

Junghans, Carola

## **Perspektiven zur Entwicklung einer professionalisierungsförderlichen Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung**

*Lehren & Lernen 50 (2024) 4, S. 6-12*



Quellenangabe/ Reference:

Junghans, Carola: Perspektiven zur Entwicklung einer professionalisierungsförderlichen  
Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung - In: Lehren & Lernen 50 (2024) 4, S.  
6-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325589 - DOI: 10.25656/01:32558

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325589>

<https://doi.org/10.25656/01:32558>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

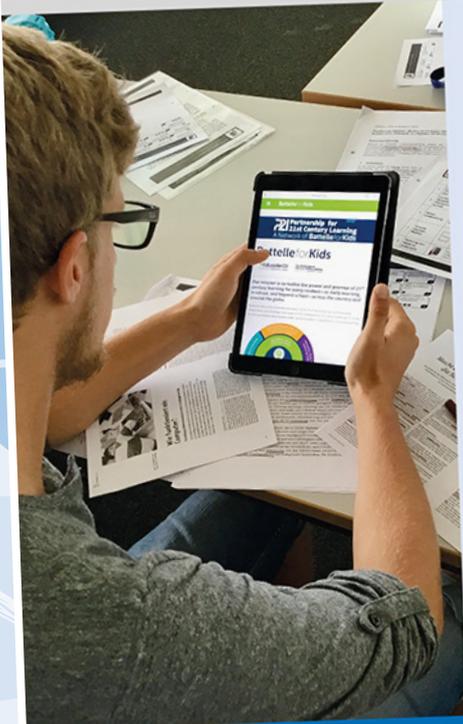
Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 4-2024 erschienen.

50. Jahrgang | ISSN 0341-8294 | E 3490

# Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation  
aus Baden-Württemberg

## Die zweite Phase der Lehrerbildung: Innovation in gewachsenen Strukturen?



- Die Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg  
*Petra Olschowski, Johannes Zylka*
- Perspektiven zur Entwicklung einer professionalisierungsförderlichen Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung  
*Carola Junghans*
- Ausbildungscoaching – ein Konzept für mehr Eigenverantwortung in der Ausbildung von Lehrpersonen  
*Detlef Kölln, Carola Kreißig, Mathias Iffert*
- Ausbildungsstrukturen im Referendariat weiterdenken  
*Johannes Zylka*
- Fit fürs Referendariat  
*Mathias Rein*

**PANORAMA**

Die Unverfügbarkeit von Erziehung und Bildung  
*Hartmut Rosa, Ulrich Herrmann*

Mehr Teilhabe an Bildung für alle durch komplexen Unterricht  
*K. Müller, Ch. Schmalenbach*

Projekt:Kultur – Schule ganz anders! *U. Kegler, B. Riekmann*

Professionelle Praktikumsbegleitung – intuitiv oder innovativ?  
*H. Oberfell, U. Fraefel*

4 – 2024





Hinweise zur Redaktion  
und zu unserer  
Zeitschrift finden  
Sie auch unter  
[www.lehrenundlernen.eu](http://www.lehrenundlernen.eu)

# Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation  
aus Baden-Württemberg

## Impressum

### Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

### Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V. i. S. d. P.)

Prof. Dr. Helmut Frommer † bis 2014

OSTD Johannes Baumann bis 2019

### Redaktion

OSTD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Jun. Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Konstanz

Carmen Huber, Salem

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Silke Weiß, Lorsch

### Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Dr. Johannes Zylka, Robert Poljak

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

### Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

[info@neckar-verlag.de](mailto:info@neckar-verlag.de); [www.neckar-verlag.de](http://www.neckar-verlag.de)

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter [www.neckar-verlag.de](http://www.neckar-verlag.de) einsehen.

### Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: [werbung@neckar-verlag.de](mailto:werbung@neckar-verlag.de)

### Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: [anzeigen@neckar-verlag.de](mailto:anzeigen@neckar-verlag.de)

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

### Bestellungen:

beim Verlag

E-Mail: [bestellungen@neckar-verlag.de](mailto:bestellungen@neckar-verlag.de)

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr (Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das Abonnement bis auf Widerruf und kann dann mit Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2024 Neckar-Verlag GmbH

### Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

## INHALT

### Die zweite Phase der Lehrerbildung: Innovation in gewachsenen Strukturen?

Editorial	3
<b>Petra Olschowski, Johannes Zylka</b> Die Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg. Hintergründe, IST-Stand und Zukunft der Lehrerbildung in Baden-Württemberg	4
<b>Carola Junghans</b> Perspektiven zur Entwicklung einer professionalisierungsförderlichen Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung	6
<b>Detlef Kölln, Carola Kreißig, Mathias Iffert</b> Ausbildungscoaching – ein Konzept für mehr Eigenverantwortung in der Ausbildung von Lehrpersonen	13
<b>Johannes Zylka</b> Ausbildungsstrukturen im Referendariat weiterdenken Die Schnittstelle von Digitalisierung und Ausbildungsstrukturen am Seminar Weingarten (GWHR)	20
<b>Mathias Rein</b> Fit fürs Referendariat Gesund und erfolgreich durch den Vorbereitungsdienst	25
<b>Zwischenruf</b> <b>Johannes Zylka</b> Ein Kommentar zur Regierungserklärung	32
<b>Panorama</b> <b>Hartmut Rosa, Ulrich Herrmann</b> Die Unverfügbarkeit von Erziehung und Bildung Bemerkungen zu einigen irrigen Annahmen einer technologisch orientierten „Bildungsforschung“	33
<b>Kathrin Müller, Christine Schmalenbach</b> Mehr Teilhabe an Bildung für alle durch komplexen Unterricht	39
<b>Ulrike Kegler, Barbara Riekman</b> Projekt:Kultur – Schule ganz anders!	41
<b>Heiko Oberfell, Urban Fraefel</b> Professionelle Praktikumsbegleitung – intuitiv oder innovativ?	45
<b>Für Sie gelesen</b> <b>Helmolt Rademacher zu:</b> N. Poitzmann, M. Sobel: Upgrade: 21st Century Skills	50

