

Gerlach, Susanne

Aspekte einer Fachdidaktik KörperpflegeUntertitel. Ein Beitrag zur Standardentwicklung

Berlin : Logos Verlag 2023, 231 S. - (Studien zum Physik- und Chemielernen; 354)



Quellenangabe/ Reference:

Gerlach, Susanne: Aspekte einer Fachdidaktik KörperpflegeUntertitel. Ein Beitrag zur Standardentwicklung. Berlin : Logos Verlag 2023, 231 S. - (Studien zum Physik- und Chemielernen; 354) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334636 - DOI: 10.25656/01:33463; 10.30819/5659

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334636>

<https://doi.org/10.25656/01:33463>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.logos-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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Studien zum Physik- und Chemielernen

M. Hopf und M. Ropohl [Hrsg.]

354

Susanne Gerlach

Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege

Ein Beitrag zur Standardentwicklung



λογος

Studien zum Physik- und Chemielernen

Herausgegeben von Martin Hopf und Mathias Ropohl

Diese Reihe im Logos Verlag Berlin lädt Forscherinnen und Forscher ein, ihre neuen wissenschaftlichen Studien zum Physik- und Chemielernen im Kontext einer Vielzahl von bereits erschienenen Arbeiten zu quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchungen sowie evaluativ begleiteten Konzeptionsentwicklungen zu veröffentlichen. Die in den bisherigen Studien erfassten Themen und Inhalte spiegeln das breite Spektrum der Einflussfaktoren wider, die in den Lehr- und Lernprozessen in Schule und Hochschule wirksam sind.

Die Herausgeber hoffen, mit der Förderung von Publikationen, die sich mit dem Physik- und Chemielernen befassen, einen Beitrag zur weiteren Stabilisierung der physik- und chemiedidaktischen Forschung und zur Verbesserung eines an den Ergebnissen fachdidaktischer Forschung orientierten Unterrichts in den beiden Fächern zu leisten.

Martin Hopf und Mathias Ropohl

Studien zum Physik- und Chemielernen

Band 354

Susanne Gerlach

Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege

Ein Beitrag zur Standardentwicklung

Logos Verlag Berlin



Studien zum Physik- und Chemielernen

Martin Hopf und Mathias Ropohl [Hrsg.]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2023

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-5659-4

ISSN 1614-8967

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10
D-12681 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<https://www.logos-verlag.de>

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Besonderheiten der beruflichen Schule und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften.....	11
2.1	Die berufliche Schule in Deutschland – historische Entwicklung – aktuelle Organisationsform	11
2.2	Besonderheiten im Unterrichten im dualen System.....	14
2.3	Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen	21
3	Professionelle Kompetenz von Lehrkräften	27
3.1	Theorien zum Professionswissen Kompetenz von Lehrkräften.....	28
3.2	Die professionelle Kompetenz von Berufsschullehrkräften	41
3.3	Wirkung von professionellem Lehrerhandeln.....	47
4	Standards in der Lehrerbildung	51
4.1	Standards für die Lehrerbildung.....	52
4.2	Standards für die Lehrerbildung im Fach Körperpflege	59
5	Forschungsfragen	63
6	Vorüberlegungen zur Erhebungsmethode.....	65
6.1	Erhebung von Daten durch Fokusgruppen-Interviews	65
6.2	Vor- und Nachteile von Fokusgruppen-Interviews.....	67
6.3	Strukturierung und Offenheit durch die Rolle des*der Moderierenden in Fokusgruppen-Interviews	69
6.4	Gütekriterien qualitativer Studien	70
7	Anlage der Studie	77
7.1	Generierung; Erprobung und Einsatz des Leitfadens für die Fokusgruppen-Interviews.....	77
7.2	Zusammenstellung der Fokusgruppen	84
7.3	Beschreibung des erhobenen Materials.....	86
7.4	Induktive Veränderungen am Kategoriensystem mit der qualitativen Inhaltsanalyse	90
7.5	Validierung der Ergebnisse – Fragebogenerhebung	92

