schule und Unterricht (Bengtsson & Mickwitz, 2022). Vor diesem Hintergrund kann die Art der Programmkonstruktion von *Lehrkräfte Plus* als sinnvoll erachtet werden und als Good-Practice-Beispiel für weitere Qualifizierungsprogramme dienen.

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen international ausgebildeter Lehrkräfte wird in bisherigen Forschungsarbeiten als besonders herausfordernd beschrieben (u. a. Niesta Kayser et al., 2021). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen jedoch, dass sich die sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden über den kurzen Zeitraum von weniger als einem Jahr intensiv weiterentwickeln. So erreicht ein Großteil der Teilnehmenden mindestens das Sprachniveau C1 in Deutsch (78,4%), was als Erfolg gemäß der Ziele von *Lehrkräfte Plus* gewertet werden kann. Der deutliche Zuwachs lässt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit durch die Konstruktion des Qualifizierungsprogramms erklären, welche eine kontinuierliche Förderung des Spracherwerbs der Teilnehmenden über den gesamten Programmzeitraum gewährleistet. An dieser Stelle muss limitierend erwähnt werden, dass es sich bei diesen Angaben um Selbstberichte der Teilnehmenden handelt. Mit Erreichen des C1-Niveaus in Deutsch erfüllen die Absolvent:innen zwar das Programmziel, erreichen jedoch noch nicht die C2-Sprachkompetenz, die für die Einstellung als vollwertige Lehrkraft in den meisten Bundesländern notwendig ist. Weiterführende Sprachlernangebote sind daher für die Absolvent:innen solcher Qualifizierungsprogramme von Bedeutung. Im Fall von *Lehrkräfte Plus* wird dies im Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte Fördern* auch entsprechend gewährleistet.

Bezüglich der Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit des Sprachniveaus konnte die Annahme widerlegt werden, dass ein höheres Spracheingangsniveau mit einer größeren Entwicklung der Selbstwirksamkeit einhergeht. Stattdessen zeigt die vorliegende Studie, dass auch Teilnehmende mit niedrigerem sprachlichen Eingangsniveau substanzielle Zuwächse in der Selbstwirksamkeit verzeichnen, die sogar Personen mit besseren sprachlichen Fähigkeiten übertreffen. Auch hinsichtlich transmissiver lerntheoretischer Überzeugungen zeigte sich bei dieser Gruppe eine stärkere Abnahme im Vergleich zu den Teilnehmenden mit höherem sprachlichen Eingangsniveau. Diese Befunde zeigen, dass ein niedrigeres sprachliches Eingangsniveau keine Barriere für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellt. Möglicherweise lässt dies darauf schließen, dass es *Lehrkräfte Plus* gelingt, die Programminhalte ausreichend sprachlich differenziert für alle Teilnehmenden zu vermitteln. Die stärkere Abnahme transmissiver Überzeugungen der Teilnehmenden mit Spracheingangsniveau B1 könnte damit erklärt werden, dass diese vor dem Hintergrund ihrer starken sprachlichen Kompetenzzuwächse tendenziell aufgeschlossener für weitere persönliche Entwicklungen einzuschätzen sind. Die Analyse der Entwicklung der untersuchten Kompetenzen der Teilnehmenden in Abhängigkeit der Berufserfahrung zeigt, dass die Berufserfahrung wenig Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Teilneh-

menden hat. Dies unterstreicht die Passung der Programminhalte von *Lehrkräfte Plus* für eine hinsichtlich der Berufserfahrung heterogene Zielgruppe, die sich im Verlauf des Programms dennoch gleichermaßen gut weiterentwickeln kann.

Auch wenn die Studie lediglich das Programm *Lehrkräfte Plus* in den Blick nimmt, stellt diese durch das längsschnittliche Studiendesign, durch die Vollerhebung einer gesamten Kohorte sowie durch den Einsatz reliabler Messinstrumente einen wichtigen Forschungsbeitrag zur Kompetenzentwicklung von international ausgebildeten Lehrkräften im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen dar. Vor dem Hintergrund zahlreicher formaler Hürden bei der Einstellung als vollwertige Lehrkraft in Deutschland und des weiterhin anhaltenden Lehrkräftemangels, verdeutlichen die positiven Ergebnisse einmal mehr die Notwendigkeit und den Erfolg solcher Qualifizierungsprogramme.

Literatur

- Al-Shakrchy, E., & Jansson, M. (2022). Professional development of newly arrived teachers in Sweden. *International Migration*, 60(2), 81–94. <https://doi.org/10.1111/imig.12854>
- Andrew, L. (2007). Comparison of teacher educators' instructional methods with the constructivist ideal. *The Teacher Educator*, 42(3), 157–184. <https://doi.org/10.1080/08878730709555401>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- 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>
- Bengtsson, A., & Mickwitz, L. (2022). The complexity of professional integration: An investigation of newly arrived teachers' initial process of establishing themselves as teachers in Sweden. *European Educational Research Journal*, 21(2), 214–229. <https://doi.org/10.1177/14749041211009421>
- Bense, K. (2016). International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review*, 17, 37–49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.001>
- Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Cortina, K. S., & Thames, M. H. (2013). Teacher education in Germany. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation*

- in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 49–62). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_3
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Economou, C. (2021). A Fast Track course for newly arrived immigrant teachers in Sweden. *Teaching Education*, 32(2), 208–223. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1696294>
- Economou, C., & Hajer, M. (2019). Integrating Syrian refugee teachers into Swedish educational labour market – reflections on a fast track design. *Education Inquiry*, 10(4), 385–403. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1579625>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). Teacher educators’ teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty’s instructional practices. *The Teacher Educator*, 40(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730409555348>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers’ beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21–42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kremsner, G., Proyer, M., & Obermayr, T. (2020a). Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 17–45). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_01
- Kremsner, G., Proyer, M., & Schmözl, A. (2020b). Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 46–92). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_02
- Kubicka, D., Wojciechowicz, A. A., & Vock, M. (2018). *Zwischenbericht – Dokumentation zum Projekt Refugee Teachers Program. Konzeption und erste Erfahrungen. Berichtszeitraum: April 2016 – Dezember 2017*. Universität Potsdam.

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, *83*(404), 1198–1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Luft, J. A., Firestone, J. B., Wong, S. S., Ortega, I., Adams, K., & Bang, E. (2011). Beginning secondary science teacher induction: A two-year mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching*, *48*(10), 1199–1224. <https://doi.org/10.1002/tea.20444>
- Marom, L. (2017). Mapping the Field: Examining the recertification of internationally educated teachers. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, *40*(3), Art. 3.
- Niesta Kayser, D., Vock, M., & Wojciechowicz, A. A. (2021). Example of best practice: Refugee teachers at the University of Potsdam. A requalification program for newly arrived teachers in Germany. *Intercultural Education*, *32*(1), 108–118. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1851513>
- Proyer, M., Pellech, C., Kreamsner, G., Atay, A., Alloush, Z., Dershowi, Y., Shahoud, S., Tahlawi, D., Deiß, H., Kieffer, N., Stanišić, J., Terhart, H., Frantik, P., Krieg, S., Elshof, A., Bakkar, A., Kansteiner, K., Klepser, R., Dam, E., ... Obeid, K. (2019). *IO1 -Transnational framework. Comparative analysis of the administrative frameworks on the (re-)qualification situation of internationally trained teachers in Austria, Germany and Sweden*. https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/09/Transnational-Framework_REQUAL-March-2019.pdf
- Purrmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., & Vanderbeke, M. (2020). „Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“. Potentiale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. (S. 217–226). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_20
- Rasch, B., Frieße, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2021). *Quantitative Methoden 1 – Einführung in die Statistik für Psychologie, Sozial- und Erziehungswissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63282-6>
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *114*, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, *70*(6), 693–717. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2002). WirkLehr – Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit. In Leibniz Institut Für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4600>
- Seidel, T., Schwindt, K., Rimmel, R., & Prenzel, M. (2009). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? In M. A. Meyer, M. Prenzel

- & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 259–276). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_17
- Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Purrmann, K., & Schüssler, R. (2020). „Lehrkräfte Plus“- Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. *Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen*. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 126–137). Beltz Juventa.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Terhart, H. (2021). Teachers in transition. A biographical perspective on transnational professionalisation of internationally educated teachers in Germany. *European Educational Research Journal*, 21(2), 293–311. <https://doi.org/10.1177/14749041211010997>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2021). *Global Trends in Forced Displacement 2020*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/60b638e37/global-trends-forced-displacement-2020.html>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neumann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Walsh, S. C., Brigham, S. M., & Wang, Y. (2011). Internationally educated female teachers in the neoliberal context: Their labour market and teacher certification experiences in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 657–665. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.004>
- Wojciechowicz, A. A., & Vock, M. (2018). Geflüchtete Lehrkräfte in Brandenburg: Die neuen Kolleg*innen im Lehrerzimmer?! *E&Wplus*, 10, 8–10.
- Wojciechowicz, A. A., & Vock, M. (2020). „Wenn ich aufstehe, weiß ich nicht genau, was heute passiert“ – Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg aus der Sicht von geflüchteten Lehrkräften. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 114–125). Beltz Juventa.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei?

Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr

Nicole Zaruba, Eric Richter, Raphaela Porsch & Dirk Richter

Abstrakt: Aufgrund eines Lehrer:innenmangels im deutschen Schulwesen werden seit Jahren verstärkt nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte in den Schuldienst eingestellt. Der Wechsel in den Lehrer:innenberuf geht für diese Personen mit einer Vielzahl beruflicher Herausforderungen einher, so dass sich die Frage stellt, welche Faktoren in der Phase des Berufseinstiegs unterstützend wirken. In einer Studie mit 473 Seiteneinsteiger:innen im ersten Berufsjahr wird die Bedeutung von pädagogischen Vorerfahrungen sowie die Unterstützung durch Mentor:innen untersucht. Die emotionale Erschöpfung sowie die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte stellen dazu die abhängigen Variablen dar. Die Seiteneinsteiger:innen verfügen über vielfältige pädagogische Vorerfahrungen. Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen, dass die Mentor:innenunterstützung, nicht aber die pädagogischen Vorerfahrungen Unterschiede in der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit sowie im Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger:innen erklären können.

Schlagwörter: Berufseinstieg; pädagogische Vorerfahrungen; Seiteneinstieg; soziale Unterstützung

What contributes to a successful career entry of alternatively qualified teachers?

A study on the relevance of previous educational experience and social support in the first year of employment

Abstract: Due to a shortage of teachers in the German school system, alternatively certified (AC) teachers have been increasingly recruited for years. The transition into the teaching profession is associated with a variety of challenges, which raises the question of which factors can support new AC teachers when entering the profession. A study with 473 AC teachers during their first year of teaching examines the importance of prior pedagogical experience and mentor support. Emotional exhaustion and teacher self-efficacy are the dependent variables. AC teachers re-

port extensive and varied previous pedagogical experience. Results of regression analyses show that mentor support, but not previous pedagogical experience, can explain differences in self-efficacy and stress of AC teachers.

Keywords: AC teachers; beginning teachers; mentor support; prior pedagogical experience

1. Einleitung

Bereits seit mehreren Jahren führt ein Mangel an traditionell ausgebildeten Lehrkräften in mehreren Regionen Deutschlands zu einer hohen Nachfrage nach Lehrkräften (Porsch & Reintjes, 2023; KMK, 2022). Viele Bundesländer stellen aus diesem Grund verstärkt Lehrkräfte ohne traditionelle Lehramtsausbildung in den Schuldienst ein. Für diese Lehrkräfte existieren heterogene Qualifizierungsmaßnahmen und damit Wege in den Lehrkräfteberuf (Barany et al., 2020). Dabei wird üblicherweise in Deutschland zwischen Quer- und Seiteneinstieg unterschieden. Als *Quereinsteiger:innen* werden dabei i. d. R. jene Lehrkräfte bezeichnet, die nach einem nicht lehramtsbezogenen Fachstudium den Vorbereitungsdienst und eine Staatsprüfung absolvieren, bevor sie in den Schuldienst eingestellt werden. *Seiteneinsteiger:innen* nehmen zumeist an einem vorbereitenden und/oder berufsbegleitenden Qualifizierungsprogramm teil, während sie mit einer je nach Bundesland und Qualifizierungsprogramm unterschiedlichen Stundenverpflichtung in der Schule unterrichten (Driesner & Arndt, 2020; Reintjes et al., 2020).

Für Lehrkräfte im Seiteneinstieg geht diese Phase der beruflichen Veränderung mit der Bewältigung komplexer Aufgaben einher (Keller-Schneider, 2020; Keller-Schneider et al., 2016). Es ist davon auszugehen, dass der Einstieg in die neue Berufspraxis – ähnlich wie bei traditionell ausgebildeten Lehrkräften (Klusmann et al., 2012) – mit einer erhöhten beruflichen Beanspruchung und einer eher geringen Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. Klassen & Chiu, 2010) einhergeht. Aus Forschungsarbeiten zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften ist bekannt, dass sich Lehrkräfte im Berufseinstieg im Mittel als eher beansprucht wahrnehmen, hier aber deutliche individuelle Unterschiede bestehen (z. B. Keller-Schneider, 2011). Erklärungen für diese Unterschiede könnten im Vorhandensein pädagogischer Vorerfahrungen liegen und durch das Ausmaß sozialer Unterstützung bspw. durch Mentor:innen begründet sein. So konnte Forschung zur emotionalen Erschöpfung von Referendar:innen zeigen, dass sich pädagogische Vorerfahrungen (Klusmann et al., 2012) und soziale Unterstützung (Richter et al., 2011) günstig auf die berufliche Entwicklung auswirken können.

Welche pädagogischen Vorerfahrungen aber Seiteneinsteiger:innen aufweisen und welche Rolle diese Vorerfahrungen und auch die soziale Unterstützung für die Entwicklung von Seiteneinsteiger:innen spielen, ist bislang noch nicht hinreichend erforscht. Im vorliegenden Beitrag soll daher auf Grundlage einer schriftlichen Befragung von Seiteneinsteiger:innen im ersten Berufsjahr ein differenziertes Bild der pädagogischen Vorerfahrungen einerseits sowie der wahrgenommenen sozialen

Unterstützung andererseits gezeichnet werden. Ferner soll untersucht werden, welche Rolle diese für die Selbstwirksamkeit und emotionale Erschöpfung der Seiteneinsteiger:innen als Indikatoren für einen erfolgreichen Berufseinstieg spielen. Dafür werden zunächst die Vorerfahrungen der Seiteneinsteiger:innen mittels deskriptiver Befunde dargestellt. Anschließend prüfen wir, ob Selbstwirksamkeit und emotionale Erschöpfung regressionsanalytisch durch pädagogische Vorerfahrungen und Mentor:innenunterstützung vorhergesagt werden können. Abschließend wird die Rolle von pädagogischen Vorerfahrungen und emotionaler Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung der Berufseinstiegsphase von Seiteneinsteiger:innen diskutiert.

2. Seiteneinsteiger:innen: Anforderungen und Ressourcen

2.1 Herausforderung Seiteneinstieg

Während der Berufseinstieg bereits für Lehrkräfte mit traditioneller Ausbildung eine Herausforderung darstellt, ist der Eintritt in den Lehrberuf für Seiteneinsteiger:innen mit besonderen Anforderungen verbunden (z. B. Bauer & Troesch, 2019; Richter et al., 2023). Diese umfassen u. a. die Bewältigung schulischer Anforderungen wie die Planung und Durchführung von Unterricht sowie Herausforderungen der beruflichen Sozialisation in einem neuen Arbeitsumfeld, z. B. einen Statuswechsel hin zu einem oder einer Noviz:in oder auch eigenen Erwartungen und solchen des beruflichen Umfelds (Tigchelaar & Melief, 2017). Außerdem muss speziell für die Gruppe der Seiteneinsteigenden angemerkt werden, dass diese mit einem hohen Stundendeputat in den Beruf einsteigen und nur ein Teil ihrer Arbeitszeit für die Qualifizierung zur Verfügung steht (Driesner & Arndt, 2020).

Die Bewältigung dieser unterschiedlichen Herausforderungen in der Phase des Berufseinstieges kann für nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte¹ aus unterschiedlichen Gründen herausfordernd sein. So berichten sie von wenig Unterstützung seitens der Schule (Redding & Smith, 2019). Außerdem fühlen sich nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte zum Einstieg in den Lehrkräfteberuf häufig weniger gut vorbereitet als reguläre Lehrkräfte (Kee, 2012). Dies geht einher mit Befunden zu ihrem professionellen Wissen, die zeigen, dass nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens einen größeren Entwicklungsbedarf aufweisen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte.