### Themen der nächsten Hefte:

- Widerstand, Erziehung zur Zivilcourage & Demokratiefähigkeit
- KI & Schule
- Interdisziplinäre Perspektive auf Ganzttag

Carola Junghans

## Perspektiven zur Entwicklung einer professionalisierungsförderlichen Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung

Im Beitrag werden professionstheoretisch fundierte Perspektiven zur konzeptionellen Schärfung der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung entfaltet. Sie zielen darauf ab, den Vorbereitungsdienst konsequenter als bisher als Lern- und Entwicklungsgelegenheit auszuarbeiten, die Metakommunikation über Professionalisierungsprozesse zu stärken sowie die Bedeutung eines geteilten Professionalisierungsverständnisses von Ausbildenden und angehenden Lehrpersonen für gelingende Entwicklungsprozesse anzuerkennen.

► Stichwörter: Seminar didaktik, Professionalisierung, Lerngemeinschaften, Metakommunikation, Fehlerkultur, implizite Orientierungen, prozessbezogene Bewertungsstandards, Qualifizierung für Auszubildende

Der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung in Deutschland, dem Vorbereitungsdienst, wird in der aktuellen Medienberichterstattung starke Kritik gegenübergebracht. Angesichts des hohen Lehrkräftemangels entsteht dabei eine problematische argumentative Kopplung, wenn die vorgetragene Kritik am Vorbereitungsdienst zum Anlass genommen wird, eine Kürzung oder Abschaffung dieser Ausbildungsphase zu fordern, um den Bedarf an Schulen schneller decken zu können. Es scheint angebracht, diese Argumentationslinien voneinander zu entkoppeln, um auf die mit dem Vorbereitungsdienst verbundene Lernzeit aufmerksam zu machen: Dass der Vorbereitungsdienst Kritik erfährt, untergräbt nicht seine Bedeutung für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen, sondern weist darauf hin, dass sein Potenzial nicht genügend ausgearbeitet bzw. vermittelt oder genutzt wird.

Im folgenden Beitrag werden Perspektiven dargelegt, wie die zweite Phase der Lehrer/innenbildung so weiterentwickelt werden könnte, dass das mit der Ausbildungsphase verbundene Professionalisierungsanliegen von den beteiligten Akteuren stärker wahrgenommen werden kann. Dieses Anliegen legt nahe, den Vorbereitungsdienst konsequenter als bisher als Lern- und Entwicklungsgelegenheit auszuarbeiten und die Metakommunikation über Professionalisierungsprozesse zu stärken. Diese Perspektiven sind keineswegs neu, aber folgenreich in der Hinsicht, dass sie (1) zu einem kritischen Nachdenken über bestehende Ausbildungspraktiken auffordern, (2) Friktionen mit tradierten institutionellen Normen aufzeigen und (3) in der Forderung münden, neben systemisch-strukturellen Fragestellungen die Professionalisierung der Professionalisierenden stärker in den Blick zu nehmen und ihre hohe Bedeu-

tung für den Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst anzuerkennen.

Unabhängig von den aktuell diskutierten Vorschlägen zur Neustrukturierung der Ausbildungsphasen werden ausbildungsdidaktische Fragen relevant, wenn der Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen in den Blick gerät. Aus der Diskussion um den Vorbereitungsdienst können wichtige Impulse hervorgehen, wenn Bestrebungen wie z. B. die Einrichtung einer einphasigen Lehrerbildung, eines dualen Studiums, die Ausweitung von Praxisphasen oder die Einrichtung einer begleiteten Berufseingangsphase nicht in systemisch-strukturellen Überlegungen stecken bleiben, sondern inhaltlich perspektiviert und die Qualitätsentwicklung des Lehrbildungssystems ernst genommen werden sollen.

### Vorbemerkungen

Die vorgestellten Überlegungen gehen von der empirisch fundierten Annahme aus, dass sich Professionalisierungsprozesse in Abhängigkeit von Umfang und Qualität formaler Lerngelegenheiten ausbilden (Bauert et al. 2010, 143; Kleickmann/Anders 2011, 312f.). *Formale Lerngelegenheiten* sind explizit geschaffene und institutionell verankerte Lernsituationen. Ihnen gegenüber stehen *informelle Lerngelegenheiten*, die sich eher situativ und „zufällig“ ereignen und von Lernenden oft nicht als Lernsituation empfunden werden (Richter 2011, 9). Formale Lerngelegenheiten werden als „tendenziell wirkmächtigste Quelle für Veränderungsprozesse“ (Hartmann 2018, 272) im Rahmen der Entwicklung fachdidaktischer Kompetenz angesehen. Aus diesem Grund gilt die institutionalisierte Lehrerbildung als „zentraler Ort zum Erwerb professioneller Kompetenz“ (ebd.). Der Entwicklung fachdidaktischer

Kompetenz kommt eine herausgehobene Bedeutung zu, weil sie als stärkster Prädiktor für den Lernerfolg von Schüler/innen ausgewiesen wird (Baumert et al. 2010, 168). Ganz besonders profitieren Schüler/innen mit Leistungen auf niedrigerer Kompetenzstufe von Lehrer/innen, die fachdidaktisch kompetent sind (ebd.). Es kann somit angenommen werden, dass eine Reduzierung formaler Lerngelegenheiten den Lernerfolg der Schüler/innen negativ beeinflusst, weil (a) genau diejenigen Kompetenzen weniger systematisch ausgebildet werden, die für den Lernerfolg der Schüler/innen besonders relevant sind, und (b) besonders die Schüler/innen betroffen sind, die auf intensive fachliche bzw. fachdidaktische Förderung angewiesen sind. Eine Reduzierung formaler Lerngelegenheiten berührt somit auch den Grundsatz gleicher Bildungschancen (vgl. Baumert et al. 2010, 165f.; Deppe/Hadjar 2022, 789f.).