8	Auswertungsmethode	95
8.1	Qualitative Inhaltsanalyse	95
8.2	Die inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz	99
8.3	Anwendung der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	99
9	Ergebnisse	105
9.1	Ableitung des Kategoriensystems und das daraus erstandene Kodiermanual	105
9.2	Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse - Kategoriensystem	110
9.3	Bezüge der Kategorien zueinander und untereinander	140
9.4	Ergebnisse der intersubjektiven Validierung – Fragebogenerhebung .	142
9.5	Hypothesengeleitete Ableitung von Standards für die Lehrer*innenausbildung.....	145
10	Diskussion des empirischen Vorgehens und der gefundenen Ergebnisse	151
10.1	Diskussion der Studie und der Auswertungsmethode.....	151
10.2	Diskussion der identifizierten Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege.....	153
10.3	Visualisierung von Bezügen	158
10.4	Diskussion der Replizierbarkeit der gefundenen Aspekte	159
10.5	Diskussion der abgeleiteten Standards.....	162
11	Zusammenfassung und Ausblick	165
	Abbildungsverzeichnis	167
	Tabellenverzeichnis	169
	Literaturverzeichnis	171
	Anhang	181
A	Danksagung	181
B	Lebenslauf	182
C	Anschreiben Fokusgruppen-Interviews	184
D	Kodiermanual	185
E	Berechnung Intercoderreliabilität, Cohens-Kappa.....	197
F	Online-Umfrage zur kommunikativen Validierung	201
G	Datenschutzerklärung.....	219

1 Einleitung

In den Fachkulturen der Regelschule ist Unterrichtsplanung und das tägliche Handeln im Unterricht eng verwoben mit den Erkenntnissen aus der fachdidaktischen Forschung. In der Lehrkräfteausbildung bildet die Lehre in den Fachdidaktiken der Fächer ein zentrales Ausbildungselement. Dass für das professionelle Handeln im Unterricht fachdidaktisches Wissen und fachdidaktische Kompetenz der Lehrkräfte nötig ist, ist seit Shulman (1986) unumstritten (siehe auch Baumert & Kunter, 2006). Umso erstaunlicher ist es, dass sich fachdidaktische Forschung in Fächern der beruflichen Bildung nur wenig ausdifferenziert zeigt und auch in der Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen kaum Beachtung findet. Die Fachdidaktik in beruflichen Fächern leiten, sofern diese überhaupt existieren, „[...] die Lehrinhalte für die berufliche Bildung primär von den korrespondierenden Fachwissenschaften ab.“ (Rauner, 2020, S. 71). Für das Lehramt des berufsbildenden Fachs Körperpflege/Biotechnik¹ gilt dies in besonderem Maße. Je nach Hochschule, an dem die Lehrkräfteausbildung stattfindet, findet man eine unterschiedliche Benennung und Gewichtung der vermittelten fachlichen und fachdidaktischen Inhalte (siehe Kapitel 2.3), ja sogar des ganzen Studiengangs. Haben angehende Lehrkräfte dieses Studium und das Referendariat absolviert, können sie in unterschiedlichsten Berufsgruppen eingesetzt werden. Eine Lehrkraft mit dem Fach Körperpflege kann Friseur*innen, Zahntechniker*innen, Kosmetiker*innen, Florist*innen oder auch Optiker*innen unterrichten. Im Studium werden ihnen auf fachdidaktischer Ebene aber meist Inhalte der Bezugsdisziplinen, oder der dem Fach zugeordneten Fakultät gelehrt.

Die Lehrkräfte weisen also, sofern sie überhaupt das Grundständige Lehramt Körperpflege studiert haben, einen heterogenen Ausbildungshintergrund auf. Studiert haben Lehrkräfte, die an einer beruflichen Schule unterrichten oft allerdings etwas Anderes: Nicht einmal die Hälfte der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (NRW) haben ein grundständiges Lehramtsstudium (hier ist ein Studium der Fachrichtung und ein anschließendes Referendariat gemeint) für berufliche Schulen in Ihrer Fachrichtung absolviert. Der Lehrkräftemangel wird über, Quer-, Seiten-, Direkteinsteiger und Umschulungen oder Sondermaßnahmen gedeckt

1 Im Folgenden wird zum besseren Verständnis und zur besseren Lesbarkeit nur noch vom Fach Körperpflege gesprochen. Gemeint sind damit auch alle anderen Bezeichnungen des berufsbildenden Faches (z.B. Biotechnik, Kosmetologie).