Aus Befunden zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften ist bekannt, dass angehende Lehrkräfte, die sich als wenig kompetent einschätzen, sich auch stärker belastet

1 Obwohl Befunde zu Quer- und Seiteneinsteiger:innen in Forschungsarbeiten zumeist zusammenfassend dargestellt werden, muss berücksichtigt werden, dass die Gruppe der nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräfte sehr heterogen ist und Befunde zu bspw. Quereinsteiger:innen nicht uneingeschränkt auf Seiteneinsteiger:innen übertragen werden können und entsprechende Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund der Besonderheiten der Gruppe der Seiteneinsteiger:innen kritisch hinterfragt werden sollten (Porsch, 2021; Barany et al., 2020; Dederich, 2020).

fühlen (Aldrup et al., 2017), sodass es angesichts der Herausforderungen im Berufseinstieg von nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften nicht überrascht, dass sie sich in der Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen als eher beansprucht erleben; dabei unterscheiden sie sich aber nicht von grundständig ausgebildeten Lehrkräften (für Lehrkräfte mit Vorberuf: Keller-Schneider et al., 2016; Troesch & Bauer, 2020).

Insgesamt muss aber mit Blick auf den Forschungsstand zu nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften festgehalten werden, dass diese auch über Ressourcen wie ein – im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften – erhöhtes (Kleickmann & Anders, 2011) oder vergleichbares (z. B. Lucksnat et al., 2020) Fachwissen oder auch intrinsische Berufswahlmotive (Baeten & Meeus, 2016) verfügen. Außerdem stellen nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte eine sehr heterogene Gruppe dar, sodass aufgrund der uneinheitlichen Befundlage nicht pauschal davon ausgegangen werden kann, dass sie die Herausforderungen des Berufseinstiegs aufgrund ihrer Voraussetzungen nicht bewältigen könnten (Porsch, 2021). Entsprechend stellt sich die Frage, welche Ressourcen einen erfolgreichen Berufseinstieg unterstützen können.

2.2 Bedingungen einer erfolgreichen beruflichen Sozialisation

Einen theoretischen Zugang, um relevante Ressourcen für einen erfolgreichen Einstieg in den Lehrberuf bei Seiteneinsteiger:innen zu beschreiben, bietet das Prozess-Modell zur beruflichen Sozialisation von Bauer und Erdogan (2011), welches wir auf den Kontext Seiteneinstieg beziehen. Nach Bauer und Erdogan (2011) versteht man unter beruflicher Sozialisation den Prozess, in dem neue Mitarbeiter:innen Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen erwerben, die notwendig sind, um den Beruf im neuen Arbeitsumfeld erfolgreich auszuführen.

Berufliche Sozialisation stellt dabei einen komplexen Prozess dar, bei dem unterschiedliche Ressourcen den Erfolg des Sozialisationsprozesses beeinflussen. Das Modell zur beruflichen Sozialisation (Bauer & Erdogan, 2011) fasst Faktoren, welche die Anpassung an das neue berufliche Umfeld beeinflussen, in drei Kategorien zusammen: Es werden (1) *Merkmale der Person* beschrieben (z. B. ihre Vorerfahrungen oder Persönlichkeitsmerkmale), (2) *Verhaltensweisen der Person* (z. B. der Aufbau von Beziehungen zu Kolleg:innen) sowie (3) *Maßnahmen der Organisation* (z. B. Unterstützungsmaßnahmen) als relevante Faktoren für eine erfolgreiche berufliche Sozialisation genannt. Erfolgreiche Sozialisation zeichnet sich laut dem Modell dadurch aus, dass Mitarbeiter:innen in ihrem neuen Beruf zufrieden sind und sich engagieren, dass sie sich weniger belastet fühlen und im Job verbleiben.

Laut Modell wirken diese Faktoren allerdings nicht direkt auf den Sozialisations-erfolg, sondern es ist davon auszugehen, dass zuvor eine Anpassungsleistung seitens der neuen Mitarbeitenden stattfinden muss. Dazu gehört neben Faktoren wie Rollenklarheit und sozialer Akzeptanz durch neue Kolleg:innen auch der Aufbau von Selbstwirksamkeit (Bauer et al., 2007). Obwohl das Modell zur beruflichen Sozialisation von Bauer und Erdogan (2011) im Kontext der Organisationspsychologie entwickelt wurde, findet es auch in Studien zur Lehrkräfteprofessionalisierung Anwendung (z. B.

Tengku Ariffin et al., 2014; Richter et al., 2022). Auch Keller-Schneider (2010) unterscheidet individuelle und soziale Ressourcen zur Bewältigung von Lehrpersonen im Berufseinstieg – u. a. in Anlehnung an psychologische Stressmodelle – und zeigt empirisch deren Bedeutung für ein geringeres Beanspruchungserleben im Berufseinstieg auf. Für den Kontext der Seiteneinsteiger:innen stellt sich hier die Frage, auf welche individuellen und sozialen Ressourcen sie zurückgreifen können und inwiefern diese in der Berufseinstiegsphase unterstützend wirken können.

2.2.1 Merkmale der Person: pädagogische Vorerfahrungen

Eine mögliche Ressource, die Unterschiede in der beruflichen Sozialisation erklären könnte, stellen pädagogische Vorerfahrungen dar. Unter pädagogischen Vorerfahrungen werden pädagogische Erfahrungen gefasst, die Studierende vor ihrem Studium „in unterschiedlichen Situationen als aktiv Anleitende von Lern- und/oder Erziehungsprozessen beziehungsweise generell in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sammeln“ (Besa & Rothland, 2020, S. 785). Besa und Rothland (2020) verweisen aber darauf, dass pädagogische Vorerfahrungen nicht einheitlich operationalisiert werden, sondern dass häufig einschlägige berufliche Erfahrungen z. B. mit privaten Vorerfahrungen gleichgesetzt werden.

Ausgehend vom Prozessmodell zur beruflichen Sozialisation (Bauer & Erdogan, 2011) und dem berufsspezifischen Modell der „Herausforderungen und Ressourcen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg“ von Keller-Schneider (2010) kann angenommen werden, dass pädagogische Vorerfahrungen eine Ressource für die Bewältigung beruflicher Anforderungen von Seiteneinsteigenden darstellen können. Auch wenn dies selten expliziert wird, liegt hier die Annahme zugrunde, dass diese Erfahrungen dazu führen, dass interessierte Personen am Lehrerberuf einerseits pädagogisches oder/und fachdidaktisches Wissen in ihrer vor- oder nebenberuflichen Tätigkeit erwerben und andererseits, dass positive Erfahrungen ihre Berufswahlmotivation stärken und sie in der Folge eher intrinsisch als extrinsisch motiviert sind, den Lehrer:innenberuf zu ergreifen.

Aus der Forschung zum Berufseintritt grundständig ausgebildeter Lehrkräfte ist bekannt, dass pädagogische Vorerfahrungen einen relevanten Prädiktor von Arbeitszufriedenheit darstellen und das Beanspruchungserleben verringern können (z. B. Klusmann et al., 2012). Depping et al. (2021) weisen in einer Studie mit angehenden Lehrkräften darauf hin, dass außeruniversitäre Vorerfahrungen im Unterrichten mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung bei angehenden Lehrkräften zusammenhängen und diskutieren pädagogische Vorerfahrungen sogar als ein mögliches Kriterium bei der Vergabe von Studienplätzen. Nichtsdestotrotz wird die empirische Befundlage zur Wirkung pädagogischer Vorerfahrungen als nicht einheitlich bezeichnet (Überblick in Besa & Rothland, 2020; Rothland, 2015).

Auch bei alternativ qualifizierten Lehrkräften wird pädagogischen Vorerfahrungen eine hohe Bedeutung für die Bewältigung ihres Berufseinstiegs zugesprochen. In einer Studie mit Lehramtsstudierenden und Quereinsteigenden in der Schweiz (En-

gelage, 2013) zeigte sich im Vergleich, dass beide Gruppen über pädagogische Vorerfahrungen in der Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen berichteten; Quereinsteiger:innen referieren hierbei aufgrund ihrer familiären Situation häufiger auf das Erziehen der eigenen Kinder, wohingegen Regelstudierende häufiger angaben, in ihrer Freizeit mit Jugendgruppen zu arbeiten. Dazu zeigt sich u. a., dass bereits ein Fünftel der Quereinsteigenden eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen hat und im Vergleich häufiger als Lehrende an Schulen tätig sind. Kappler (2016) zeigt in ihrer Studie auf, dass pädagogische Vorerfahrungen, Fähigkeitsüberzeugungen sowie Berufsinteresse bedeutsam für die spätere Entscheidung für den Lehrerberuf sind. Bauer et al. (2017) interviewten Berufswechsler:innen in den Lehrerberuf zur Bedeutung ihrer beruflichen Vorerfahrungen. Es zeigte sich, dass diese ihre Vorberufserfahrungen als relevant für ihre Lehrtätigkeit einschätzen und benennen v. a. im Vorberuf erworbenes Fachwissen, pädagogisches Wissen, soziale Kompetenzen und eine durch den Vorberuf begründete Distanzierungsfähigkeit als relevante Kompetenzen. Für die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen liegen bislang keine empirischen Befunde zu den pädagogischen Vorerfahrungen vor und es ist entsprechend nicht bekannt, inwieweit diese Bedeutung für den Erfolg ihrer beruflichen Sozialisation besitzen.

2.2.2 Maßnahmen der Organisation: soziale Unterstützung durch Mentor:innen

Mentor:innen spielen in der grundständigen Lehrkräftebildung eine bedeutende Rolle, da sie insbesondere im Vorbereitungsdienst und in den begleitenden Praktika in einem erheblichen Umfang die angehenden Lehrkräfte begleiten (für einen Überblick: z. B. Reintjes et al., 2018). Ihre Aufgabe besteht in der Förderung des Kompetenzerwerbs und der Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Schnebel, 2019). Sie werden als Akteur:innengruppe national und international umfassend in der empirischen Forschung berücksichtigt und sind maßgeblich am Erfolg des Professionalisierungsprozesses während der Schulaufenthalte und Beginn des Berufslebens beteiligt (z. B. Ellis et al., 2020). Richter et al. (2011) untersuchten Unterstützungsquellen angehender Lehrkräfte und unterscheiden dabei informationelle, instrumentelle und emotionale Unterstützung. Ein wesentlicher Befund ist, dass Referendar:innen, die informationsbezogene und emotionale Unterstützung durch Mentor:innen berichten, sich als selbstwirksamer wahrnehmen und angeben, weniger emotional erschöpft zu sein. Auch Mosley und McCarthy (2023) konnten in einer Stichprobe von Lehrkräften im Berufseinstieg zeigen, dass Lehrkräfte, die weniger Stress berichteten, angaben, hilfreiche Erfahrungen im Mentoring zu machen.

Auch für die Gruppe nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte nehmen Mentor:innen eine wichtige Rolle bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen ein. Zwar zeigen Redding und Smith (2019), dass alternativ qualifizierte Lehrkräfte in den USA nicht mehr Unterstützung erhalten als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Nehmen aber alternativ qualifizierte Lehrkräfte Ressourcen wie Mentoring oder zusätzliche Hilfen im Klassenzimmer in Anspruch, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie frühzeitig wieder aus dem Beruf aussteigen. In einer aktuellen Studie zum Berufs-

einstieg von Seiteneinsteiger:innen konnten Richter et al. (2023) zudem zeigen, dass eine intensivere Unterstützung durch Mentor:innen das Gefühl emotionaler Erschöpfung reduzieren kann, welches sich aus dem Erleben unterrichtsbezogener Herausforderungen ergibt.

2.2.3 *Belastungserleben und emotionale Erschöpfung als ein Maß für die erfolgreiche berufliche Sozialisation*

Die Erfassung des Belastungserlebens und der emotionalen Erschöpfung von Seiteneinsteigenden stellt – neben z. B. beruflicher Zufriedenheit – eine Möglichkeit dar, den Erfolg der beruflichen Sozialisation zu operationalisieren. Belastungserleben stellt das Ergebnis einer individuellen kognitiven Bewertung von situationalen Anforderungen unter Berücksichtigung von individuellen (u. a. Selbstwirksamkeitserwartungen) und sozialen Ressourcen (z. B. Qualität der Mentor:innenunterstützung) dar (Cramer et al., 2018). Diese Bewertung kann mit negativen emotionalen Beanspruchungsreaktionen wie Angst eingehen. Bestehen diese über einen längeren Zeitraum, kann emotionale Erschöpfung die Folge sein.

In beruflichen Kontexten bestehen neben Unternehmenszielen wie Produktivität von Mitarbeiter:innen wesentliche Ziele in der Arbeitszufriedenheit und einem geringen Belastungserleben, um einerseits die Qualität der Arbeit zu gewährleisten und andererseits Dropout aus dem Beruf zu verhindern. Da der Berufseinstieg von traditionell ausgebildeten Lehrkräften und Seiten- oder Quereinsteigenden mit hohen Anforderungen verbunden ist, kann zu Beginn ein erhöhtes Belastungserleben auftreten (Keller-Schneider et al., 2016). Bauer et al. (2016) konnten aber in einer Befragung von Lehrkräften mit und ohne Vorberuf feststellen, dass Lehrkräfte mit Vorberuf sich weniger stark beansprucht fühlen als Lehrkräfte ohne Vorberuf. Eine mögliche Ressource für ein geringeres Belastungsempfinden im Berufseinstieg können Mentor:innen darstellen (Richter et al., 2023). Wünschenswert ist es daher, dass den Noviz:innen ausreichend (soziale) Ressourcen zur Verfügung stehen (s. Abschn. 2.2.2), damit sie herausfordernde Situationen zumindest als lediglich gering belastend erleben und der Zustand emotionaler Erschöpfung nicht auftritt. Um einen erfolgreichen Berufseinstieg möglichst passgenau unterstützen zu können, wäre es auch wünschenswert zu wissen, welche Rolle einzelne individuelle Ressourcen (s. Abschn. 2.2.1) in der Verringerung oder Vermeidung emotionaler Erschöpfung von Seiteneinsteiger:innen spielen.

2.3 Fragestellungen

In unserer Studie untersuchen wir den Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und der Unterstützung durch Mentor:innen einerseits und der Selbstwirksamkeitserwartung und der emotionalen Erschöpfung von Seiteneinsteiger:innen andererseits. Da der theoretische und empirische Hintergrund noch kein eindeutiges Bild zur beruflichen Sozialisation von nicht-traditionell ausgebildeten

Lehrkräften zeichnet und sich vor allem auf Quereinsteiger:innen bezieht, fokussieren wir in unserer Studie die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen. Das Prozessmodell zur beruflichen Sozialisation von Bauer und Erdogan (2011) sowie Forschungsarbeiten zum Berufseinstieg von traditionell ausgebildeten Lehrkräften (z. B. Keller-Schneider, 2010) legen nahe, dass individuelle und soziale Ressourcen (etwa berufliche Vorerfahrungen oder soziale Unterstützung) die Bewältigung der Herausforderungen des Berufseinstiegs durch z. B. eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung oder eine geringere emotionale Erschöpfung unterstützen können. Einen Faktor könnten etwa pädagogische Vorerfahrungen als Personenmerkmale darstellen. Es ist plausibel, davon auszugehen, dass diese Vorerfahrungen zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung führen können, da z. B. als individuelle Ressourcen bereits Handlungskompetenzen im Lehren oder im Umgang mit Kindern und Jugendlichen vorliegen (Keller-Schneider, 2010). Empirisch ist jedoch die Rolle von pädagogischen Vorerfahrungen für die Kompetenzentwicklung weitgehend ungeklärt (Rothland, 2015; Lerche et al., 2013). Eine weitere Ressource zur erfolgreichen Bewältigung des Berufseinstiegs kann die soziale Unterstützung durch die Mentor:innen darstellen. Sowohl in der grundständigen Lehrkräfteausbildung als auch für Seiteneinsteiger:innen scheinen diese insbesondere für die emotionale Erschöpfung eine wichtige Rolle zu spielen (Richter et al., 2023; Klusmann et al., 2012). Daran anschließend sollen in unserer Studie die folgenden Fragestellungen beantwortet werden:

- (1) Welche pädagogischen Vorerfahrungen und soziodemografischen Merkmale weisen die Seiteneinsteigenden auf?
- (2) Inwiefern lässt sich die Lehrerselbstwirksamkeit von Seiteneinsteiger:innen durch die bisherigen pädagogischen Vorerfahrungen und die Unterstützung von Mentor:innen vorhersagen?
- (3) Inwiefern lässt sich die emotionale Erschöpfung von Seiteneinsteiger:innen durch die Unterstützung von Mentor:innen und die bisherigen pädagogischen Vorerfahrungen vorhersagen?

3. Methode

3.1 Studiendesign und Stichprobe

Die vorliegende Studie untersuchte in einem Querschnittsdesign die pädagogischen Vorerfahrungen und die wahrgenommene soziale Unterstützung von Lehrkräften im Seiteneinstieg während der Berufseinstiegsphase. Die Studie wurde insgesamt zweimal in einem ostdeutschen Bundesland durchgeführt (Kohorte 1: November 2020 bis Januar 2021; Kohorte 2: Mai 2022 bis Juli 2022), in dem in vielen Regionen ein starker Mangel an traditionell ausgebildeten Lehrern herrscht. Seit einigen Jahren stellt das Bundesland deshalb verstärkt Personen ohne traditionelle Lehramtsausbildung ein. Alle so eingestellten Lehrkräfte müssen innerhalb des ersten Schuljahres eine ver-

pflichtende seminarbasierte Grundqualifikation absolvieren, die parallel zur Unterrichtstätigkeit an der Schule stattfindet (Driesner & Arndt, 2020).