Die Unterscheidung von formalen und informellen Lerngelegenheiten steht in Zusammenhang mit dem in der Professionalisierungsforschung einhellig geteilten Befund, dass Erfahrungen nicht mit professioneller Entwicklung identisch sind. *Tina Hascher* hat diesen Umstand mit dem Begriff der „Erfahrungsfalle“ (Hascher 2005, 40f.) zusammengefasst. Damit wird ausgedrückt, dass mit der Länge der Berufserfahrung nicht gleichzeitig auch die Kompetenzen der Lehrperson ansteigen und Unterrichtserfahrungen erst über eine sorgfältige Analyse und Verarbeitung zum Lernprozess führen. Aus diesem Grund ist der Ruf nach mehr Praxiserfahrung kritisch zu diskutieren und in Verbindung zu bringen mit einer bestimmten Form und Qualität von Praxis: Im Rahmen der Ausbildung von Professionalisierungsprozessen ist der Wechsel von Aktion und Reflexion zu implementieren und zu begleiten (Schön 1983), bei dem das theoriegeleitete Nachdenken über das eigene Tun eine zentrale Rolle spielt. In der Unterstützung dieses Prozesses nehmen Ausbildungspersonen eine Schlüsselrolle ein (Führer/Cramer 2020; Hascher 2014).

Auf diesen Befunden aufbauend können weitere Untersuchungsergebnisse zum Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen Hinweise darauf geben, wie die Ausbildungsarbeit im Vorbereitungsdienst didaktisch so konzipiert werden kann, dass sie sich als professionalisierungsförderlich erweist. In diesem Zusammenhang ist es relevant, die Begriffe Professionalität und Professionalisierung voneinander zu unterscheiden. Mit dem Begriff der Professionalität wird ein erreichter Zustand definiert, mit dem Begriff Professionalisierung ist der Prozess der Professionalitätsentwicklung gemeint. Dieser stellt eine berufslange Aufgabe dar, womit neben der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung auch die Fort- und Weiterbildung im Beruf als dritte Phase in den Blick kommt (Terhart 2000).

Die dargestellten Überlegungen können in diesem Beitrag nicht den Anspruch verfolgen, didaktische Perspek-

tiven der Ausbildungsarbeit umfänglich zu bearbeiten. Vielmehr sollen wesentliche Eckpfeiler zu ihrer Konzeption vorgestellt werden. Dabei werden auf die drei im deutschsprachigen Diskurs vorherrschenden professionstheoretischen Ansätze – der kompetenzorientierte, der (Berufs-)biografische und der strukturtheoretische Ansatz – Bezug genommen und deren Implikationen für die Arbeit im Vorbereitungsdienst herausgestellt (vgl. Junghans 2022).

## 1. Die Entwicklung einer Fehlerkultur ist Voraussetzung, um das Lernen an Erfahrungskrisen zu unterstützen.

Die Forschung zu Professionalisierungsprozessen von angehenden Lehrpersonen bringt hervor, dass diese durch das Lernen an „Erfahrungskrisen“ in Gang gebracht werden. Erfahrungskrisen sind eine Art „Störerfahrung“, eine Erfahrung „der Überraschung, des Ärgers, der Irritation und des Absturzes“ (Combe 2005, 84). Eine Erfahrungskrise ist mit einem „Einbruch von Routinen“ und einem „Verlust von Sicherheit“ (Košinár 2014, 102, Herv. i. Orig.) verbunden. Dabei wird der Krisenbegriff im Konzept des Lernens an Erfahrungskrisen „entdramatisiert“ (Hericks 2006, 81) verwendet: Krisen werden als Chance für die eigene Entwicklung verstanden; sie sind grundsätzlich positiv konnotiert (vgl. Hinzke 2024, 9). Weil pädagogisches Handeln – insbesondere aufgrund seiner antagonistischen Struktur (vgl. Helsper 2021, 166f.) – immer krisenanfällig ist, werden sie als Normalfall, nicht als Ausnahmefall betrachtet (Dietrich/Faller 2021, 84). Das bedeutet, dass genau an den Stellen besonders intensiv gelernt wird, an denen sich Irritierendes, Verstörendes und Unerwartetes ereignet.

In der Perspektive des (Berufs-)biografischen Professionalisierungskonzepts zeichnen sich professionelle Lehrpersonen dadurch aus, dass sie Erfahrungskrisen nicht abwehren, sondern lernen, mit ihnen umzugehen und sie für die eigene Entwicklung und Erkenntnis zu nutzen (Combe 2005, 82). Sich auf eine Erfahrungskrise einzulassen, gilt insofern als Scharnierstelle für eine erfolgreiche berufliche Weiterentwicklung im Sinne der Ausbildung von Professionalität (Košinár 2014, 2024a).

Dass anspruchsvolle Formen des Lernens von Krisen gekennzeichnet sind und erst durch sie ermöglicht werden, bringt für die Gestaltung der Seminararbeit den Anspruch mit sich, dass Experimentierfelder eröffnet und professionelle Kollegialität gestärkt werden. Der Aufbau einer solchen Lernkultur ist mit der Entwicklung einer Fehlerkultur verbunden. In ihr sollte der produktive Charakter einer Irritation von den Teilnehmenden erfahren werden können. Dazu gehört, dass das „Stolpern“ erlaubt ist, dass konstruktiv über Krisenhafes gesprochen und nachgedacht wird und es als Merk-

mal professionellen Handelns eingeordnet wird, wenn kritische Ereignisse benannt und gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden. Damit dieser Prozess von den angehenden Lehrpersonen als produktive und relevante Lernerfahrung wahrgenommen werden kann (vgl. Meyer 2016, 244f.), ist ein gemeinsames Grundverständnis der an der Ausbildung Beteiligten notwendig. Dieses lässt sich entwickeln, indem Ausbilder/innen wie Referendar/innen auf der Grundlage eines geteilten theoretischwissenschaftlichen Wissens über Professionalisierungsprozesse und auf der Grundlage einer gemeinsamen Fachsprache metakommunikativ über den Lernprozess sprechen und nachdenken können (s. Abschnitt 5). Der Aufbau dieses Grundverständnisses kann dadurch unterstützt werden, dass die Seminargruppe als Professionelle Lerngemeinschaft angesprochen und entwickelt wird. Die Arbeit im Sinne einer Professionellen Lerngemeinschaft stellt die Rahmung für einen konstruktiven Umgang mit unsicheren und krisenhaften Situationen her und ermöglicht das individuelle und gemeinsame Weiterlernen an und in diesen Situationen.

## 2. Professionalisierungsprozesse vollziehen sich individuell, aber sie werden durch das Lernen in sozialen Gemeinschaften gefördert, ausgelöst und gerahmt.

Ausbildungsprogramme für den Vorbereitungsdienst betonen immer deutlicher die Bedeutung individualisierenden und personalisierenden Lernens der angehenden Lehrpersonen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich der individuelle Professionalisierungsprozess in einem durch Kooperationsnotwendigkeit gekennzeichneten Berufsfeld vollzieht, das wiederum auf den jeweiligen Entwicklungsprozess zurückwirkt und spezifische Entwicklungsaufgaben für die Einzelnen mit sich bringt. Eine personorientierte Ausbildung, die auf einen Kooperationsberuf vorbereitet und folglich auf Zusammenarbeitsstrukturen angewiesen ist, erfordert insofern eine Ausbildungs- und Lernkultur, die individuelles Lernen durch Kooperation am gemeinsamen Lerngegenstand ergänzt. Für das kooperative Lernen und Arbeiten ist in der Schulentwicklungsforschung der Begriff der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) geprägt worden. Sie gelten als besonders wirkungsvolles Instrument zur Unterrichtsentwicklung (Rolff 2016, 123f.) und werden für die Professionalisierung von Lehrpersonen als hoch bedeutsam angesehen (Rzejak/Lipowsky 2020, 648). Evaluationsstudien belegen die erfolgreiche Übertragung des zunächst für die dritte Phase vorgesehenen Modells der PLG auf Hochschule und Vorbereitungsdienst (vgl. Berger 2019; Feldmann 2019; Funke-Tebart 2019).

Der Kooperationsgedanke einer PLG knüpft an ein anspruchsvolles Kooperationsverständnis an und betont

den Gedanken der Kokonstruktion in Unterscheidung zu den Kooperationsformen Austausch und Arbeitsteilung (Fabel-Lamla/Gräsel 2022; Gräsel et al. 2006). Im Rahmen kokonstruktiver Zusammenarbeit werden konkrete Handlungsprobleme gemeinsam analysiert; es wird nach Lösungen gesucht, diese werden erprobt, gemeinsam ausgewertet und reflektiert. Bei dieser Vorgehensweise werden die didaktischen Prinzipien des Situierens und der vollständigen Handlung aktiviert, die wiederum durch den Einsatz vielfältiger didaktischer Instrumente realisiert und gerahmt werden können (vgl. ausführlich Junghans 2022, Kapitel 3 und 6).

Wenn die Zusammenarbeit im Sinne der Kokonstruktion angelegt und dabei das Ziel der Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenzen verfolgt wird, dann ist die Expertise der Ausbildenden bei der Unterstützung dieser Lernprozesse unverzichtbar. So weisen *Richter & Richter* (2021) darauf hin, dass sich selbstorganisierte Zusammenarbeitsformen von Referendar/innen in Entsprechung zu der am häufigsten zu beobachtenden Kooperationsform unter Lehrkräften eher auf der Ebene des Austausches von Material und Informationen bewegen und insbesondere der sozialen Unterstützung dienen (ebd., 133). Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen wird dagegen nicht allein dadurch begünstigt, dass Mitreferendar/innen in informellen Settings zusammenarbeiten, sondern dadurch, dass die Zusammenarbeit durch Interaktionspartner mit beruflicher Expertise unterstützt und als formale Lerngelegenheit ausgearbeitet wird (ebd., 136).

Für Auszubildende besteht bei der Unterstützung kokonstruktiver Zusammenarbeit im Vorbereitungsdienst eine doppelte Anforderungsstruktur: Die von ihnen eingebrachte Expertise richtet sich einerseits auf die inhaltlich-fachliche Bearbeitung der im Zentrum stehenden Handlungsprobleme und andererseits auf die Unterstützung der professionellen Zusammenarbeit in der Lerngruppe. Diese schließt die Beachtung und Förderung spezifischer Zusammenarbeitsmerkmale ein, wie z.B. die Einübung in Sprachregelungen, die den reflektierenden Dialog und das kritisch-konstruktive Feedback ermöglichen, die Ausschärfung eines Rollenverständnisses in der Adressierung als „Kritische Freund/innen“ (Altrichter et al. 2018) sowie die Herstellung von Transparenz bezogen auf einzubringende Qualitätskriterien von Unterricht (vgl. Meyer/Junghans 2022, 201f.).