Die Studie wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium des Bundeslandes durchgeführt. Fragebögen und Hinweise zur Durchführung der Studie wurden an alle Seminarleiter:innen versandt, die für mindestens eine Veranstaltung im Rahmen der Grundqualifikation verantwortlich waren. Die Seminarleiter:innen wurden vom Ministerium außerdem angewiesen, die Teilnahme an der Befragung während der regulären Veranstaltungszeit zu ermöglichen. Damit war sichergestellt, dass alle neu eingestellten Lehrkräfte im Seiteneinstieg Zugang zur Befragung erhielten. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig.

An den beiden Erhebungen beteiligten sich insgesamt 473 Lehrkräfte im Seiteneinstieg (Kohorte 1: $n = 238$; Kohorte 2: $n = 235$). Eine Beschreibung der Stichprobe findet sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Soziodemografische Merkmale der Stichprobe

		Anteil in %
Geschlecht	weiblich	59,6
	männlich	37,8
	divers	0,6
	fehlend	1,9
Alter	zwischen 30 und 39 Jahre	39,5
	zwischen 40 und 49 Jahre	30,0
	zwischen 50 und 59 Jahre	15,9
	zwischen 20 und 29 Jahre	10,8
	zwischen 60 und 69 Jahre	1,7
	fehlend	2,1
Migrationshintergrund	ja	12,6
	fehlend	5,2
Hochschulzugangsberechtigung	ja	80,1
	nein	16,9
	fehlend	3,0
Schulform	Grundschule	43,9
	Oberschule	20,0
	Förderschule	15,4
	Oberstufenzentrum	5,7
	Oberschule mit Grundschule	5,2
	Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	3,3
	Gymnasium	1,0
	fehlend	5,0

Das Spektrum der Berufe, die die Befragten vor dem Seiteneinstieg ausgeübt haben, ist breit. In einer offenen Kategorie wurden u. a. wissenschaftliche Tätigkeiten, Lehrtätigkeiten (z. B. Dozent:in, Vertretungslehrkraft), Leitungstätigkeiten in Unternehmen, Erziehungstätigkeiten und sozialpädagogische Berufe (z. B. Erzieher:in, Heilerziehungspfleger:in, Sozialpädagoge, KiTa-Leitung), Sportlehrkräfte- und Fitnesstätigkeiten, handwerkliche Tätigkeiten (z. B. Tischler), Dienstleistungstätigkeiten (z. B. in der Gastronomie), angestellte Tätigkeiten im Bereich Marketing, Tätigkeiten im musischen Bereich (Dirigent:in, Pianist:in), ärztliche und pflegerische Tätigkeiten (z. B. Tierärzt:in, Medizinische:r Fachangestellte:r) sowie Hilfstätigkeiten (z. B. Aushilfe in der Drogerie) genannt.²

3.2 Instrumente

Die Selbstwirksamkeit der Seiteneinsteigenden wurde mit fünf Items der Skala von Schwarzer und Jerusalem (1995) erfasst. Die emotionale Erschöpfung wurde mit einem Instrument von Enzmann und Kleiber (1989) erhoben. Zur Erfassung der Mentor:innenunterstützung wurde auf ein Instrument aus der COACTIV-R-Studie zurückgegriffen, welches informationelle und emotionale Unterstützung abbildet (Richter et al., 2011). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala (*trifft nicht zu bis trifft zu*) eingeschätzt. Die Reliabilitäten der Skalen lagen im akzeptablen bis exzellenten Bereich ($\alpha = .70-.90$; s. Tab. 2).

Tab. 2: Instrumente und Deskriptiva

Skala	Anzahl Items	M (SD)	Fehlend	Beispielitem	α
Selbstwirksamkeit	5	3.37 (0.41)	9,3 %	Ich traue mir zu, Schüler:innen für neue Projekte zu begeistern.	.70
Mentor:innenunterstützung	4	3.49 (0.72)	15,6 %	Ich kann meine:n Mentor:in ansprechen, wenn ich fachlich mal nicht weiter weiß.	.90
Emotionale Erschöpfung	4	1.79 (0.61)	9,3 %	Ich fühle mich bei der Arbeit oft erschöpft.	.77

Für die Erfassung der pädagogischen Vorerfahrungen wurden die Befragten gebeten, ihre beruflichen Vorerfahrungen in den Bereichen der Kinder – und Jugendarbeit (z. B. Erzieher:in oder Sozialpädagoge:in), in der Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschule), als Vertretungslehrkraft, in der Schüler:innennachhilfe, in der Kinder- und Jugendarbeit im Freizeitbereich oder auch ihre studentischen Tätigkeiten (z. B. Tutorium) in einem Ja/Nein-Antwortformat anzugeben. Mehrfachantworten waren möglich. 8 Prozent der Befragten machten für keinen der abgefragten Bereiche eine Angabe.

2 Die hier genannten beruflichen Tätigkeiten wurden in einer offenen Kategorie erfasst. Berichtet werden hier nur übergeordnete Tätigkeitskategorien, denen mehrere Nennungen zugeordnet werden können.

3.3 Statistische Analysen

Zur Beantwortung der Frage, welche pädagogischen Vorerfahrungen die Seiteneinsteiger:innen aufweisen (Forschungsfrage 1), werden deskriptive Befunde berichtet. Die Frage, inwiefern sich Lehrerselbstwirksamkeit durch pädagogische Vorerfahrungen und soziale Unterstützung vorhersagen lassen (Forschungsfrage 2), wird regressionsanalytisch in drei Modellen geprüft. Modell 1 nimmt zunächst die pädagogischen Vorerfahrungen sowie Kovariaten (Alter, Geschlecht und Hochschulzugangsberechtigung) als Analog zu dem soeben skizzierten Vorgehen wird in Modell 1 der Zusammenhang von emotionaler Erschöpfung und pädagogischen Vorerfahrungen unter Kontrolle der Kovariaten HZB, Alter und Geschlecht untersucht. Modell 2 prüft den Zusammenhang von sozialer Unterstützung durch Mentor:innen und emotionaler Erschöpfung unter Berücksichtigung von Kovariaten. Modell 3 kombiniert die Prädiktoren aus Modell 1 und 2. Die Analysen wurden mit dem Programm Mplus 8.9 (Muthén & Muthén 1998–2023) unter Nutzung des Full-Information-Maximum-Likelihood-Ansatzes (FIML) durchgeführt.

4. Ergebnisse

4.1 Pädagogische Vorerfahrungen der Seiteneinsteigenden

Die überwiegende Mehrheit der Seiteneinsteigenden berichtet über das Vorhandensein pädagogischer Vorerfahrungen vor dem Eintritt in den Schuldienst (83,5%). 70,3 Prozent der Personen, die über mindestens eine pädagogische Vorerfahrung verfügen, berichten mindestens noch über eine zweite Vorerfahrung. Insgesamt gaben nur 8,5 Prozent der Befragten keine Vorerfahrungen in den vorgeschlagenen sechs pädagogischen Tätigkeitsbereichen (für einen Überblick: s. Tab. 3) an. Am häufigsten wurden Vorerfahrungen in beruflichen Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit wie bspw. als Erzieher:in oder Sozialpädagog:in (44,6%) und in der Kinder- und Jugendarbeit im Freizeitbereich (42,7%) berichtet (s. Tab. 3). 33,4 Prozent der Befragten geben an, schon einmal im Rahmen der Schüler:innennachhilfe pädagogische Vorerfahrungen gesammelt zu haben und 31,7 Prozent berichten Vorerfahrungen als

Tab. 3: Deskriptive Werte zu den pädagogischen Vorerfahrungen der Seiteneinsteigenden (Mehrfachnennung möglich)

Art der pädagogischen Vorerfahrung	Zustimmung: Vorerfahrung vorhanden
	Häufigkeit in %
Berufliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit	44,6
Berufliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit im Freizeitbereich	42,7
Schüler:innennachhilfe	33,4
Tätigkeit als Vertretungslehrkraft	31,7
Berufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung	28,1
Studentische Tätigkeit an einer Hochschule (z. B. Tutorium)	19,9

Vertretungslehrkraft. 28,1 Prozent der Seiteneinsteigenden geben an, schon einmal in der Erwachsenenbildung tätig gewesen zu sein. Rund ein Fünftel der Befragten (19,9%) gibt eine studentische Tätigkeit an einer Hochschule (z. B. Tutorium) an.

4.2 Zusammenhang der pädagogischen Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung mit Lehrerselbstwirksamkeit

Multiple Regressionsanalysen in drei Modellen zeigen, dass sich die Selbstwirksamkeit nicht durch die pädagogischen Vorerfahrungen vorhersagen lässt (Tab. 4, Modell 1–3, $p > .05$). Modell 1 prüft den Zusammenhang der Kovariaten Alter, Geschlecht und HZB sowie pädagogischen Vorerfahrungen mit der Lehrkräfteselbstwirksamkeit als abhängige Variable. In Modell 1 erweisen sich lediglich die Kovariaten Geschlecht und HZB als prädiktiv für Selbstwirksamkeit. Frauen berichten demnach eine höhere Selbstwirksamkeit als Männer ($\beta = 0.14$, $p < .01$). Personen ohne HZB schätzen sich zudem als selbstwirksamer ein als Personen mit HZB ($\beta = -0.13$, $p < .01$).

Tab. 4: Vorhersage der Selbstwirksamkeit und durch pädagogische Vorerfahrung und soziale Unterstützung

	Selbstwirksamkeit					
	M1		M2		M3	
Prädiktoren	β	SE	β	SE	β	SE
Alter	0,02	0,05	0,07	0,05	0,04	0,05
Geschlecht	0,14**	0,05	0,18**	0,05	0,16**	0,05
Hochschulzugangsberechtigung	-0,13*	0,05	-0,12*	0,05	-0,13*	0,05
Soziale Unterstützung	-	-	0,22***	0,05	0,22***	0,06
<i>Pädagogische Vorerfahrungen</i>						
Berufliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit	0,09	0,06	-	-	0,06	0,06
Berufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung	0,04	0,06	-	-	0,06	0,06
Tätigkeit als Vertretungslehrkraft	0,11	0,06	-	-	0,10	0,06
Studentische Tätigkeit an einer Hochschule (z. B. Tutorium)	0,02	0,07			0,02	0,07
Schüler:innennachhilfe	0,02	0,06	-	-	0,06	0,06
Berufliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit im Freizeitbereich	0,05	0,06	-	-	0,04	0,06
R^2	0,09		0,10		0,14	

Anmerkungen: Geschlecht: 0 = männlich und divers, 1 = weiblich, HZB: 0 = nicht vorhanden, 1 = vorhanden; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Modell 2 prüft neben den Kovariaten Alter, Geschlecht und HZB, ob die Variable soziale Unterstützung durch Mentor:innen als Prädiktor für Selbstwirksamkeit herangezogen werden kann. Die Kovariaten besitzen analog zu Modell 1 einen Einfluss auf

die abhängige Variable. Darüber hinaus zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und der Selbstwirksamkeit ($\beta = 0,22$, $p < 0.001$). Entsprechend berichten Seiteneinsteiger:innen, die mehr soziale Unterstützung wahrnehmen, eine höhere Selbstwirksamkeit. In Modell 3 wurden alle Prädiktoren aus Modell 1 und Modell 2 in ein Gesamtmodell integriert. Auch hier zeigten sich die in den Modellen 1 und 2 beschriebenen Effekte für die Variablen Geschlecht, HZB und wahrgenommene soziale Unterstützung.

4.3 Zusammenhang der emotionalen Erschöpfung mit der sozialen Unterstützung durch Mentor:innen und pädagogischen Vorerfahrungen

Im Rahmen der dritten Forschungsfrage wurde mittels multipler Regressionsanalysen in drei Modellen der Zusammenhang von emotionaler Erschöpfung mit der sozialen Unterstützung durch Mentor:innen und pädagogischen Vorerfahrungen geprüft (s. Tab. 5). Modell 1 prüfte zunächst den Zusammenhang der Kovariaten Alter, Geschlecht und HZB sowie der pädagogischen Vorerfahrungen mit der emotionalen Erschöpfung der Seiteneinsteigenden als abhängige Variable. In Modell 1 erwiesen sich lediglich die Kovariate HZB als prädiktiv für die emotionale Erschöpfung. Personen mit HZB schätzen sich als emotional erschöpfter ein als Personen ohne HZB ($\beta = 0.13$, $p < .01$). Keine der pädagogischen Vorerfahrungen, die als Prädiktoren in das Regressionsmodell aufgenommen wurden, hatte einen signifikanten Effekt auf die Selbstwirksamkeit.

Modell 2 prüfte neben den Kovariaten Alter, Geschlecht und HZB, ob die Variable soziale Unterstützung durch Mentor*innen als Prädiktor für emotionale Erschöpfung herangezogen werden kann. Die Kovariaten besaßen analog zu Modell 1 einen Einfluss auf die abhängige Variable. Darüber hinaus zeigte sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und der emotionalen Erschöpfung ($\beta = -0.33$, $p < .001$). Entsprechend berichten Seiteneinsteiger:innen, die mehr soziale Unterstützung wahrnehmen, eine niedrigere emotionale Erschöpfung.

In Modell 3 wurden alle Prädiktoren aus Modell 1 und Modell 2 in ein Gesamtmodell integriert. Auch hier zeigten sich die in den Modellen 1 und 2 beschriebenen Effekte für die Variablen HZB und wahrgenommene soziale Unterstützung. Darüber hinaus zeigt sich ein negativer, statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von pädagogischer Vorerfahrung in der Schüler:innennachhilfe und der emotionalen Erschöpfung. Das heißt, dass Personen, die im Bereich der Schüler:innennachhilfe bereits pädagogische Erfahrungen gesammelt haben, eine geringere emotionale Erschöpfung berichten, wobei es sich hierbei um einen kleinen Effekt handelt. Zur Prüfung der Robustheit dieses Befundes wurde die Analyse wiederholt, ohne dass fehlende Werte ersetzt wurden. Unter diesen Bedingungen konnte kein

statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Vorerfahrungen in der Schüler:innennachhilfe und der emotionalen Erschöpfung gefunden werden ($\beta = -0,11, p < .077$).

Tab. 5: Vorhersage der emotionalen Erschöpfung durch pädagogische Vorerfahrung und soziale Unterstützung

	Emotionale Erschöpfung					
	M1		M2		M3	
Prädiktoren	β	SE	β	SE	β	SE
Alter	-0,04	0,05	-0,07	0,05	-0,07	0,05
Geschlecht	0,06	0,05	0,01	0,05	0,03	0,05
Hochschulzugangsberechtigung	0,13**	0,05	0,14**	0,05	0,12*	0,05
Soziale Unterstützung	-	-	-0,33***	0,05	-0,33***	0,05
Berufliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit	-0,09	0,06	-	-	-0,05	0,05
Berufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung	0,08	0,06	-	-	0,06	0,06
Tätigkeit als Vertretungslehrkraft	-0,01	0,06	-	-	-0,01	0,06
Studentische Tätigkeit an einer Hochschule (z. B. Tutorium)	0,06	0,06			0,05	0,06
Schüler:innennachhilfe	-0,07	0,06	-	-	-0,13*	0,06
Berufliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit im Freizeitbereich	-0,01	0,06	-	-	0,01	0,06
R^2	0,05		0,13		0,15	

Anmerkungen: Geschlecht: 0 = männlich und divers, 1 = weiblich, HZB: 0 = nicht vorhanden, 1 = vorhanden; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

5. Diskussion

Fast alle Bundesländer greifen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels auf Seiteneinsteigende zurück. Während sich der Großteil der vorliegenden Forschungsarbeiten insbesondere der Gruppe der Quereinsteigenden und der Lehrkräfte mit Vorberuf (*Second Careers Teachers*) widmet, besteht hinsichtlich der Gruppe der Seiteneinsteigenden noch Forschungsbedarf. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, mit welchen Voraussetzungen und Ressourcen Seiteneinsteigende in den Schuldienst starten und wie sie die Phase ihres Berufseinstieges erleben. Dabei lässt sich zunächst grundsätzlich konstatieren, dass Seiteneinsteigenden eine heterogene Gruppe darstellen, die sich von traditionell ausgebildeten Lehrkräften unterscheidet. Eine Auffälligkeit besteht darin, dass sie, verglichen mit traditionell ausgebildeten Lehrkräften, älter in den Beruf einsteigen und über vielfältige berufliche Vorerfahrungen verfügen. Dabei bestehen hinsichtlich der beruflichen Vorerfahrungen große Unterschiede. Die Befragten berichten eine vorherige Beschäftigung in akademischen Berufen (z. B. Dozent:in, Tierärzt:in oder Pianist:in), aber auch Aus-

hilfstätigkeiten (z. B. in der Drogerie), Tätigkeiten als z. B. Erzieher:in oder handwerkliche Tätigkeiten (z. B. Tischler; s. Abschn. 3.1).