Dass die Investition in die Arbeitsweisen Professioneller Lerngemeinschaften trotz des hohen Anspruchs lohnenswert ist, lässt sich auch auf der Basis umfangreicher Forschungsbefunde zu Motivation und Belastungserleben darstellen. Sich sozial eingebunden zu fühlen, berührt auf der Basis der prominenten Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci/Ryan 1993) ein zentrales psychisches Grundbedürfnis. Bedeutsam ist dabei, dass die für den Aufbau von Motivation und

für den Umgang mit Belastung hoch relevanten Selbstregulationskräfte über die sogenannten „basic needs“ (Grundbedürfnisse) der Lernenden gestärkt werden. Nach *Deci* und *Ryan* sind dies die drei angeborenen psychischen Grundbedürfnisse nach (1) Kompetenzerfahrung, (2) Autonomieerfahrung und (3) sozialer Einbindung. Forschungsbefunde zeigen, dass „Lernende, deren Basisbedürfnisse befriedigt werden, eine autonome Lernmotivation und ein selbstbestimmtes Engagement für ihre Lernprozesse [entwickeln]“ (Frühwirth 2020, 60).

Den sozial-kommunikativen Möglichkeiten kommt besondere Aufmerksamkeit bei der Bewältigung von Beanspruchungserleben zu. Die Aussprachemöglichkeit mit anderen Menschen und ein gutes Klima sind zwei Faktoren, die als besonders entlastend wirken (Schaarschmidt 2005, 34f.). Soziale Unterstützung wird in diesem Zusammenhang als „Prädiktor für Wohlbefinden sowie physische und psychische Gesundheit“ (Richter/Richter 2021, 132) ausgewiesen. Auch für das Referendariat konnte gezeigt werden, dass sich angehende Lehrpersonen gegenseitig als „Quelle sozialer Unterstützung“ wahrnehmen und die Zusammenarbeit das Belastungserleben senkt (ebd.). Ebenso verweist der von *Beermann* (2020) generierte Wirkfaktor „Transfer, Exploration, Autonomie“ auf die hohe Bedeutung der sozialen Einbindung in eine Lerngemeinschaft. Diese diene als zentraler „Resonanzraum“ bei der reflexiven Bearbeitung der individuell bedeutsamen Ereignisse der einzelnen Lerngruppenmitglieder (ebd., 182). Die Befunde verdeutlichen, dass Autonomie und Kooperation wechselseitig miteinander verbunden sind und individuelles, autonomes Lernen sich in Kooperationsbezügen entfaltet und von diesen beeinflusst ist.

Sowohl mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung als auch auf das Wohlbefinden und die Förderung von Selbstregulationskräften der angehenden Lehrpersonen erhält die Stärkung der Zusammenarbeit im Sinne einer PLG somit hohes Potenzial für den Vorbereitungsdienst. Sie kann dazu beitragen, dass angehende Lehrpersonen sich nicht als Einzelkämpfer/innen erleben, sondern als Teil einer lernenden Gemeinschaft, in der gemeinsam an individuellen Entwicklungsaufgaben (s.o.) gearbeitet und die Gruppe als soziale Ressource erlebt wird.

Für die Seminarentwicklung bringt die Umsetzung des Konzepts organisatorische Herausforderungen mit sich: Wenn kooperatives Lernen in Lerngemeinschaften ermöglicht wird, verändert dies den Seminarbetrieb, weil dafür Zusammenarbeitsstrukturen verstetigt werden müssen. Je stärker die Ausbildung beispielsweise modularisiert ist, desto stärker entsteht die Herausforderung, nach einem Kontinuum der Zusammenarbeit zu suchen, dieses institutionell zu verankern und notwendige Rahmungen für die professionelle Zusammenarbeit zur Verfügung zu stellen.

### 3. Eine professionalisierungsförderliche Ausbildungsarbeit benötigt die Berücksichtigung prozessbezogener Bewertungsstandards.

Mit einer professionalisierungstheoretischen Fundierung der Ausbildungsarbeit ist verbunden, dass die Ausbildung angehender Lehrpersonen einer Entwicklungsorientierung folgt. In dieser Orientierung werden Prozessvariablen als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Professionalität relevant, womit sich Bewertungsperspektiven verändern. Individuell erbrachte Leistungen beziehen sich dann auch darauf, dass Referendar/innen sich auf Schwieriges einlassen, Krisenhaftes als Herausforderung annehmen und die Relevanz angesprochener Entwicklungsschwerpunkte klären. Outputbezogene Kompetenzen, die die Unterrichtsqualität in den Blick nehmen, werden in der Folge durch prozessbezogene Kompetenzen, die den Professionalisierungsprozess der Referendar/innen fokussieren, ergänzt oder auch in ihre Richtung verlagert. Das Spannungsfeld von Beratung und Bewertung ist damit keinesfalls gelöst. Es verschärft sich sogar, weil kritisch diskutiert werden muss, ob eine Einlassung auf Krisenhaftes, die damit verbundene Selbstregulationsfähigkeit und Reflexion eigener Werthaltungen sowie habituellem Orientierungen in Form von Noten zusammengefasst werden kann und sollte.

Für Ausbildungssituationen wie die der Unterrichtshospitation und -nachbesprechung folgt aus einer Entwicklungsorientierung, dass vorhandene Ressourcen im Gespräch herausgearbeitet und von diesen ausgehend die nächsten individuell bedeutsamen Entwicklungsziele vereinbart werden. Die Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben durch die Referendar/innen strukturiert den individuellen Professionalisierungsprozess (vgl. Wittek/Keller-Schneider 2023), wodurch der Zeitraum zwischen den Unterrichtsbesuchen in den Fokus gerät und damit auch die Zusammenarbeit mit den Mentor/innen der Schule (s. u.).

Unterrichtsbesuche werden in einer Entwicklungsorientierung als Lernsituation anlegt, in der das Feedback zum Entwicklungsprozess im Vordergrund steht. Die Unterscheidung von formativer und summativer Beurteilung markiert den Unterschied zwischen dem Unterrichtsbesuch als einer Lernsituation in Abgrenzung zu einer Leistungssituation: Die formative Beurteilung ist die im Lernprozess gegebene und auf den Prozess bezogene Beurteilung, also ein erteiltes Feedback, das auf die Förderung des individuellen Entwicklungsprozesses zielt und insbesondere eine Rückmelde- und Orientierungsfunktion hat (vgl. Junghans 2022, 262f.).<sup>1</sup>

Formative Beurteilungen wie das Feedback gelten sowohl für das Lernen von Schüler/innen in der Schule wie auch für das Lernen im Erwachsenenbildungskon-

text als besonders wirkungsvoll für den individuellen Lernfortschritt (Wahl 2020; Winter 2021; Wisniewski et al. 2020). Ein konstruktives und präzises Feedback zu erteilen und anzunehmen, verlangt hohe kommunikative sowie fachliche und diagnostische Fähigkeiten und bringt inter- und intrapersonelle Herausforderungen mit sich, damit die Feedbacksituation, in der sinnvollerweise auch Kritisches thematisiert wird, als eine Form der Anerkennung ausgearbeitet und angenommen werden kann. In den Ausbau dieser Fähigkeiten zu investieren, wäre vor dem Hintergrund der hohen Wirksamkeit formativer Beurteilungen für die Entwicklungsprozesse der Lernenden besonders lohnenswert. Wie wichtig dabei die Klärung des zugrunde liegenden Professionalisierungsverständnisses von Auszubildenden und angehenden Lehrpersonen ist, zeigt sich an der folgenden Aussage einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LIV):

*„Wenn ich nicht weiß, ob die Unterrichtsnachbesprechung bewertet wird oder nicht, kann ich mich nicht zu kritischen Aspekten des Unterrichts äußern. Es könnte mir negativ ausgelegt werden, dass ich kritische Aspekte anspreche, weil sie dadurch erst auffällig werden. In der Unterrichtsnachbesprechung muss ich ein positives Bild von mir und meinem Unterricht zeigen, also versuche ich alles in einem möglichst guten Licht darzustellen.“<sup>2</sup>*

In der Aussage der LIV drückt sich das implizite Grundverständnis aus, dass die Bezugnahme auf Kritisches und Krisenhaftes einer positiven Bewertung entgegensteht, in der logischen Folge also zu vermeiden ist. Die Einlassung auf Krisenhaftes durch die LIV kann sich in dieser Orientierung nicht entfalten, weil sie gefährvoll erscheint. An dieser Stelle entsteht ein folgenreiches Passungsproblem (Gerlach 2020; Košinár 2024b), wenn die auszubildende Person das Gespräch in einem entgegengesetzten Professionalisierungsverständnis anlegt, bei dem die Besprechung kritischer Stellen und krisenhaften Erlebens als Merkmal professionalisierten Handelns ausgewiesen wird. Es ist insofern nicht allein relevant, die Frage zu beantworten, ob die Unterrichtsnachbesprechung Teil der Bewertung ist oder nicht. In der zitierten Aussage der LIV zeigt sich insbesondere die hohe Relevanz, metakommunikativ zu klären, inwiefern die Besprechung kritischer Aspekte und krisenhaften Erlebens als zum Professionalisierungsprozess dazugehörig erklärt wird.

#### **4. Professionalisierung ist eine berufslange Aufgabe. Das systematische Weiterlernen im Beruf benötigt eine institutionelle Verankerung.**

Eine professionalisierungstheoretisch fundierte Ausbildungsarbeit basiert auf dem Grundverständnis, dass der Professionalisierungsprozess eine berufslange Ent-

wicklungsaufgabe darstellt (vgl. Terhart 2011). Angesichts der anwachsenden Ansprüche im Kontext Schule werden Raum und Zeit für die reflexive Auseinandersetzung mit beruflichem Handeln und den darin gemachten Erfahrungen immer wichtiger. Es fehlen jedoch – nicht völlig, aber weitgehend – genau solche Strukturorte der Reflexivität (Feindt 2007) wie die kollegiale Hospitation, kollegiale Fallberatungen und Lesson-Studies, also Räume, die die kokonstruktive Arbeit im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften unterstützen. Damit ist die Gefahr verbunden, dass Reflexionsbemühungen vor allem in Abhängigkeit von den individuellen Ressourcen der einzelnen Lehrpersonen stattfinden und in den personbezogenen, nicht in den systemischen Verantwortungsbereich eingelagert werden. Die Kritik am Lehrerbildungssystem schließt deswegen die dritte Phase, die Fort- und Weiterbildung im Beruf, mit ein. Sie ist mit der Forderung verbunden, für das Lernen im Beruf Orte und Zeiten der kollegialen Reflexion und Zusammenarbeit aufzubauen und institutionell zu verankern (vgl. Häcker 2017). Die Etablierung dieser reflexiven Berufskultur würde die Entwicklung einer reflexiven Seminarkultur in der zweiten Phase deutlich unterstützen, weil die Bemühungen um pädagogische Reflexion im Rahmen von Studium und Vorbereitungsdienst dann nicht auf einen potenziellen „Abbruch“ dieser Praktiken in der dritten Phase stießen, sondern als fester, phasenübergreifender Bestandteil von Professionalisierungsprozessen erlebt und gestaltet werden könnten (Dietrich/Faller 2021, 91).