Eine zweite Auffälligkeit besteht darin, dass nicht alle Seiteneinsteigenden, anders als traditionell ausgebildete Lehrkräfte, über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Das ist insofern bemerkenswert, als die KMK in ihrem Beschluss zu den Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (2013) deutlich macht, dass nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte sich für eine Lehrtätigkeit auf „Basis eines universitären Masterabschlusses oder diesem gleichgestellten Hochschulabschluss [...] aus dem sich mindestens ein lehramtsbezogenes Fach ableiten lässt“ (S. 2) qualifizieren können. Aus den Angaben der Befragten wird nun aber deutlich, dass unter den Seiteneinsteigenden knapp 17 Prozent zumindest die grundsätzlichen Anforderungen für die Aufnahme eines Hochschulstudiums nicht erfüllen (s. Abschn. 3.1) und sich hier die Frage stellt, inwiefern Voraussetzungen zur Nachqualifizierung im akademischen Berufsfeld Lehrkraft gegeben sind und wie bei fehlender Hochschulzugangsberechtigung die Gleichwertigkeit der grundständigen und alternativen Ausbildung sichergestellt werden soll (Driesner & Arndt, 2020). Einschränkend sei aber angemerkt, dass die Daten keinen Aufschluss darüber geben, inwiefern eine Prüfung äquivalenter Qualifizierungen im Sinne des o. g. KMK-Beschlusses vor Aufnahme der Lehrtätigkeit stattfand. In zukünftigen Studien könnte es daher interessant sein, die Gruppe der Seiteneinsteigenden ohne HZB genauer in Hinblick auf ihre Voraussetzungen zu beschreiben und mit Blick auf ihre Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung in der Lehrkräftebildung zu untersuchen (s. auch Driesner & Arndt, 2020).

5.1 Pädagogische Vorerfahrungen von Seiteneinsteigenden und ihre Bedeutung für die Selbstwirksamkeit und emotionale Erschöpfung

In der Diskussion um pädagogische Vorerfahrungen von (angehenden) Lehrkräften wird betont, dass professionelle berufliche Erfahrungen pädagogischen Handelns von passiven und privaten Erfahrungen abzugrenzen sind (Besa & Rothland, 2020). In unserer Studie fokussierten wir berufliche Vorerfahrungen (berufliche Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendhilfe in der Jugendarbeit, im Freizeitbereich, Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, als Vertretungslehrkraft, als Nachhilfelehrkraft oder eine studentische Tätigkeit, z. B. als Tutor:in). Es zeigt sich, dass die Seiteneinsteigenden in den meisten Fällen bereits über pädagogische Vorerfahrungen verfügen. Ein Großteil der Seiteneinsteigenden berichtet sogar über vielfältige pädagogische Vorerfahrungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern (Abschn. 4.2). Es erscheint plausibel, davon auszugehen, dass die beruflichen Vorerfahrungen durch die zweite Berufswahl der Seiteneinsteigenden vorliegen und die Berufswahl als Lehrkraft auch durch die pädagogischen Vorerfahrungen begründet ist (Kappler, 2016). Ähnliche Befunde existieren auch für die Gruppe der Lehramtsstudierenden und werden „als Hauptmotiv der Berufswahl“ und Berufswahlsicherheit diskutiert (Cramer, 2016, S. 42). Begründet wird dies mit der in den pädagogischen Vorerfahrungen erfahrenen Freude, mit Kindern

und Jugendlichen zu arbeiten (Rothland, 2014). Zukünftige Studien zur Berufswahl-motivation von Seiteneinsteigenden sollten daher – z. B. ähnlich wie in Studien mit Lehramtsstudierenden (Lerche et al., 2013) – untersuchen, inwiefern diese vielfältigen pädagogischen Vorerfahrungen mit der Berufswahl zusammenhängen und inwiefern sie die Berufswahlsicherheit verstärken und möglicherweise einem Ausscheiden aus dem Beruf entgegenwirken können.

Die Selbstwirksamkeit der Seiteneinsteigenden konnte nicht durch die pädagogischen Vorerfahrungen vorhergesagt werden. Das widerspricht der Annahme, dass pädagogische Vorerfahrungen als Teil der Personenmerkmale einen individuellen Faktor darstellen, der die Selbstwirksamkeitserwartung von Seiteneinsteigenden positiv beeinflussen könnte (Bauer & Erdogan 2011; Keller-Schneider, 2010). Auch für die emotionale Erschöpfung erwies sich die pädagogische Vorerfahrung in unserer Studie – anders als etwa in Studien mit Lehramtsstudierenden (Klusmann et al., 2012) – nicht als prädiktiv. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die pädagogischen Vorerfahrungen zumindest in der vorliegenden Operationalisierung für die Selbstwirksamkeitserwartung und emotionale Erschöpfung der Seiteneinsteigenden eher keine Rolle zu spielen scheinen. Ein Erklärungsansatz könnte darin bestehen, dass pädagogische Vorerfahrungen eher keine individuelle Ressource für die Bewältigung der Herausforderungen des ersten Berufsjahres darstellen, sondern ggf. an anderer Stelle relevant sind. Möglicherweise spielen pädagogische Vorerfahrungen, ähnlich wie bei grundständig ausgebildeten Lehrkräften (Rothland, 2015), vor allem eine Rolle in der Berufswahl(-motivation) und -sicherheit, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Seiteneinsteigenden vielfältige pädagogische Vorerfahrungen berichten (Abschn. 4.2). Eine weitere Begründung könnte darin liegen, dass in unserer Studie weder die Qualität noch die Dauer der Vorerfahrung untersucht wurde und eine differenziertere Operationalisierung von Vorerfahrungen ggf. mehr Aufschluss über den Einfluss von Vorerfahrungen auf Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden geben kann.

Ebenso ist es plausibel, davon auszugehen, dass andere individuelle Merkmale wie Persönlichkeitsmerkmale für einen erfolgreichen Berufseinstieg relevant sind (Keller-Schneider, 2010; Richter et al., 2022). Zukünftig könnte es sich lohnen, die individuellen Merkmale für einen erfolgreichen Berufseinstieg (Bauer & Erdogan, 2011; Keller-Schneider, 2010) noch breiter zu erfassen, um zu explorieren, welche sich als relevant für Selbstwirksamkeitserwartung und emotionale Erschöpfung erweisen. Denkbar wäre bspw. eine qualitative Studie, die Seiteneinsteiger:innen zu ihrer Selbstwirksamkeit und emotionalen Erschöpfung und den als relevant wahrgenommenen Ressourcen für einen erfolgreichen Berufseinstieg umfassend zu befragen.

Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass Praxiserfahrung vor dem Berufseinstieg nicht per se förderlich für die Selbstwirksamkeit und eine geringere emotionale Erschöpfung von Seiteneinsteiger:innen ist, sondern nur unter bestimmten Voraussetzungen für das berufliche Handeln genutzt werden können. Denkbar wäre etwa, dass pädagogische Vorerfahrungen nur mithilfe von Anleitung und strukturierter Reflexionsangeboten so auf den neuen beruflichen Kontext übertragen werden

können, dass sie – ähnlich wie bei Überlegungen zum Theorie-Praxis-Transfer (Racherbäumer & Liegmann, 2012) – für das professionelle Handeln im neuen beruflichen Umfeld nutzbar gemacht werden können.

5.2 Die Rolle von Mentor:innenunterstützung für Selbstwirksamkeit und emotionale Erschöpfung

In unserer Studie konnten wir einen Effekt von sozialer Unterstützung durch die Mentor:innen auf die Selbstwirksamkeit und emotionale Erschöpfung von Seiteneinsteiger:innen feststellen. Seiteneinsteiger:innen, die von mehr sozialer Unterstützung durch die Mentor:innen berichteten, gaben eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung an und erlebten eine geringere emotionale Erschöpfung (s. Abschn. 4.2 und 4.3). Diese Ergebnisse unterstreichen Befunde zum Berufseinstieg von grundständig ausgebildeten Lehrkräften an (Mosley & McCarthy, 2023; Klusmann et al., 2012) und verdeutlichen auch für die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen (s. auch Richter et al., 2023), dass Mentor:innen – unabhängig vom Qualifizierungsweg – eine relevante Rolle für einen erfolgreichen Berufseinstieg in das Lehramt spielen. Zukünftig könnte es sich lohnen, in Studien weitere Aspekte der sozialen Unterstützung zu untersuchen. Interessant wäre bspw. – analog zu Studien, die die Bedeutung von Mitreferendar:innen zeigen (Richter et al., 2011) – auch die Unterstützung durch Kolleg:innen (im Seiteneinstieg) zu untersuchen. Eine weitere offene Frage ist, wie die Unterstützung durch die Mentor:innen gestaltet sein muss, damit Seiteneinsteiger:innen sie als unterstützend wahrnehmen und sich weniger belastet fühlen. Denkbar wären hier bspw. Interviews mit einer Teilstichprobe von Seiteneinsteiger:innen, die eine hohe emotionale Erschöpfung berichten, aber auch angeben, durch Mentor:innen unterstützt zu werden. Um die Bedeutung von Mentor:innen für einen erfolgreichen Seiteneinstieg noch differenzierter zu beschreiben, könnten zukünftige Studien im Rahmen einem längsschnittlichen quantitativen Design den Zusammenhang der Qualität in der Mentor:innenbetreuung mit der Dropoutquote untersuchen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie zwar zeigt, wie vielfältig die pädagogischen Vorerfahrungen der Seiteneinsteigenden sind, aber keinen Zusammenhang dieses individuellen Merkmals mit Selbstwirksamkeit oder emotionaler Erschöpfung als Indikatoren für einen erfolgreichen Berufseinstieg identifizieren kann. Die Untersuchung unterstreicht zudem die Bedeutung von sozialer Unterstützung von Mentor:innen für einen erfolgreichen Berufseinstieg von Seiteneinsteiger:innen. Wünschenswert wären zukünftig Studien, die untersuchen, welche Rolle weitere individuelle und soziale Ressourcen von Seiteneinsteigenden für eine erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs spielen.

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and instruction*, 50, 21–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: a different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J., & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68(2), 183–207. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-183>
- Bauer, C. E., Aksoy, D., Troesch, L. M., & Hostettler, U. (2017). Herausforderung Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). hep.
- Bauer, C. E., & Troesch, L. M. (2019). Der Lehrberuf als Zweiterberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00253-3>
- Bauer, C. E., Troesch, L. M., Aksoy, D., & Hostettler, U. (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 120–140.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of applied psychology*, 92(3), 707–721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Hrsg.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (S. 51–64). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-002>
- Besa, K.-S., & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 785–790). utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-096>
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3
- Dederling, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrberuf im Spiegel der empirischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 90–103. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.01.06>
- Depping, D., Ehmke, T., & Besser, M. (2021). Aus „Erfahrung“ wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 185–211. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00994-w>
- Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.25656/01:21954>

- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and teacher education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50–69.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger.
- Kappler, C. (2016). „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrerberuf als zweiten Bildungsweg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 31–49.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: what is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/0022487111421933>
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011). Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 124–136.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 20(3), 64–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium: Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741e756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316). Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf
- KMK. (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf
- Lerche, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 762–782. <https://doi.org/10.25656/01:11991>

- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36, 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Mosley, K. C., & McCarthy, C. J. (2023). Beginning teacher mentoring: associations between mentoring experiences and stress among first year teachers. *The Teacher Educator*. Online first, <https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2175402>
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann.
- Porsch, R., & Reintjes, C. (2023). Teacher shortages in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *Innovating the future of teacher education – challenges across disciplines, curricula, and institutions* (S. 339–363). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004678545_014
- Racherbäumer, K., & Liegmann, A. B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 123–142). Lit Verlag.
- Redding, C., & Smith, T. M. (2019). Supporting early career alternatively certified teachers: Evidence from the beginning teacher longitudinal survey. *Teachers College Record*, 121(11), 110307. <https://doi.org/10.1177/016146811912101107>
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & Brahm, G. (Hrsg.) (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C., & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen in den Lehrberuf. *Pädagogik*, 20(7–8), 75–79.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Richter, E., Klusmann, U., Hoffmann, J., & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Belastungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/m95s8>
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 349–385). Waxmann.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden. Ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270–281.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Hrsg.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (S. 35–37). NFER NELSON.

- Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- Tengku Ariffin, T. F., Awang Hashim, R., & Yusof, N. (2014). Proximal and distal outcomes of organizational socialization among new teachers: a mediation analysis. *Teacher Development*, 18(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.891535>
- Tigchelaar, A., & Melief, K. (2017). Kontinuität und Diskontinuität: Erfahrungen von Quereinsteigenden im Lehrerberuf. In C. E. Bauer, C. B. Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 41–51). hep.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 3067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>

Seiteneinstieg zwischen Krisen und einer gelingenden Berufspraxis

Eine Rekonstruktion von krisenhaften Momenten und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen an Grundschulen im Rahmen des Forschungsprojekts SeLe an Grundschulen

Teresa Beck

Abstrakt: Über den Seiteneinstieg in die Unterrichtspraxis zu gelangen, bringt besondere Herausforderungen mit sich. Daher ist es das Forschungsanliegen des Projekts *SeLe an Grundschulen*, handlungspraktisches Erfahrungswissen von Lehrkräften zu beleuchten, die über den Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf eingestiegen sind. Mittels der Dokumentarischen Methode wurden entlang von 15 leitfadengestützten und problemzentrierten Interviews, thematische Dimensionen (Oberthemen) und innerhalb dieser Orientierungen rekonstruiert, fallübergreifend verglichen und in einer Typologie zusammengetragen. Innerhalb dieses Beitrags soll auszugweise ein Einblick in einige Orientierungen gegeben werden, die sich entlang der drei rekonstruierten Typen zeigen. Eine dieser rekonstruierten thematischen Dimensionen ist die Bearbeitung von krisenhaftem Erleben im Seiteneinstieg. Im folgenden Beitrag soll dargelegt werden, wie sich durch die Rekonstruktion der Fälle bei den Akteur:innen krisenhaftes Erleben im Kontext ihres Selbstverständnisses als Seiteneinsteiger:in, den damit verbundenen berufsbiographischen Lebensverläufen sowie der handlungspraktisch relevanten Fachfremdheit in der Unterrichtspraxis dokumentiert wird. Im Mittelpunkt der explorativ angelegten Studie steht die Handlungspraxis von Lehrkräften mit einem alternativen Berufseinstieg, wobei aus praxeologischer Perspektive sich entfaltende habitualisierte Handlungsrouninen in krisenhaften Momenten und deren Bewältigungsstrategien beleuchtet werden.

Schlagwörter: Dokumentarische Methode; Krisen; Lehrkräftemangel; Professionalisierung; Seiteneinstieg

Lateral entry between crises and a successful professional practice

A reconstruction of crisis moments and coping strategies of lateral entrants at elementary schools within the framework of the research project SeLe at elementary schools

Abstract: Entering the teaching profession via lateral entry brings with it special challenges. Therefore, the research objective of the project SeLe at elementary schools is to shed light on the practical experience of teachers who have entered the teaching profession via lateral entry. Using the documentary method, 15 guideline-based and problem-centered interviews were used to reconstruct thematic dimensions (main topics) and orientations within these, to compare them across cases, and to compile them in a typology. Within this paper, an insight into some orientations that show up along the three reconstructed types will be given in excerpts. One of these reconstructed thematic dimensions is the processing of crisis-like experiences in lateral entry. In the following article, it will be shown how the reconstruction of the cases documents the crisis-like experience of the actors in the context of their self-image as lateral entrants, the associated professional biographical life courses, as well as the relevant subject alienation in teaching practice. The focus of the explorative study is the practice of teachers with an alternative career entry, whereby the unfolding habitualized routines of action in crisis moments and their coping strategies are illuminated from a praxeological perspective.

Keywords: crises; documentary method; lateral entry; professionalization; shortage of teachers

1. Einleitung

Mit Blick auf eine wachsende Schieflage des Lehrkräftebedarfs- und Angebots in Deutschland, steigt die Einstellung von Seiten- und Quereinsteiger:innen in Deutschland weiter an (Gehrmann, 2020; Klemm, 2022; Klemm & Zorn, 2018; Puderbach & Gehrmann, 2020). Diese Entwicklung wird auch in den kommenden Jahren alle Bundesländer und Schultypen – zwar in unterschiedlichem Maße – jedoch ganzheitlich betreffen. Mit Blick auf die Entwicklung des Einsatzes von Lehrkräften mit einem alternativen Berufszugang, verstärkt sich daher auch der Diskurs um Maßnahmen zur Professionalisierung von jenen Lehrkräften, die den Seiten- und Quereinstieg in den Lehrer:innenberuf wählen (Beck, 2022; Gehrmann, 2020; Lucksnat et al., 2020; Richter et al., 2018; Tillmann, 2020).

Der Fokus des Forschungsprojekts *SeLe an Grundschulen* liegt dabei auf der Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums und des handlungsleitenden Wissens von Seiteneinsteiger:innen um zu verstehen, wie sich der Berufseinstieg sowie die erlebte Handlungspraxis dokumentieren. Ziel ist es einen konkreten Einblick in das handlungsleitende Wissen von Seiteneinsteiger:innen zu erlangen, um zu verstehen wie sich deren Handlungspraxis vollzieht und Professionalisierungsprozesse

unterstützt werden können. Hierzu wurden Seiteneinsteiger:innen in Sachsen, die sich bereits im Schuldienst befinden und seit zwei Jahren an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen, interviewt.

Der folgende Beitrag zeigt daher zunächst eine Momentaufnahme der aktuellen Lehrkräftebedarfslage auf und expliziert das Forschungsinteresse bezugnehmend auf den Professionalisierungsprozess von Seiteneinsteiger:innen im Sinne einer Entwicklung und Etablierung von Handlungsrouninen im Berufseinstig als Seiteneinsteiger:in. Im Anschluss daran wird die methodische Rahmung der Arbeit skizziert sowie Einblicke in die empirische Analyse der Daten gegeben. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf krisenhaftem Erleben und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen und bildet einen Baustein des Forschungsprojektes. Im Anschluss an die empirischen Einblicke einer rekonstruierten Dimension, werden diese skizzenhaft diskutiert und Rückschlüsse für die Handlungspraxis aufgegriffen. Die vorgestellten Ergebnisse basieren dabei auf der Rekonstruktionsarbeit und explorativen Erforschung des Gegenstandes. Die Orientierung an ‚krisenhaftem Erleben‘ wird hierbei nicht deduktiv als strukturtheoretische Verortung verstanden, sondern generiert sich rekonstruktiv als Gegenstandsbezug aus dem empirischen Forschungsmaterial.

2. Problemlage: der Lehrkräftemangel und die Sondermaßnahme Seiteneinstieg

Der bundesweite Mangel an Lehrkräften war in den letzten Jahren eine enorme Herausforderung für Schulen in Deutschland. Nach Angaben des Deutschen Schulportals, bezugnehmend auf die Einschätzungen des Deutschen Lehrerverbandes, fehlen zum Schuljahr 2022/23 knapp 40.0000 Lehrer:innen an deutschen Schulen. Folglich spitzt sich die Situation zunehmend zu, da die Bedarfslücken im laufenden Schuljahr noch größer werden könnten. Zum einen bleibt unklar, wie viele ukrainische Schüler:innen noch an den Schulen ankommen werden. Zum anderen bleibt offen, wie viele coronabedingte Ausfälle im laufenden Schuljahr auftreten werden.

Das Schulportal verweist auf eine prekäre Ausgangslage, die schlecht zu kontrollieren und zu reglementieren scheint. Nach Anders (2022) konstatiert Verbandspräsident Meidinger eine Verschlechterung mit einer bundesweiten Lücke von 30.000–40.000 unbesetzten Stellen. Weiter führt Sie aus:

Die Situation, Stellen mit voll ausgebildeten Lehrkräften zu besetzen, habe sich im Vergleich zum Vorjahr noch einmal deutlich verschärft, sagte die Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Maïke Finnern. Unterrichtsausfall gleich zu Beginn des Schuljahres ist bereits Tatsache, größere Lerngruppen, Zusammenstreichen von Förderangeboten, Kürzung der Stundentafel usw. sind an der Tagesordnung, sagte Udo Beckmann, der Vorsitzende des Verbands Bildung und Erziehung (VBE). (Anders, 2022)

Vorausschätzungen der KMK zufolge liegt der Einstellungsbedarf von Lehrer:innen im Zeitraum 2020–2030 aller Lehrämter zwischen 29.700 und 38.760 (Personenzählung). So müssen in den nun folgenden Jahren bis 2030 ca. 360.000 neue Lehrkräfte eingestellt werden (Klemm, 2022). Die folgende Tabelle verdeutlicht die aktuelle Bilanzierung der Jahre 2020–2025 und 2020–2030. Mit Blick auf diese Entwicklung wird deutlich, dass der Lehrkräftemangel bis 2030 noch knapp 13.000 fehlende Lehrer:innen umfasst.

Tab. 1: KMK-Bilanz von Lehrkräftebedarf und -angebot (Personenzählung) (Klemm, 2022, S. 5)

KMK-Bilanz von Lehrkräftebedarf und -angebot (Personenzählung)			
	Angebot	Bedarf	Saldo
2020 bis 2025	185.000	205.220	- 20.130
2020 bis 2030	349.310	362.690	- 13.380

Quelle: Tabelle 1 (KMK-Bilanz von Lehrkräftebedarf und -angebot in Personen nach Lehrämtern, KMK (2020a))

Klemm (2022) spricht folglich für alle Lehrämter von einer leichten Senkung des Defizites im Vergleich der Jahre 2020–2025 und 2020–2030. Dabei wird bis 2025 ein großes Defizit für die lehramtsspezifische Bedarfsdeckung, ausgenommen für den Sekundarbereich II entstehen. Für den Primarbereich bleibt die Entwicklung weniger drastisch, jedoch weiterhin im Defizitbereich. Dabei zeichnet sich für das Lehramt an Grundschulen deutschlandweit bis 2030 ein positiver Saldo ab. Folgende Übersicht verdeutlicht auch hier die Entwicklung und zeigt Lehrereinstellungsbedarf (LEB) und -angebot (LEA).

Tab. 2: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot für den Primarbereich 2020 bis 2030 (KMK, 2020, S. 17)

	Deutschland		
	LEB	LEA	Saldo
2020	7.860	6.260	-1.590
2021	8.560	6.370	-2.190
2022	9.260	6.490	-2.770
2023	9.640	6.980	-2.670
2024	8.430	7.490	-940
2025	7.770	7.720	-50
2026	6.320	8.080	1.760
2027	5.650	8.060	2.410
2028	5.900	7.940	2.040
2029	5.430	7.910	2.480
2030	5.270	7.770	2.500
Durchschnitt 2020 bis 2030	7.280	7.370	90

Obwohl sich die bundesweite Lage bis 2030 langsam entspannt und das Defizit verringert werden kann, gibt es zahlreiche Bundesländer, die zum aktuellen Zeitpunkt (Schuljahr 2022/23) vor großen Herausforderungen stehen.

Der Freistaat Sachsen ist eines dieser Beispiele, bei dem trotz sukzessiver Erhöhung das Defizit zwischen Bedarf und Angebot nur langsam ausgeglichen werden kann. Daher wurde bereits im Jahr 2016 im Freistaat Sachsen eine konzeptionalisierte Qualifizierungsmaßnahme und damit einhergehend eine standardisierte Qualifizierung für Seiteneinsteiger:innen etabliert. Zur schnellen und kurzfristigen Bedarfsdeckung werden daher in Sachsen Seiteneinsteiger:innen¹ in den Schuldienst geholt. Dies sind Lehrkräfte, „die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden“ (KMK, 2019, S. 32). Die Seiteneinsteiger:innen erhalten über ihre in einem Studium erlangten fachlichen Kenntnisse hinaus „eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird. Der Einsatz von Seiteneinsteigern erfolgt in aller Regel, um das Unterrichtsangebot in bestimmten Fächern, Schularten und Regionen mit Bewerbermangel aufrechterhalten zu können“ (KMK, 2019, S. 32).

Im Jahr 2018 wurden ca. 4.800 Seiteneinsteiger:innen in den öffentlichen Schuldienst gestellt, was 13,3 Prozent aller Einstellungen entspricht. Die bundesweite Verteilung beruht auf unterschiedlichen Faktoren; „Während im Jahr 2013 noch knapp 700 Seiteneinsteiger eingestellt wurden, erreicht der Wert seitdem jährlich neue Höchstwerte. Je nach Land, Schulart und fachlicher Ausrichtung werden in höchst unterschiedlichem Maße Seiteneinsteiger nachgefragt“ (KMK, 2019, S. 32). Der Freistaat Sachsen bildet die Spitze aller Bundesländer mit einer Einstellungszahl von 1.174 für das Jahr 2018. 2020 werden Seiteneinsteiger:innen als *sonstige (unbefristete) Lehrkräfte* geführt. Dabei beträgt „die Zahl der eingestellten sonstigen (unbefristeten) Lehrkräfte rund 3.500, was 10,2 Prozent aller Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst entspricht“ (KMK, 2020, S. 38). Demzufolge bleibt das Niveau der Einstellungen weiterhin hoch, „wenn auch im Vergleich zu den Jahren 2017 und 2018 ein deutlicher Rückgang von etwa 1 000 zu vermelden ist“ (KMK, 2020, S. 38).

Für das Bundesland Sachsen stellt dieser sinkende, jedoch weiterhin bestehende abzudeckende Lehrkräftebedarf eine langfristige Herausforderung dar (Beck, 2022; Gehrmann, 2020; Melzer et al., 2014; Puderbach & Gehrmann, 2020).

Sachsen steht darüber hinaus vor einem zusätzlichen Problem: Die derzeit in Sachsen ausgebildeten Absolventen reichen kurzfristig nicht einmal aus, um die regulä-

1 Anm. d. Autorin: Neben unterschiedliche Maßnahmen zur Abdeckung des Lehrkräftemangels durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte, wird bundesweit und auf unterschiedliche Weise in den Ländern über den Seiten-, Quer- oder Direkteinstieg der Versuch unternommen, den Mangel an Fachkräften an Schulen zu decken. Für das Forschungsprojekt liegt der Schwerpunkt bei Seiteneinsteiger:innen in Sachsen (Vergleichsgruppe Hessen) und deren berufsbiographischen Lebensverläufen im Berufseinstieg als Lehrer:in. Daher wird im Folgenden nur noch von Seiteneinsteiger:innen gesprochen.

ren Altersabgänge an den Schulen zu ersetzen. Zusätzliche Bedarfe aufgrund steigender Schülerzahlen können aus eigener Kraft im Grundschulbereich frühestens ab dem Schuljahr 2022/23, in den anderen Schularten erst beginnend ab dem Schuljahr 2024/25 gedeckt werden. (SMK, 2018, S. 3)

Laut dem aktuellen Expertenbericht im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) von Klemm (2022) wird erst eine langsame Bedarfsdeckung für den Freistaat für das Lehramt an Grundschulen möglich sein.

Der Einsatz von Seiteneinsteiger:innen mit alternativem Berufszugang als mittelfristige Sondermaßnahme bringt demzufolge langfristige Konsequenzen. Hier stellt sich neben dem offensichtlichen Bedarf an quantitativ geführten Erhebungen (Lucksnat et al., 2020, 2022; Melzer et al., 2014) eine weitere Notwendigkeit qualitativer empirischer Forschung heraus. So kann ein Einblick in Entwicklungsprozesse von Seiteneinsteiger:innen gegeben werden, welche bereits mit wenigen bis ausbaufähigen Unterstützungsstrukturen im Schuldienst tätig sind (Beck, 2022).

3. Forschungsgegenstand

Im Folgenden soll das Forschungsprojekt *SeLe an Grundschulen* (Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf an Grundschulen) vorgestellt werden, welches das Desiderat bezüglich (fachfremd unterrichtender) Lehrkräfte beleuchtet und in dem Diskurs ‚Seiteneinsteiger:innen an Grundschulen‘ eine Perspektive aus Sicht der Akteur:innen eröffnet.

Im Konkreten stehen berufsbiographische Übergänge von Lehrpersonen mit einem alternativen Berufszugang resp. welche über den Seiteneinstieg in die Lehrtätigkeit gelangen im Fokus. Der Schwerpunkt liegt in der Rekonstruktion beschriebener Erfahrungen sowie der Betrachtung von korrelierenden biographischen Verläufen, welche ineinandergreifen, sich bedingen und dabei neben persönlicher Kohärenz einen lebensgeschichtlichen Sinn und damit einhergehend Identität schaffen (Alheit & Dausien, 2000). Dabei geht es einerseits um das inkorporierte Wissen also den Habitus oder den Orientierungsrahmen im engeren Sinne, welcher Aufschluss über das habitualisierte Wissen der Seiteneinsteiger:innen gibt. Andererseits geht es um „exterior erfahrene Erwartungen und Ansprüche der Norm und der Fremdidentifizierung“ (Bohnsack, 2017, S. 104), die wiederum in Relation zu dem konjunktiven (Erfahrungs-)Wissen auf performativer Ebene stehen. Auf Basis dieser theoretisch analytische Trennung folgt eine empirische Rekonstruktion dieser Aporie zwischen Habitus und Norm von Seiteneinsteiger:innen im Berufseinstieg (Bohnsack, 2020; Terhart, 1994; Wittek & Jacob, 2020).

Ferner basiert das Forschungsprojekt auf der Annahme, dass biographische Erfahrungen als Ressource betrachtet werden und den Prozess von Professionalisierung begründen (Dirks, 2000; Kunze, 2011; Wittek & Jacob, 2020). Von Interesse sind performative Reflexionsmomente der Berufseinsteiger:innen, welche Einblicke in die Reflexion von pädagogischen Situationen geben (Bohnsack, 2017; Nohl, 2007; Wittek

et al., 2022). Hierbei wird der Einstieg in die Lehrtätigkeit als Veränderungsprozess sichtbar gemacht, wobei sich entlang der drei rekonstruierten Typen eine differenzierte Reflexion der eigenen habituellen Praxis abzeichnet. Dies wiederum soll im späteren Verlauf im Zusammenhang von Professionalisierung der Seiteneinsteiger:innen diskutiert werden.

Ziel ist es, ein Verständnis zu erlangen, das nicht Rückschlüsse über Kompensationsmöglichkeiten schafft, sondern vielmehr ein noch sehr unbekanntes Forschungsfeld erschließt. Auf Basis des Datenmaterials zeigen sich folglich unterschiedliche Themenschwerpunkte, dabei geht es darum zu verstehen, wie Lehrkräfte ohne grundlegende Ausbildung ihren Berufseinstieg sowie ihre Berufseingangsphase erleben. Es wird rekonstruktiv untersucht, wie der Berufseinstieg wahrgenommen wird, welche Hürden und Krisen auftreten und wie sich eine habitualisierte Handlungsroutine durch krisenhafte Erlebnisse etablieren kann. Mit Blick auf diese induktiv erschlossene doppelte Tabuisierung: ‚Fachfremdheit‘ und ‚Seiteneinstieg‘, soll das Forschungsprojekt einen Zugang ermöglichen, mit den Akteur:innen in Austausch zu kommen und zu erfahren wie sie Brüche bzw. Krisen erfahren und welche Bewältigungsstrategien sie einsetzen (Beck, 2022; Hinzke, 2018).

Es geht folglich nicht um die Bewertung der Handlungspraxis, sondern vielmehr darum, zu verstehen, wie sich diese begründet, welche Orientierungen geteilt werden und wie sich daraus für die erziehungswissenschaftliche Forschung Konklusionen ziehen lassen. Wissend um die stetige Einstellung von Lehrkräften mit einem alternativen Berufszugang, wird sich Schulkultur verändern und auf die Bedürfnisse aller Lehrkräfte hin ausgerichtet werden müssen.

Um zwei konkrete Themen (Dimensionen) und deren kollektive Orientierungen genauer zu erforschen, begründen zwei im Forschungsprozess entwickelte Forschungsfragen das Hinwenden an das empirische Material. Die Forschungsfragen lauten:

Frage 1: Wie sprechen Seiteneinsteiger:innen über ihre schulischen Herausforderungen bzw. Krisen im Schulalltag?

Frage 2: Wie gehen sie mit den erlebten Krisen um?

Das Forschungsprojekt bewegt sich in dem Gegenstandsbezug *Seiteneinstieg – Biographie – Fachfremdheit*, wobei Krisen als Querschnittsbezug sichtbar wird, innerhalb dessen Orientierungen im Umgang mit Krisen rekonstruiert werden (Hinzke, 2018; Oevermann, 2002, 2004). Die Denkräume (s. Abb. 1) *Seiteneinstieg – Biographie – Fachfremdheit* zeigen sich im Material und verdeutlichen die Orientierungen der einzelnen Typen (Bohnsack, 2014; Nohl, 2007).