Unter dieser Perspektive wird es im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Schule, Universität und Studiensseminar relevant, ein phasenübergreifend akzeptiertes Lern- und Entwicklungsverständnis zu etablieren, das nicht an den einzelnen Phasen und den mit ihnen verbundenen Akteuren und Kulturen bricht. In der Verständigung über die gemeinsam verantwortete Ausbildung der angehenden Lehrpersonen werden dabei nicht nur die Ausbildungspraktiken auf der Ebene der Sichtstrukturen bedeutsam, sondern ebenso die individuell unterschiedlichen und berufsbiografisch ausgebildeten Überzeugungen, Werthaltungen, Bedürfnisse und Erwartungen zu ausbildungsrelevanten Fragestellungen. Sie bilden das implizite, handlungsleitende Wissen, das Einfluss auf die Interaktion mit den angehenden Lehrpersonen nimmt (vgl. Bach et al. 2018; Gerlach 2023; Košinár 2024b). Für den Verständigungsprozess über die Ausbildungsarbeit und für die Kooperation zwischen den Institutionen zeigt sich dabei die hohe Bedeutung theoretisch-wissenschaftlichen Wissens zu Professionalität und Professionalisierung, wenn die unterschiedlichen Rollen(-Zuschreibungen), Aufgaben und Funktionen der beteiligten Akteure im Sinne von „shared beliefs“ (Steinmann 2015) miteinander in Vereinbarung gebracht und produktiv für den Ausbildungsprozess genutzt werden sollen.

## 5. Ausbilder/innen sind Schlüsselfiguren der Lehrerbildung. Das Ausbildungshandeln ist als ein eigenständiges Berufsfeld anzuerkennen.

Für die Gestaltung einer professionalisierungsförderlichen Ausbildungsarbeit benötigen Ausbilder/innen eine doppelte Expertise: einerseits die Expertise für das Fach, für das sie ausbilden, und andererseits die Expertise für die Begleitung und Förderung des Professionalisierungsprozesses der angehenden Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang werden die *First-order-Perspektive* als Lehrperson von der *Second-order-Perspektive* als Ausbilder/in voneinander unterschieden (Swennen/Snoek 2012). Das Ausbildungshandeln in der Second-order-Perspektive wird als neue Berufsaufgabe und als eigenes Berufsfeld definiert, für das eine systematische Weiterbildung seit vielen Jahren auf der Basis umfangreicher Forschungsbefunde eingefordert wird (vgl. Junghans 2022, 109).

Mit dieser Forderung ist verbunden, dass über das Professionswissen zu Schule und Unterricht hinaus neues und spezifisches Wissen bezogen auf die Begleitung und Förderung der Professionalisierungsprozesse der angehenden Lehrpersonen relevant wird. Mit einem professionalisierten Ausbildungshandeln verbindet sich insofern eine eigene fachliche Perspektive, die ihren theoretischen Referenzrahmen in der Professionalisierungsforschung und der Erwachsenenbildung findet.

Dies lässt sich an den in strukturtheoretischer Perspektive aufgezeigten Antinomien pädagogischen Handelns illustrieren (vgl. ausführlich Junghans 2022, 114f.): Insbesondere hinsichtlich des Lernens an und in Erfah-

rungskrisen (s. Abschnitt 1) ist mit der Gewissheits-Un-gewissheitsantinomie eine zentrale Aufgabe für Ausbildende verbunden, weil sie selbst zu „Kriseninitiatoren“ (Helsper 2016, 109) werden: Müssen sie einerseits eine haltgebende Umgebung aufbauen, um Referendar/innen Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln, lösen sie andererseits selbst Unsicherheit und Krisen aus, indem sie auf Ungelöstes hinweisen und neue Perspektiven einbringen, um Entwicklungsprozesse anzustoßen. Die professionelle Bearbeitung dieses Spannungsfelds bedeutet für Ausbildende, dass sie fall- und situationsbezogen Entscheidungen treffen müssen, um (a) Krisen so zu induzieren, dass diese anregen, aber nicht überwältigen (Combe/Gebhard 2007, 91), und um (b) die strukturierende Begleitung des Entwicklungsprozesses (Hinzke 2024, 9) zu gewährleisten, und darin eine – individuell evtl. unterschiedlich – engere oder weitere Begleitung der angehenden Lehrpersonen anbieten. Wie anspruchsvoll die Aushandlung dieser Spannungsfüge in der konkreten Interaktion zwischen Ausbildenden und angehenden Lehrpersonen ist und welche Anforderungen sich darin zeigen, lässt sich anhand transkribierter Unterrichtsnachbesprechungen rekonstruieren, die im Rahmen eines Forschungs- und Fortbildungsprojekts zusammen mit Ausbildenden im Vorbereitungsdienst reflektierend bearbeitet werden (Košinár/Junghans/Hornbruch 2024). Mit professionellem Ausbildungshandeln verbindet sich der Anspruch, die eigenen impliziten Orientierungen im Ausbildungshandeln als handlungsleitende Orientierungen anzuerkennen und diese reflexiv und theoriegeleitet zu bearbeiten, um das eigene Handeln zu professionalisieren (s. o.). Mit der Bezugnahme auf theoretisch-wissenschaftliches Wissen zu Professionalität und Professionalisierung kann

der Lern- und Entwicklungsprozess der Ausbildenden wie auch der angehenden Lehrpersonen metakommunikativ bearbeitet werden. Das bedeutet, dass z. B. das Wissen über das Lernen an Erfahrungskrisen und über die Bedeutung impliziter Orientierungen als handlungsleitendes Wissen Ausbildenden wie auch den angehenden Lehrpersonen eine Sprache zur Verfügung stellt, um über den Professionalisierungsprozess zu reflektieren und Passungsverhältnisse herzustellen (vgl. Košinár/Laros 2020).