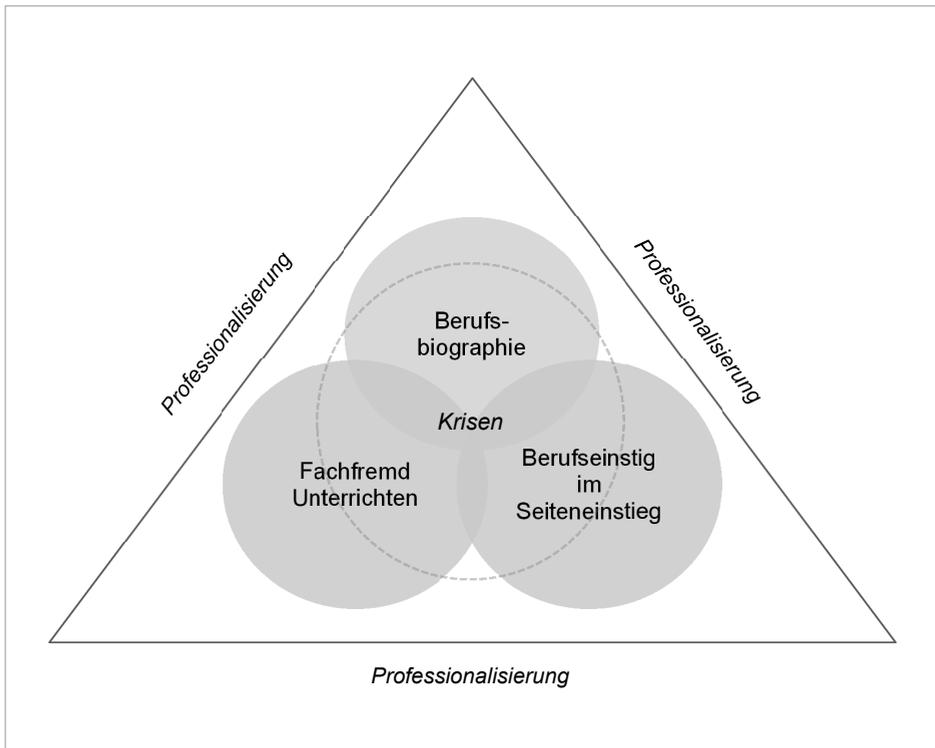


Abb. 1: Die Denkräume Seiteneinstieg – Biographie – Fachfremdheit

4. Über Erfahrungskrisen und Transformationsprozesse

Wenn Herausforderungen der Handlungspraxis zu Krisen führen und durch Interaktionen die konstituierende Rahmung² brüchig wird, müssen – im besten Fall zumindest – Veränderungen folgen oder zumindest angedacht werden. In Anlehnung an Oevermann und die strukturalistische Soziologie der Objektiven Hermeneutik können Erfahrungskrisen daher als Transformationen verstanden werden. Die handelnde Lebenspraxis erscheint im Vollzug von Routinen. Wenn diese selbstverständlichen Handlungspraxen und eingeübten Routinen versagen, sind die Akteur:innen der Lebenspraxis darauf angewiesen ihr Handlungsrepertoire zu überdenken. Dies ist

2 „Da professionalisiertes Handeln stets in Organisationen mit den dort jeweils geltenden Normen wie Gesetzen, fachlichen Standards, Organisationsregeln usw. stattfindet, bestimmt Ralf Bohnsack ‚professionalisiertes als organisationales Handeln‘ (S. 30), mittels dessen die ‚Bewältigung der notorischen Diskrepanz zwischen den [...] komplexen normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums‘ (S. 31) gelingen kann. Dazu gilt es, eine ‚konstituierende organisationale Struktur‘ (ebd.) zu schaffen, die er ‚konstituierende Rahmung‘ (ebd., kursiv i. O.) nennt und die für seine weiteren Überlegungen von zentraler Relevanz ist“ (Enggruber, 2022, S. 1).

für die vorliegende Forschungsarbeit von Interesse, da eine besondere Relevanz von Transformationen für Berufseinsteiger:innen besteht (Hericks, 2006). Wissend um den kritischen Diskurs bezüglich eines reflexiven Habitus und einer Habitusreflexion, unternimmt das Forschungsprojekt weniger den Versuch Eindeutigkeiten zu klären und hier Stellung zu beziehen, sondern vielmehr aufzuzeigen, wie Seiteneinsteiger:innen den eigenen Habitus zum Gegenstand der Reflexion werden lassen und somit pädagogische Situationen reflektiert werden und Anstoß für die eigene Praxis und deren Veränderungen sind (Wittek et al., 2022, S. 42–44).

Mit Blick auf die Praxeologischen Wissenssoziologie wird in Anlehnung an Luhmann (2002) diese Transformation als Neurahmung verstanden und nach Bohnsack als ‚Reflexion‘ bezeichnet (Bohnsack, 2020; Luhmann, 2002). Bohnsack (2020) unterscheidet die theoretische Reflexion basierend auf der propositionalen Logik, sowie eine weitere Reflexion auf Ebene der performativen Logik. Bei dieser auf der performativen Logik beruhend, stehen „einzelne Handlungen, korporierte Praktiken oder Äußerungen bzw. Verbegrifflichungen [im Vordergrund, T. B.], die im Vollzug ihres Gebrauchs, ihrer Praxis, in ihren ‚Sprachspielen‘ (Wittgenstein, 1984) ihre spezifische Bedeutung gewinnen“ (Bohnsack, 2020, S. 57).

In Anlehnung an Schön (1983) kommt dies dem Modell ‚reflection in action‘ nahe, demnach „einer im Handlungsvollzug implizierten Reflexion“ (Bohnsack, 2020, S. 56). In diesem Transformationsprozess wird der Ausstieg aus einem bisherigen Rahmen bei gleichzeitigem Neueinstieg in einen neuen vollzogen, sodass die in die Handlungspraxis eingelassene Reflexion neu gerahmt wird. Das geschieht, wenn sich ein neuer Horizont vor anderen Möglichkeiten abzeichnet (Bohnsack, 2020, S. 56 ff.). Schön (1983) verwendet den Begriff der Rahmung („framing“):

When he finds himself stuck in a problematic situation which he cannot readily convert to a manageable problem, he may construct a new way of setting the problem—a new frame which, in what I shall call a “frame experiment,” he tries to impose on the situation. (Schön, 1983, S. 63)

Durch eine von den Akteur:innen hergestellte Rahmung gewinnt die Handlung folglich erst an spezifischer Bedeutung. Dabei ist es eben nicht die reine Explikation von einer theoretischen Reflexion, sondern die performative, handlungsbezogene Entwicklung in Interaktion (Bohnsack, 2020, S. 57 f.). Um krisenhafte Momente der Handlungspraxis zu überwinden, kann der Prozess der Reflexion vollzogen werden. Diese Kontextuierungen und Neurahmungen bleiben weitestgehend implizit und vollziehen sich in einer Art hermeneutischer Zirkel (Oevermann, 1991, 2002, 2004).

Die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Berufseinstieg können somit als krisenhaft bezeichnet werden, da eine sukzessive Entwicklung der Handlungspraxis ermöglicht wird. Dabei wird die „Entscheidungskrise schon immer durch Routinen gelöst, die aus Krisen als deren Lösungen hervorgegangen sind. Sie kommt uns deshalb nicht manifest zu Bewusstsein bzw. nur dann, wenn die Routinen plötzlich nicht mehr greifen“ (Oevermann, 2004, S. 165). So sind Krisen und Routinen sehr eng miteinander verwoben und stützen pädagogisches Handeln durch unterschiedliche

Erfahrungen. Nach Oevermann (2004) geht es immer um die Konstitution von Erfahrungen, in der einerseits etwas Neues liegt und andererseits Routinen abgerufen werden.

Für das Forschungsprojekt ist dies von zentraler Bedeutung, da Krisen im professionellen Entwicklungsprozess dann erfahrbar werden, wenn reibungslose Handlungsabläufe nicht vollzogen werden können. Diese „Erfahrungen konstituieren sich innerhalb des Prozesses einer Krisenbewältigung. Solange man routinisiert handelt, macht man keine Erfahrungen, sondern lebt von Erfahrungen, die man schon gemacht hat“ (Oevermann, 2004, S. 165). Auf Grundlage einer ersten Rekonstruktion des empirischen Materials zeigt sich, dass Seiteneinsteiger:innen oftmals weniger routinisierte Handlungsabläufe besitzen. So werden Krisen erlebt, die Aufschluss darüber geben, was diese zunächst einmal sind, wie diese bearbeitet werden und wie ggfs. Unterstützungen dazu beitragen können, dass sinnvolle Erfahrungen in die Unterrichtspraxis einfließen können.

5. Methodologie und das empirische Material

Für die Beantwortung der Forschungsfragen begründet die Praxeologische Wissenssoziologie das Vorgehen sowie die methodologische Rahmung der Arbeit (Bohnsack, 2017; Mannheim, 1980). Ziel der Forschungsarbeit ist eine sinngenetische Typenbildung die darauf abzielt, dass einer Praxis „zugrunde liegende habitualisierte und teilweise inkorporierte Orientierungswissen“ (Bohnsack et al., 2013, S. 9) zu beleuchten. Für die Interpretation inkorporierter Praktiken, Handlungen und Äußerungen mit der Dokumentarischen Methode wird zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen unterschieden, das zwischen Verstehen und Interpretieren – zwischen *Objektivismus und Subjektivismus* (Wagener, 2020, S. 19) – differenziert (Bohnsack, 2017; Mannheim, 1980). Das Orientierungsschema beschreibt das kommunikative Wissen und zeigt Normen resp. Programmatiken von z. B. schulischer Handlungspraxis auf. Der Orientierungsrahmen erfasst die habituelle Ebene des konjunktiven bzw. impliziten Wissens, welches der Handlungspraxis zugrunde liegt (Bohnsack, 2014, 2017).

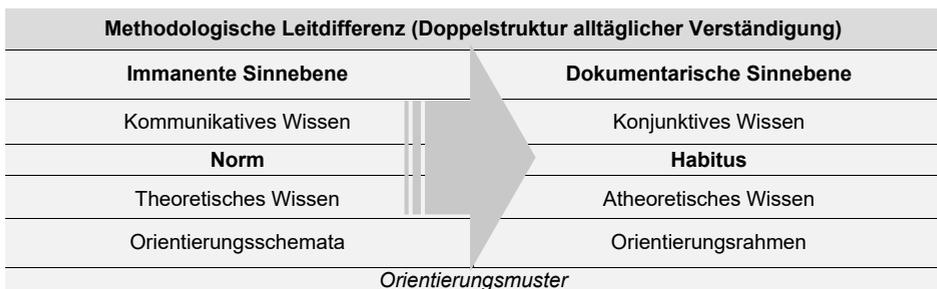


Abb. 2: Methodologische Leitdifferenz

Diese beiden Elemente können konsistent, aber auch inkonsistent sein. Manchmal stehen theoretisierende kommunikative Wissens Elemente in enger Verbindung mit der eigenen habitualisierten Handlungspraxis – manchmal jedoch nicht. Häufig zeigt sich dann eine Differenz im Orientierungsrahmen und einer anders gelagerten situativ emergierenden Interaktion, die auf der Ebene des kommunikativen Wissens anders ausgewiesen wurde. Es zeigt sich, „dass Personen oder Gruppen wiederum Routinen auf der Ebene des konjunktiven Wissens entwickeln, um in der Handlungspraxis mit Spannungsverhältnissen zwischen den Orientierungsschemata, nämlich dem Wissen über ihre Handlungspraxis und deren Normativität, und den Orientierungsrahmen umzugehen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 23). Der Fokus des Forschungsprojekts *SeLe an Grundschulen* liegt daher auf der Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums und des möglichen handlungsleitenden Wissens der Seiteneinsteiger:innen in diesem Spannungsfeld.

Zusammenfassend werden die Seiteneinsteiger:innen und ihre Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu Repräsentanten kollektiver Erfahrungsräume und damit zu Repräsentanten von Typen, die durch den Erfahrungsraum und das geteilte Wissen geformt werden können (Bohnsack, 2017, S. 103; Wagener, 2020, S. 18 ff.). Basierend auf 15 problemzentriert biographischen Interviews werden im Folgenden entlang von ausgewählten Fällen (Herr Schwarzdorn, Frau Mispel, Frau Mirabell, Frau Jochelbeere) Typen konkretisiert.

Die Interviews wurden im Zeitraum von November 2018 bis Juni 2020 erhoben. 11 der interviewten Personen kommen aus dem Freistaat Sachsen (1. Erhebungswelle), 4 weitere aus Hessen (2. Erhebungswelle). Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung (Hessen) wurden, aufgrund der Corona-Pandemie, die Interviews telefonisch durchgeführt. Die Zusammenstellung des Samplings basiert auf der Rücklaufquote angefragter Kohorten bzw. Ausbildungskurse, welche sich im Seiteneinstieg und bereits am Ende einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme befanden. Von den interviewten Personen sind 10 Personen weiblich und 5 Personen männlich. Alle interviewten Personen unterrichten seit mindestens zwei Jahren an Grundschulen in unterschiedlichen Fächern. Die Altersspanne ist ebenfalls sehr heterogen, die befragten Personen sind zwischen 29 Jahre bis 53 Jahre alt. In Zusammenschau ist allen gemein eine Einstellung als Grundschullehrkraft sowie einer Teilnahme an einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme. Darüber hinaus unterrichten alle Interviewten unterschiedliche Fächer, haben unterschiedliche Berufszugänge und sehr differente Berufserfahrungen in disziplinnahen Berufen.

6. Sinngenetische Befunde – drei Typen *in Krise*

Es wurden innerhalb der sinngenetischen Typologie drei Typen rekonstruiert, die sich in ihrer Handlungspraxis im Umgang mit Herausforderungen unterscheiden und kontrastierende Orientierungsrahmen aufzeigen:

- Der angepasst-pragmatische Typus
- Der analysierend-identifizierende Typus
- Der explorierend-unabhängige Typus

Entlang der drei Typen werden anhand von ausgewählten Fällen nun einige Orientierungen aufgegriffen.³ Aufgrund dessen, dass das Sampling nicht ausgerichtet war auf soziogenetische Dimensionen (Geschlecht, Alter usw.), sondern auf die Einstellung als Grundschullehrkraft und aktuelle Teilhabe an einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme, basieren die Ergebnisse auf der Abbildung einer sinngenetischen Typenbildung. Unterschiedliche Typiken werden nicht rekonstruiert, sondern Typen und deren Orientierungsstrukturen.

6.1 Typ 1: ein angepasst-pragmatische Typus

Der Orientierungsrahmen des ersten Typus kann als angepasster und pragmatischer Habitus rekonstruiert werden, der von einer *Norm der Selbstläufigkeit* getragen wird. Dabei wird eine konfliktarme Aushandlung der bestehenden schulischen Normen erkennbar. Die Auseinandersetzung der schulischen Programmatik wird dabei weniger als eine krisenhafte Diskrepanz expliziert. Es werden keine Konflikte erwähnt und zahlreiche Situationen beschrieben, in denen Bedürfnisse befriedigt werden und Dinge beiläufig im Sinne der Seiteneinsteiger:innen passieren. Die Akteur:innen gehen nicht in Konfrontation mit Kolleg:innen oder der Schulleitung, sie erkennen keinen Bedarf, etwas klären oder in eine bessere Form verändern zu müssen – vielmehr werden diese bei Bedarf für sie verändert. Grundsätzlich verharrt der erste Typus dabei in einem Habitus der orientiert ist an pragmatischen Strukturen, die wenig konfliktreich sind.

Fragen im Interview werden auf einer abstrakt-theoretisierenden Ebene beantwortet, einige Passagen im Transkript verweisen auf ein beschreibendes, argumentatives Sprechen, wie Dinge sind oder zu sein haben – weniger wie sie tatsächlich performativ erlebt wurden. Dabei wird diese normative Struktur angenommen und die habituelle Praxis daran angepasst. Der Typus grenzt sich dahingehend stärker von den anderen beiden Typen ab, welche erzählend und weniger beschreibend, argumentierend auf Erlebnisse eingehen.

Der Berufseinstieg wird allgemein als konfliktfrei konstruiert. Die erlebte Handlungspraxis als Berufseinsteiger:in wird aus der Ich-Perspektive als Lehrkraft beschrieben, weniger aus der Sicht der Schüler:innen oder anderer Akteur:innen. Schulische Normen werden von einem Habitus getragen, der alles selbstläufig passieren lässt und sich in unbekannte und neue Strukturen flexibel eingliedert.

3 Anm. d. Autorin. Im Sinne der Dokumentarischen Methode gehen der fallübergreifenden komparativen Analyse mit einer Reflektierenden Interpretation zentrale Arbeitsschritte der Methode voraus, die an dieser Stelle nicht explizit veranschaulicht werden. So wurden in zwei Arbeitsschritten eine Textsortentrennung, die an einigen Stellen einbezogen wird, durchgeführt sowie eine Formulierende Interpretation der Transkripte.

Der Transformationsprozess als Seiteneinsteiger:in in den Lehrer:innenberuf als konfliktarmes Erlebnis zeigt sich z. B. in der Beantwortung der Frage, ob sich Herr Schwarzdorn in seinem Berufseinstieg bisher gut unterstützt fühlt. Hier verhandelt er seine Verbundenheit mit dem Thema *Unterstützung als Einsteiger* und die Wichtigkeit dieses Erlebnisses. Dies passiert in Bezug darauf, wie die Kolleg:innen und die Schulleitung mit seinen Bedürfnissen umgehen und auf seinen Wunsch hin Dinge angepasst werden, z. B. welche Fächer er unterrichten bzw. unterstützen möchte bzw. soll.

In Bezug auf seinen Neueinstieg wird der/die Seiteneinsteiger:in respektiert und wird *ni einfach ins kalte Wasser geworfen*. Deutlich wird in diesem Auszug die *Norm der Anerkennung* einer neuen Lehrkraft und wie man mit einem/einer Berufseinsteiger:in umgehen soll. Im Fall Herr Schwarzdorn wird auch die *Orientierung an Selbstläufigkeit* deutlich. Typisch für diesen ersten Typus ist ein weicher Einstieg, der zudem selbstverständlich bzw. selbstläufig passiert. Kontrastierend hierzu zeigen sich in anderen Fällen große Herausforderung diesbezüglich.

Abb. 3: Interviewauszug Herr Schwarzdorn

459 °mhm°//das ist das schöne; wenn ich irgendwas (.) anbringe und sage; (.) es funktioniert
 460 so nicht dann wird das halt geändert. und wenn ich das so möchte dann wird das halt so
 461 geändert; also es wird so umgesetzt. weil ich halt der (.) Mensch für=n Fachbereich das
 462 und das bin; also für Sport bin jetzt. (.) un: ja. (2) und für die andern Sachen kann ich
 463 halt jeden fragen also; (.) da gab=s noch nie Probleme. //I: mhm// konnte immer Fragen
 464 stellen. (1.5) wurde auch immer berücksichtigt wenn=s jetzt (.) um: (.) irgendwelche
 465 Sachen geht dass man (dir) sagt ähm; naja Lochstunde oder [prustet]; du: machst heute mal
 466 Sachunterricht in der Klasse weil ist gerade niemand da. (.) gab=s einfach nie. da wurde
 467 das halt so gelegt dass ich das halt nicht machen musste sondern dass ich entweder mit
 468 drinsitze; o:der ä:h (.) mit unterstütze aber ni einfach ins kalte Wasser geworfen
 469 geworfen werde. (.) un:: (.) das fand ich sehr gut. und das ist auch heut noch so. (.)

Dem Auszug nach wird die *Orientierung an Selbstläufigkeit* dahingehend deutlich, dass keine Hürden genommen werden müssen. Die Dinge passieren und der Umgang mit Problemen wird als etwas konfliktfreies beschrieben sowie argumentativ als positiv erlebt gerahmt. Deutlich wird die Rolle als Seiteneinsteiger:in und deren Schutz der Person über schulischen Zwängen. Es muss kein Unterricht erteilt werden, der nicht gemacht werden möchte. Rücksicht und ein langsames Annähern an unbekannte Fachbereiche sind Prämisse einer *Annäherungskultur als Berufseinsteiger:in*.

Differenziert wird dabei zwischen Einspringen, als eine sonst bestehende Norm derer man als Seiteneinsteiger:in gerecht werden muss und seiner Alltagspraxis, *drinsitze; o:der ä:h (.) mit unterstützen zu dürfen*. Die Beschreibung des Umgangs in der Schule bzw. dem Unterrichten wird von Herrn Schwarzdorn positiv bewertet; es wurde an ihn und seine Bedürfnisse angepasst, eine kritische Auseinandersetzung ist nicht notwendig. Der Prozess ist selbstläufig, sowohl in der Vergangenheit, wenn er von seinem direkten Berufswechsel spricht, als auch in der gegenwärtigen Situation. Im Vergleich zu anderen Fällen werden hier keine Suchbewegungen markiert oder der *Drang nach Neuerung oder aktiver Veränderung* deutlich – vielmehr ist es ein sich

in den Prozess begeben, Teil davon werden ohne aktives Hinzutun oder als Notwendigkeit in Folge von krisenhaftem Erleben.

6.2 Typ 2: ein analysierend-identifizierender Typus

Der zweite rekonstruierte Typus wird als ein analysierend-identifizierender Typus definiert, der versucht mit auftretenden Schwierigkeiten in der schulischen Handlungspraxis als Seiteneinsteiger:in in individueller Art und Weise umzugehen. Der Habitus wird dabei getragen von einer Norm der Teilhabe. Unterricht soll bestmöglich umgesetzt werden, Ideen und Implementationen werden untersucht und bearbeitet, oftmals verharret der zweite Typus jedoch in dieser Zwischenphase und kommt über die Identifikation und theoretische Analyse einer gelingenden Handlungspraxis nicht hinaus.

Die eigene Berufsrolle als Lehrer:in wird oftmals hinterfragt und Unsicherheiten in der Handlungspraxis werden zum Kern eines Professionalisierungsgedanken. Dabei zeigen sich in der Bearbeitung der Herausforderungen auf propositionaler Ebene krisenhafte Momente, wenn es darum geht, der schulischen Programmatik und den eigenen Vorstellungen als eine professionelle Fachkraft gerecht zu werden. Die erlebten Krisen zeigen sich vor allem in Unsicherheiten in der Auswahl von passenden Unterrichtsmethoden und didaktischen Umsetzungen. Am Beispiel Frau Mispel wird dies deutlich, wenn Sie über eigene unterrichtliche Erfahrungen spricht.

Abb. 4: Interviewauszug Frau Mispel (2)

661 manchmal auch die Zeit fehlt. aber dann sage ich wirklich wir ham zwar nur die eine
 662 Aufgabe gemacht aber wir hab das dann die Rechenwege beschrieben. und da ham die Kinder
 663 nämlich gemerkt ah das ist jetzt gar nicht so einfach zu beschreiben; wie habe ich das
 664 gerechnet. und dann habe ich auch meinen Schülern gesagt das ist für die Frau M. jetzt auch
 665 nicht einfach zu beschreiben wie Sie des hier vorne gemacht hat? u:nd so bin ich dann eben
 666 und dann wissen meine Schüler ja auch jetz; da bin ich jetzt noch nich s:o erfahren im
 667 Mathematikunterricht? und da spiel ich auch mit offenen Karten das wissen meine Schüler?
 668 und des is okay, ne und dann sch; dann sag ich und habt ihr des jetzt; is des so
 669 nachvollziehbar? wie ich das gemacht hab? und dann sind die schon ehrlich? oder also des
 670 Gefühl hab ich schon da gibt's dann einige Kinder die sagen ja? oder ne Frau M. das müss ma
 671 nochmal? auch wenn die eigentlich ja also das is bei uns schon (.) im Unterricht so n
 672 Thema wo auch die Lehrerin; also angreifbar ist. man darf auch Kritik äußern. @(.)@ ja.

Der zweite Typus kann Schwierigkeiten identifizieren, ohne direkt und ad hoc im Unterrichtsgeschehen Lösungsvorschläge aufzuzeigen. Im Fall Frau Mispel werden die *offenen Karten* zu einer Praxis, bei der die Schüler:innen zur Instanz der fachlichen Rückmeldung werden, ob die Unterrichtseinheit sinnvoll oder weniger sinnvoll war. Durch einen Habitus welcher getragen wird von einer Norm der Kontemplation, werden kontinuierlich Verbesserungen durchdacht. Der Problemlöseprozess bzw. die gezielte Suche nach Strategien – wie hier einer fachdidaktisch angemessenen Umsetzung – bleiben dadurch jedoch in einer Art ‚Anfangsphase‘ verhaftet.

Die Krise wird auf analytischer Ebene identifiziert, wobei die Akteur:innen im *Lösungen theoretisieren* verharren. Die erlebte Alltagspraxis wird somit als etwas konstruiert, das nicht durch klare Handlungssicherheit oder -konstanz bestimmt ist. Die Akteur:innen bewegen sich vielmehr zwischen normativen Vorstellungen, wie ein/e Lehrer:in zu sein oder guten Unterricht machen soll (Bohnsack, 2020). Einerseits sind die gesellschaftlichen bzw. schulischen Normen des Lehrer:innenberufs wirksam auf die Rolle als Seiteneinsteiger:in und dokumentieren sich am Material. Andererseits konstruieren bzw. reproduzieren die interviewten Berufseinsteiger:innen zusätzlich eigene Normen an das Konstrukt ‚Lehrer:in‘ und verhandeln diese in der eigenen Handlungspraxis als das Bild der *guten Lehrerin/des guten Lehrers*.

Dieses Konstrukt zeigt sich auch beim Betreten des Berufsfeldes als etwas (*noch fremdes*) und der eigenen Rolle bezüglich der Erfahrung von *Fremdheit*. Eine kollektiven Orientierung einer *Krise im Einstieg* wird dann deutlich, wenn die Akteur:innen bei der Ausführung ihrer Handlungen an Grenzen und Probleme stoßen, weil sie nicht genau wissen, was erwartet wird und wie sie die richtigen normativen Erwartungen erfüllen können. Es werden Unklarheiten benannt, aber im Spannungsfeld nicht weiterverhandelt bzw. bis zum Ende aufgelöst. Zudem rekonstruiert sich der zweite Typus vor allem als *Neuling* der/die noch Schwierigkeiten erlebt und bemüht ist, Ansätze für den Unterricht zu etablieren. Die didaktischen Überlegungen sind nicht abgeschlossen, oft werden pädagogische bis allgemeine Ansätze angeboten.

In dem oberen Auszug wird dies deutlich, wenn Frau Mispel ihren individuellen Umgang mit fachlichen Schwierigkeiten und einer Lösungsstrategie der *Transparenz von Fremdheit* erläutert. Dabei zeigt sich nämlich, dass durch den Status eines *Neulings*, die Seiteneinsteiger:innen die Chance ergreifen, bestimmte Strukturen entlang der schulischen Programmatik mitzugestalten bzw. neu auszuhandeln um sich deutlich von alten Strukturen abzusetzen. Vor allem in der Abgrenzung zu anderen, meist älteren Kolleg:innen, zeigt sich die Orientierung *auf der Suche nach Strategien*, während der Umgang mit *Fremdheit* und *Neu-Sein im Berufsfeld* als Folie zur Bearbeitung dieser dient.

6.3 Typ 3: ein explorierend-unabhängiger Typus

Entlang dieses Typus dokumentiert sich eine weitere Art und Weise im Umgang mit krisenhaften Momenten. Dabei zeigt sich eine ähnliche Struktur zum zweiten Typus; Krisen und Herausforderungen werden erkannt. Der Typus weiß um Schwächen in der Handlungspraxis und kann durch diverse Handlungsstrategien seinen/ihren notwendigen Bedarf erkennen und benennen. Deutlich wird diese Bedarfslage dann, wenn Seiteneinsteiger:innen von ihren krisenhaften Berufseinstiegen berichten.

Abb. 5: Interviewauszug Frau Mirabell

149 Frau Mirabell: hab mich sehr drauf gefreut wobei ich dann die Freude in den erstn Wochen,
 150 °h dann doch in bissl ne andre war weil ich einfach unterschätzt hab für mich selber, wie viel
 151 Aufberei auf Vorbereitungsaufwand wirklich dahinter steckt und wenn ma auch gar nich weiß
 152 in welche Richtung ma denken soll also auch keine Ahnung hat wen und was ma denn fragen
 153 will. //I: h:m,// (.) das war so biddl allein und reingeschmissn und los?

Trotz dessen, dass Krisen für den dritten Typus als stark und die Handlungspraxis lenkend erlebt werden, unternimmt der dritte Typus – über eine Exploration hinaus – konkrete Versuche, Handlungsoptionen zur Lösung auszuloten. Die Orientierung auf der *Suche nach Strategien* wird ergänzt um eine Orientierung nach *Veränderungen erarbeiten wollen*. Deutlich wird eine Orientierung an dem *Willen nach Veränderungen* und einem Habitus der diese Veränderungen in Handlungsmöglichkeiten überträgt. Lösungen werden somit aktiv herbeigeführt, sodass Habitus und schulische Normen zu weniger großen Spannungen führen. Deutlich wird, dass dieser dritte Typus bereit ist, sich unvermeidlichen Konfrontationen zu stellen und bestehende Aporien aushält. Die berufliche Rolle und Identität als Lehrkraft ist dabei stabil, sodass Herausforderungen mit probaten Mitteln bewältigt werden. Bei diesem Typus werden Unterstützungen gerne angenommen und sind Teil der Problemlösungsstrategie, wenn Unsicherheiten bei Methoden und didaktischen Umsetzungen auftreten. Veränderungen werden erkannt und in die richtige oder besser passende Richtung gelenkt. Auf die Frage, wie Frau Apfel ihren Unterricht versteht, antwortet sie wie folgt.

Abb. 6: Interviewauszug Frau Apfel

358 (3) also die (.) äh h als Rückkopplung von den Schülern? erhalte ich eigentlich
 359 nur positive Bestätigung, das öhm (.) also ich seh das ja auch öh so als Entwicklung die
 360 die Schüler genommt habn? des es ne positive Entwicklung is und (.) och meine meine ganzn
 361 Kollegen die bei mir jetzt hospitiert ham? (.) klar hab ich am Anfang Fehler gemacht, so
 362 didaktische Fehler; die ich aber jetzt nimmer mache, weil wir ham halt viel gelernt in dem
 363 Studium. das bringt ja wirklich was; und ähm (3) ja also ma wird immer besser je öfter man
 364 unterrichtet; also ich bin mit mir jetzt wesentlich zufriedener als am Anfang.

Es dokumentiert sich eine Haltung der Weiterentwicklung gegenüber der eigenen Rolle als Seiteneinsteiger:in im Prozess der Wissensvermittlung. Die Rolle wird stark verknüpft an den unterrichtlichen Austausch mit den Schüler:innen und den für sie verorteten erfolgreichen Lehrauftrag. Am Anfang werden noch Fehler gemacht, „*die ich aber jetzt nimmer mache*“. Die Lehrer:innenrolle wird transparent gegenüber den Schüler:innen gemacht. Ihre Entwicklung wird auf propositionaler Ebene durch Unterstützungen gerahmt. Implizit liegt darin eine normative Erwartung an einen Berufseinstig als Neuling, noch nicht alles wissen zu können und Hilfe zu benötigen. So werden Unterstützung und die Arbeit in einem Team als wichtiges Element gerahmt und eine Orientierung an *Legimitation für fachliche Hilfe* zeichnet sich ab. In diesem Typus werden Unterstützungssysteme gerne angenommen und sind Teil der

Problemlösungsstrategie. Dies kann dann zu Krisen führen, wenn keine Unterstützung angeboten wird. Dann – und dies macht den dritten Typus unabhängig bzw. handlungsautonom – kann er sich aus seinem krisenhaften Konstrukt lösen und sich eigenständig Hilfe erarbeiten. Die Handlungspraxis wird dabei von einem Habitus beeinflusst, der aktiv in den Prozess der Bearbeitung tritt und volitional Veränderungen herbeiführt.

Organisatorische bzw. schulische Normen der Gleichförmigkeit und Anpassung an bestehende Strukturen, werden hier als Handlungsorientierungen verstanden die nicht der eigenen Handlungspraxis förderlich sind. Vielmehr sucht der dritte Typus nach Strukturen für Autonomie, die das Handeln sinnvoll strukturieren und Raum für eine sinnvolle Praxis begründen. Die Selbstpositionierung als oft Alleingelassene:r stärkt die Rolle dieses autonomen und selbständigen Erledigens von Notwendigkeiten. Der dritte explorierend-unabhängige Typus ist daher gleichzeitig ein/e aktiv-werdende:r, die/der nicht im Status quo verharrt, sondern sich weiterentwickeln will. Dabei zeichnet sich gerade beim dritten Typus eine Habitusreflexion ab, bei der der eigene Habitus als Berufs- und Seiteneinsteiger:in zum Gegenstand der Reflexion wird. Dies wird dabei weniger durch pädagogische Reflexionsmöglichkeiten im Sinne eines professionellen Settings ermöglicht, sondern vor allem durch krisenhafte Momente der Isolation in der Praxis provoziert.

7. Empirische Rückschlüsse und kollektive Orientierungen der Seiteneinsteiger:innen

Die Suche nach Lösungen, bis etwas für die Person Passendes gefunden wurde, sowie die unmittelbar daran anschließenden Strategien der Bewältigung, zeichnet und grenzt zugleich einen *Typus 3* zu den vorherigen ab. *Typus 1* sieht und kommuniziert keine Krisen, beginnt daher nicht, sich aktiv in einen strategischen Prozess zur Verbesserung der aktuellen Situation zu begeben. Wenn, werden diese als gängig gerahmt und beiläufig in die Handlungspraxis integriert. *Typus 2* identifiziert krisenhafte Momente, verbleibt jedoch in dem Status einer theoretisierenden Reflexion (Bohnsack, 2020). Er lässt sich ebenfalls vom dritten Typus dadurch abgrenzen, dass dieser in der Phase der Identifikation verhaftet bleibt. Das was *Typus 3* beherrscht, sich der Situation bewusst zu sein und Neuerungen herbeizuführen, zeigt sich auf Grundlage eines Habitus des zweiten Typus weniger.

Im weiteren Betrachten von *Typus 3*, zeichnet sich zudem eine Orientierung an der Ablehnung von schulischen Normen ab und eine Spannung zwischen dem Habitus und bestehenden schulischen Normen wird deutlich. Hier zeichnet sich eine Handlungspraxis dadurch aus, dass der dritte Typus sich in der Reflexion nur teilweise bis gar nicht an bestehende normative Vorgaben der Institution Schule sowie die formale Rahmung des Seiteneinstiegs hält. An zahlreichen Fällen wird eine Orientierung von *eigensinnigem Abarbeiten* von formalen Vorgaben deutlich. So findet eine kontinu-

ierliche Neurahmung statt, in der bestehende Strukturen überdacht und *praktikabel* verändert werden müssen (Schön, 1983).