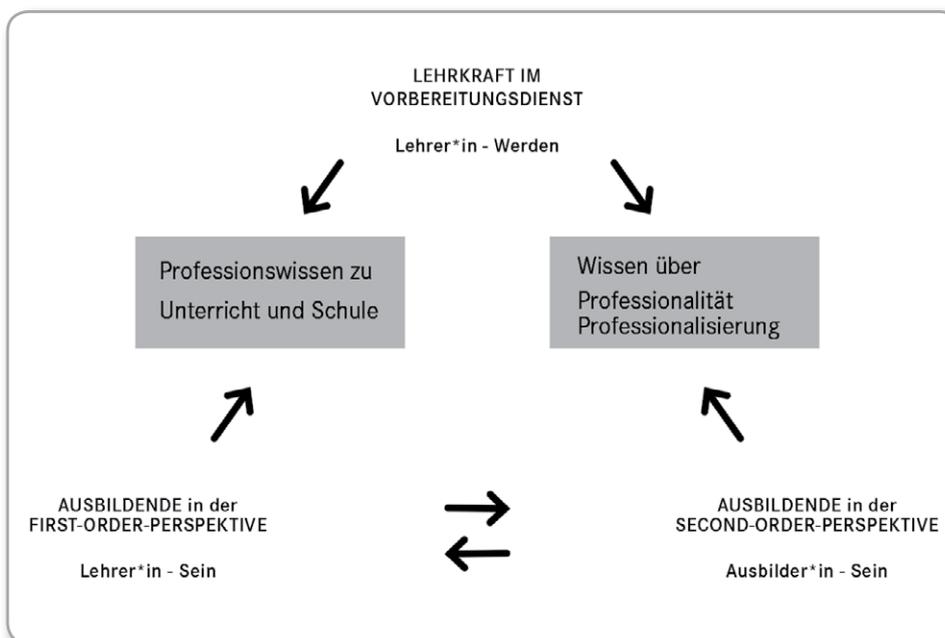


Abb. 1: Ausbildende in einer doppelten Anforderungsstruktur (eigene Darstellung)

Die hohe Bedeutung von Auszubildenden wie auch Mentor/innen für den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrpersonen wird in den aktuellen Positionspapieren zur Qualitätsentwicklung und Neuordnung des Lehrerbildungssystems übereinstimmend anerkannt – bei gleichzeitig unterschiedlichen Positionen hinsichtlich der für notwendig erachteten Veränderungen auf systemisch-struktureller Ebene (Bildungsrat von unten 2024, 22; SWK 2023, 64). Wenngleich die Qualifizierung des auszubildenden Personals zwar gefordert wird, existieren so gut wie keine systematischen und flächendeckenden Qualifizierungsangebote. Die Professionalisierung der Professionalisierenden stellt für alle drei Phasen eine Leerstelle im derzeitigen Bildungssystem dar, die es zu schließen gilt: „Wird die Mentoring-Praxis professionalisiert, [...], kann die hohe Kontaktzeit mit den angehenden Lehrer/innen in großem Maße zum Erfolg des Professionalisierungsprozesses beitragen“ (Gerlach 2023, 11).

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Davon zu unterscheiden ist die summative Bewertung. Sie meint eine abschließende Bewertung, die besonders bei Abschlussprüfungen im Zentrum steht. Sie ist durch einen bilanzierenden Sprachgestus markiert und mit der Selektionsfunktion von Bewertungen verknüpft.
- <sup>2</sup> Aussage einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst im Rahmen einer Fortbildung zur Seminar Didaktik.

## Literatur

- Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Brunner, M./Voss, T./Jordan, A./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M./Tsai, Y.-M.: Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American educational research journal*, 47 (2010), H. 1, 133-180.
- Bildungsrat von unten.: Stellungnahme zum Fachkräftenotstand an Schulen und zu den von der SWK vorgelegten Empfehlungen. 2024. <https://bildungsrat.org/wpcontent/uploads/2024/01/Bildungsrat-Manifest-von-unten-30-01-2024.pdf>.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1993), H. 2, 223-238.
- Dietrich, F./Faller, C.: Halbierete Professionalisierung. Eine krisentheoretische Rekonstruktion der Ausbildungslogik des Referendariats. In: Peitz, J./Harring, M. (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster 2021, 83-92.
- Gerlach, D.: *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner/innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen 2020.
- Helsper, W.: *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen 2021.
- Junghans, C.: *Seminar Didaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer\*innenbildung*. Berlin 2022.
- Košínár, J.: Chance oder Bedrohung? Krisenbewältigung in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung. In: Carl, F./Feindt, A./Häcker, T./Paseka, A./Wischer, B. (Hrsg.): *Krise. Friedrich Jahresheft XXXXII*. Hannover 2024a, 56-59.
- Meyer, H./Junghans, C.: *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Berlin 2022.
- Richter, E./Richter, D.: Rolle und Bedeutung der Mitreferendarinnen und Mitreferendare. In: Peitz, J./Harring, M. (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster 2021, 130-138.
- Swennen, A./Snoek, M.: LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. *Forschungsbefunde und politische Strategien. Journal für LehrerInnenbildung*, 12 (2012), H. 3, 20-30.
- SWK: *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. 2023. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>.

Eine ausführliche Literaturliste kann bei der Verfasserin angefordert werden.

*Der Beitrag wurde zuerst in SEMINAR 2/2024 veröffentlicht. Der Abdruck in Lehren & Lernen erfolgt mit freundlicher Genehmigung des wbv Verlags.*

### Carola Junghans

Wissenschaftl. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, systemische Beraterin und Therapeutin, als ehemalige Ausbilderin tätig in der Fort- und Weiterbildung von Ausbilder/innen im Vorbereitungsdienst  
[carola.junghans@uni-oldenburg.de](mailto:carola.junghans@uni-oldenburg.de)