Abschließend lässt sich festhalten, dass bei den Seiteneinsteiger:innen Diskrepanzen zwischen normativen schulischen Strukturen und der Programmatik als Neuling, welche/r sich in krisenhaften Momenten bewegt, und der sich darin entwickelnden Handlungspraxis, dokumentieren. Diese werden durch den Habitus der Typen unterschiedlich getragen. Teilweise werden Krisen identifiziert und bearbeitet, teilweise bestimmen Normen die Handlungspraxis, sodass Umstände angepasst und keine Konflikte entstehen. Zudem zeigt sich, wie Seiteneinsteiger:innen performative Routinen der habitualisierten Praxis übernehmen und in ein eigenes Selbstverständnis als Lehrer:in einbinden (Marotzki, 2002; Schulze, 1996; Terhart, 1994; von Felden, 2008). Entlang von Krisen in der Schulpraxis dokumentieren sich so unterschiedliche Umgangsweisen. Diese geben für die Zukunft Aufschluss darüber, welche Strukturen für Seiteneinsteiger:innen notwendig sind, um eine gelingende Handlungspraxis zwischen Habitus und schulischen Normen zu ermöglichen.

Die dargelegten Analyseauschnitte verdeutlichen folglich unterschiedliche Spannungen, die im Berufseinstieg und der Etablierung einer Handlungspraxis ausgehandelt werden müssen.

Weitere Spannungen zwischen Habitus und Normen sowie die Gesamttypologie und deren Ergebnisdiskussion im Kontext der Bedarfskrise werden in der Dissertation zum Forschungsprojekt *SeLe an Grundschulen* bearbeitet.

Literatur

- Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–284). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110510348-014>
- Anders, F. (2022). *Prognose und Maßnahmen Lehrermangel verschärft sich weiter. Das Deutsche Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Beck, T. (2022). 'Teaching was not in my head' – Narratives from lateral entrants of their experienced biographical transition into the teaching profession in Germany. In R. Porsch & L. Hobbs (Hrsg.), *Out-of-field Teaching Across Teaching Disciplines and Contexts* (S. 221–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1_11
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Waxmann.
- Enggruber, R. (2022). Rezension zu: *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik* | *socialnet.de*. <https://www.socialnet.de/rezensionen/26846.php>
- Gehrmann, A. (2020). Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-)Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfs. *Erziehungswissenschaft*, 60(31), 59–66. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.07>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>
- Klemm, K. (2022). Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030 (S. 1–30) [Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE)]. *Verband Bildung und Erziehung (VBE)*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf
- Klemm, K., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht: Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Bertelsmann Stiftung <https://doi.org/10.11586/2017048>
- KMK. (2019). Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Dok. Nr. 218, März 2019, Einstellung von Lehrkräften 2018 (Nr. 218; Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, S. 1–66). *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_218_EvL_2018.pdf
- KMK. (2020). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder (Nr. 226; Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz – Dokumentation Nr. 226 Dezember 2020, S. 1–77). *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt: Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94008-3>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L., & Richter, D. (2022). How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103784. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103784>
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (Nachdruck). Suhrkamp.

- Marotzki, W. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biografieforschung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 49–64). Leske + Budrich.
- Melzer, W., Pospiech, G., & Gehrman, A. (2014). *Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf* (QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht 2014, S. 1–291). Technische Universität Dresden. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, A.-M. Nohl, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erw. aktual. Aufl., S. 255–307). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_12
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267–336). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisierung als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisierungstheorie interdisziplinär* (S. 155–182). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Puderbach, R., & Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-041>
- Richter, D., Marx, A., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: Sozial ungleich verteilt?* Bertelsmann Stiftung.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Ashgate.
- Schulze, T. (1996). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 10–31). Jeske + Budrich Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2_2
- SMK. (2018). *Handlungsprogramm Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität im Freistaat Sachsen* (S. 1–15). Sächsisches Staatsministerium für Kultus. <https://www.bildung.sachsen.de/blog/wp-content/uploads/2015/08/Handlungsprogramm.pdf>
- Terhart, E. (Hrsg.). (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. P. Lang.
- Tillmann, K.-J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *DDS – Die Deutsche Schule*, 4, 439–453. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.07>
- von Felden, H. (Hrsg.). (2008). *Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion: Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Leh-*

rerinnen- und Lehrerbildung (S. 196–203). utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>

Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R., & Leonhard, T. (2022). *Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25402>

Richtlinien der Transkription (TIQ) (Bohnsack, 2014)

└	Beginn einer Überlappung, d. h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmern; Markierung eines direkten Anschlusses beim Sprecherwechsel
┘	Ende einer Überlappung
(.)	kurze Pause, etwa eine Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecher)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
Viellei-	Abbruch eines Wortes
Nei:::n	Dehnung; die Häufigkeit in Anzahl von : angegeben, entspricht der Länge der Dehnung
oh=nee	Wortverschleifung
(kein)	Unverständlich bzw. Unsicherheit bei der Transkription
()	unverständliche Äußerungen
(doch)	unverständliche Äußerungen; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
[Gong]	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen
[stöhnt]	oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. Auch ein Lachen kann mit Hilfe der doppelten Klammer angezeigt werden.
.....	Auslassungen im Transkript
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Lachen
@(3)@	drei Sekunden Lachen
//mhm//	bei biografischen Interviews: Hörersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist

Autorinnen und Autoren

ANDING, EMILIE L., B. A., Studentin im Master Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialmanagement an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten bei Schüler:innen.

E-Mail: emilie-lysianne.anding@uni-jena.de

BÄUERLEIN, KERSTIN, Dr., Dozentin, Berufspraktische Studien, Institut Sekundarstufe I & II, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen, Lehren und Lernen mit digitalen Medien.

E-Mail: kerstin.baeuerlein@fhnw.ch

BECK, TERESA, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe „Grundschuldidaktik Mathematik“, Zentrum für Lehrerbildung, Technische Universität Chemnitz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenberuf und Professionalisierung, Seiteneinstieg und fachfremdes Unterrichten, Berufsbiographieforschung und Einstieg in den Lehrberuf.

E-Mail: teresa.beck@zlb.tu-chemnitz.de

BRESSLER, CHRISTOPH, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsgruppe „Pädagogische Professionsforschung“, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: pädagogische Professionalität, Asymmetrie pädagogischer Beziehungen.

E-Mail: christoph.bressler@uni-due.de

BRUNNER, SABRINA, M. Sc., wissenschaftliche Assistentin, Arbeitsgruppe „Pädagogisch-psychologische Lehr- und Lernforschung“, Institut Sekundarstufe I & II, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Selbstreguliertes Lernen.

E-Mail: sabrina.brunner@fhnw.ch

BUCHHAUPT, FELIX, Dipl. Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Schulentwicklungsforschung.

E-Mail: f.buchhaupt@em.uni-frankfurt.de

BURDA-ZOYKE, ANDREA, Prof.in Dr., Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Institut für Pädagogik, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der beruflichen Bildung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Curriculum- und Unterrichtsentwicklung.

E-mail: burda-zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

DRIEBE, THOMAS, Dr., Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der beruflichen Bildung, historische Wissenschaftsforschung, Machine Learning für Healthcare- und Industriesysteme.

E-mail: thomas.driebe@gmx.de

ERHARDT, NICK, B.A., Student im Master Bildungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin, ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsgruppe „wissenschaftliche Bildungsforschung“, Department Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung international ausgebildeter Lehrkräfte.

E-Mail: nickerhardt@posteo.de

ETTER, BRUNO, Doktorand, Institute for environmental decisions, consumer behavior group, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: sustainable consumption, dietary changes, meat substitutes.

E-Mail: bruno.etter@hest.ethz.ch

FRANK, MAGNUS, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, Differenz und soziale Ungleichheit, qualitative Forschungsmethoden.

E-Mail: magnus.frank@tu-dortmund.de

FREISLER-MÜHLEMANN, DANIELA, Prof.in, Dr., Dozentin, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen, Berufseinstieg und Berufseinführung, Berufspraktische Ausbildung.

E-Mail: daniela.freisler@phbern.ch

FREUND, PHILLIP ALEXANDER, Prof. Dr., Professur für Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik, Fakultät Bildung, Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstkonzept, Motivation.

E-Mail: alexander.freund@leuphana.de

GEIER, THOMAS, PD Dr., Vertretungsprofessor, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Migrationsforschung, Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: thomas.geier@tu-dortmund.de

GERLACH, DAVID, Prof. Dr., Lehrstuhl für Didaktik des Englischen, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Bergische Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: fremdsprachendidaktische Professionsforschung, rekonstruktive Verfahren.

E-Mail: gerlach@uni-wuppertal.de

GESKE, ANNA, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung“, Department Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung international ausgebildeter Lehrkräfte, Virtual Reality in der Lehrkräftebildung.

E-Mail: anna.geske@uni-potsdam.de

GOLLUB, PATRICK, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben, Arbeitsgruppe „Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung“, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung.

E-Mail: p.gollub@uni-muenster.de

GÖTZL, MATHIAS, Dr., Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität und Lehrerbildungsforschung, Fachdidaktik im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung sowie Fachdidaktische Forschung, historische Berufsbildungs- und Wissenschaftsforschung.

E-mail: mathias.goetzl@schule.thueringen.de

GREINER-DÖCHERT, FRANZISKA, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Monitor Bildung und psychische Gesundheit“ (BiPsy-Monitor), Pädagogische Psychologie mit dem Schwerpunkt Lehren, Lernen und Entwicklung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychische Gesundheitskompetenz von Lehrkräften, Unterricht und psychische Gesundheit von Schüler:innen.

E-Mail: franziska.greiner@uni-leipzig.de

HÖRNE MANN, LARA, B. A., Arbeitsgruppe „Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung“, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Medienkompetenz von (angehenden) Lehrpersonen.

E-Mail: lhoernem@uni-muenster.de

JAHN, ROBERT W., Prof. Dr., Professur für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung, Institut für Bildung, Beruf und Medien, Fakultät Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Wirtschaftsdidaktik, Berufliche Bildung, Wissenschaftsforschung.

E-mail: robert.jahn@ovgu.de

KARLEN, YVES, Prof. Dr., Professur für pädagogisch-psychologische Lehr- und Lernforschung, Institut Sekundarstufe I & II, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Selbstreguliertes Lernen, Mindsets, professionelle Kompetenzen von Lehrkräften.

E-Mail: yves.karlen@fhnw.ch

KATZENBACH, DIETER, Prof. Dr., Professur für Inklusive Pädagogik und Didaktik bei kognitiven Beeinträchtigungen, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in Bildung und Gemeinwesen, Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung und ihrer Störungen sowie Theorie und Praxis Psychoanalytischer Pädagogik, insbesondere bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

E-Mail: d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de

KAUFMANN, JULIA, St. Ex., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Inklusionsforschung, sonderpädagogische Historiografie, Diskurstheorie und -forschung.

E-Mail: j.kaufmann@em.uni-frankfurt.de

KRACKE, BÄRBEL, Prof.in Dr., Professur für Pädagogische Psychologie, Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf Inklusion, Gelingensbedingungen von Inklusion im Unterricht, Berufswahl im Jugendalter.

E-Mail: baerbel.kracke@uni-jena.de

KRUSE, CHRISTOPH, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsgruppe „Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung“, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Forschung zum Lehrer:innenberuf und zur Lehrer:innenbildung, Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung.

E-Mail: christoph.kruse@uni-muenster.de

KUHL, POLDI, Prof.in Dr., Professur für Pädagogische Psychologie, Fakultät Bildung, Leuphana Universität Lüneburg. Empirische Schul- und Unterrichtsforschung zu Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungssystem, Schulische Inklusion, Digitales Lehren und Lernen sowie Lehrkräfteprofessionalisierung.

E-Mail: poldi.kuhl@leuphana.de

LAZARIDES, REBECCA, Prof.in Dr., Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Unterrichts- und Schulentwicklung, Department Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motivationsforschung, Unterrichtsforschung, Lehrkräftebildungsforschung.

E-Mail: rebecca.lazarides@uni-potsdam.de

LUTZ, DEBORAH, Ph. D., wissenschaftliche Koordinatorin, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildungsprozesse, kognitive Beeinträchtigung, Teilhabe und Assistenz.

E-Mail: D.Lutz@em.uni-frankfurt.de

MAIER-RÖSELER, MIRJAM, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Leistung macht Schule“, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, Schulentwicklung sowie Begabungs- und Leistungsförderung an Schule.

E-Mail: mirjam.maier-roeseler@ph-karlsruhe.de

PEITZ, MARION, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz und soziale Ungleichheit im Kontext von Bildung, Lehrkräfteprofessionalität, Europäische Bildungskooperation.

E-Mail: marion.peitz@tu-dortmund.de

PHIELER, SINA M., M. Ed., Fakultät Bildung, Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Selbstkonzept, Motivation.

E-Mail: mayreen94@yahoo.de

PORSCH, RAPHAELA, Prof.in Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik, Institut für Bildung, Beruf und Medien, Fakultät Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Professionsforschung, Fremdsprachenforschung.

E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de

REINTJES, CHRISTIAN, Prof. Dr., Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Steuerung im Bildungswesen und Bildungsberichterstattung, Reflexion und Aufgaben in Unterricht.

E-Mail: christian.reintjes@uos.de

RICHTER, DIRK, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, Department Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperation von Lehrkräften, berufliches Lernen von Lehrkräften, Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf.

E-Mail: dirk.richter@uni-potsdam.de

RICHTER, ERIC, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung“, Department Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Digitalisierung und Virtual-Reality in der Lehrkräftebildung.

E-Mail: eric.richter@uni-potsdam.de

ROTTER, CAROLIN, Prof.in Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus, Lehrer:innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

E-Mail: carolin.rotter@uni-due.de

RUBACH, CHARLOTT, JProf.in Dr., Juniorprofessur für empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehrkräfteforschung, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Philosophische Fakultät, Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motivationsforschung, Forschung zur Lehrkräftebildung und Digitalisierung, Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule.

E-Mail: charlott.rubach@uni-rostock.de

RUBERG, CHRISTIANE, Dr., Akademische Rätin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität, Lehrer:innenbildung, Inklusion & Bildungsgerechtigkeit.

E-Mail: christiane.ruberg@tu-dortmund.de

SIEDENBIEDEL, CATRIN, Dr., Geschäftsführerin des Referats für Schulpraktische Studien am Zentrum für Lehrerbildung, Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Autismus Spektrum, schulpraktische Professionalisierung.

E-Mail: siedenbiedel@uni-kassel.de

STEBNER, FERDINAND, Prof. Dr., Professur für Pädagogische Diagnostik und Beratung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen, multimediales Lernen, Pädagogische Diagnostik.

E-Mail: ferdinand.stebner@uni-osnabrueck.de

STRECKER, ALICA, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Siegen, Fakultät II: Bildung Architektur Künste, DFG-Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsbezogene Qualifizierung und Professionalisierung, schulische Inklusion und soziale Hilfen, Teilhabe und Assistenz.

E-Mail: alica.strecker@uni-siegen.de

TE POEL, KATHRIN, Prof.in Dr., Vertretungsprofessorin, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Philosophisch-Pädagogische Fakultät, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Habitusforschung, Lehrer:innenprofessionalisierung/Lehrer:innenbildung, Anerkennung.

E-Mail: kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de

THÖNES, KATHI V., M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe „Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung“, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Professionsforschung, Wohlbefinden und Gesundheit in Schule, Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung.

E-Mail: kathi.thoenes@uos.de

URBAN, MICHAEL, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung im Kontext sozialer Marginalisierung, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität-Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, insb. schulische Inklusion.

E-Mail: m.urban@em.uni-frankfurt.de

VEBER, MARCEL, JProf. Dr., Juniorprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion aus schulpraktischer Perspektive, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Pädagogische Diagnostik, schulpraktische Professionalisierung.

E-Mail: marcel.veber@uos.de

WEBER, XENIA-LEA, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Selbstreguliertes Lernen.

E-Mail: xenia-lea.weber@ruhr-uni-bochum.de

WINKLER, ANJA, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Praktikumsforschung, berufsbiografische Professionsforschung.

E-Mail: anja.winkler@phbern.ch

WINTER, ISABELLE, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe „Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung“, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, arbeitsmarktbezogene Rekrutierungsmaßnahmen zur Deckung des Personalbedarfs im Bildungssystem.

E-Mail: isawinter@uni-osnabrueck.de

WIRTH, JOACHIM, Prof. Dr., Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen, Interventionsforschung.

E-Mail: lehlernforschung@ruhr-uni-bochum.de

ZARUBA, NICOLE, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben, Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik“, Institut für Bildung, Beruf und Medien, Fakultät Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Heterogenität, Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: nicole.zaruba@ovgu.de

ZIPP-TIMMER, MARIE E., M. A., M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transnationale und internationale Schulmodelle, Bildungssystementwicklung und Systemtheorie, Privatschulwesen.

E-Mail: marie.zipp-timmer@tu-dortmund.de