(KMK, 2019a). In NRW unterrichteten im Schuljahr 2020/2021 19.704 Lehrkräfte an beruflichen Schulen (Teilzeitberufsschule, Berufsfachschule, Berufsvorbereitungsjahr) (Statistisches Bundesamt, 2021, Tab. 5.2). Davon weisen aber nur 9.312 Lehrkräfte das Lehramt für berufliche Schulen und Sek II auf oder sind Fachlehrkräfte/Fachlehrämter (Statistisches Bundesamt, 2021, Tab. 5.3) an beruflichen Schulen. Über 10.000 Lehrkräfte und damit die Mehrheit, hat also kein Lehramt für berufliche Schulen studiert. Im Bereich der Körperpflege kommt noch hinzu, dass die Lehrkräfte, die das fachbezogen Lehramt studiert haben, einen heterogenen Ausbildungshintergrund aufweisen und durch ihr Studium eher breit und unspezifisch vorbereitet werden, wenn sie in das Referendariat entlassen werden (Kapitel 2.3).

Um Lehrkräfte überprüfbar auszubilden und eine Grundlage zu schaffen, auf der man überprüfbar qualitativ ausbilden kann, können Standards ein geeignetes Instrument sein (Terhart, 2004). Standards setzen einen Rahmen, in dem Kompetenzen und Qualifikationen erworben und überprüft werden können (Kapitel 4). Für das Lehramt Körperpflege existiert hierfür eine KMK Verordnung (KMK, 2019b). Darüber hinaus gibt es kaum fachdidaktischen Grundlagen oder Veröffentlichungen, auf die Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit oder angehende Lehrkräfte zurückgreifen können (Kapitel 4.2).

Dennoch, Lehrkräfte unterrichten. Sie unterrichten Körperpflege, sie unterrichten täglich und leisten, zum Teil als Autodidakten, Pionierarbeit darin, didaktische Konzepte für ihre unterrichtete berufliche Fachrichtung zu adaptieren.

Die Vielperspektivität des Faches Körperpflege stellte auch für diese Untersuchung eine Herausforderung dar. Man kann sich unschwer vorstellen, dass eine Fachdidaktik Körperpflege unterscheiden muss, je nachdem, ob sie sich beispielsweise auf die Zahntechnik oder auf das Friseurhandwerk ausrichtet. Der fachliche Inhalt und die unterrichtete Schülerschaft ist verschieden. Da sich die größte Zahl der Auszubildenden im Bereich der Friseur*innen zu finden ist, zielt die vorliegende Studie auf den Bereich der Friseur*innen ab (MSB NRW, 2019). Was macht eine Fachdidaktik Körperpflege für Friseur*innen aus? Und wenn man dies bestimmen will, wie sollte vorgegangen werden?

In der vorliegenden Studie werden Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege aus der Praxis heraus extrahiert. Dabei wird der aktuelle Stand der Forschung nicht außen vor gelassen und auch relevante Konzepte aus den Bildungswissenschaften (Baumert & Kunter, 2006; KMK, 2004, 2019b; Shulman, 1987) und den Bezugsdisziplinen der Körperpflege als deduktive Vorarbeit herangezogen (Großbrahm, 2014; Schmelzing, 2010). Diese deduktiven Erkenntnisse wurden in einen Leitfaden übertragen, mit dem N=29 Lehrkräfte, die im Bildungsgang der Friseur*innen unterrichten, in Fokusgruppen-Interviews befragt wurden (Ka-

pitel 7.2). Anschließend wurden die Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Dabei wurden Aspekte herausgearbeitet, die eine Fachdidaktik Körperpflege (wenn auch nicht vollumfänglich) beschreiben (Kapitel 9.2). Aus diesen Kategorien wurde nach einer weiteren Validierungsschleife (Kapitel 9.4) explorativ Standards für die Lehrkräfteausbildung abgeleitet (Kapitel 9.5).

2 Besonderheiten der beruflichen Schule und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften

Berufliche Schulen zeichnen sich durch Pluralität aus. Pluralität der Bildungsgänge und Abschlüsse, Pluralität der Schülerschaft, Pluralität der Lehrkräfte (Kapitel 2.3). An beruflichen Schulen können Schulabschlüsse der allgemeinbildenden Schulen vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur erreicht werden. Darüber hinaus können berufliche Abschlüsse im vollzeitschulischen oder im dualen System erworben werden sowie an den beruflichen Fachschulen Techniker- oder Meisterabschlüsse, die einem Bachelor-Abschluss gleichwertig gestellt sind (BMBF & KMK, 2019; Friese, 2019; Pahl, 2014). Dies bedingt eine enorme Heterogenität der Schülerschaft hinsichtlich der Vorbildung und Leistungsstärke. Zudem sind in Teilen der Bildungsgänge an beruflichen Schulen Schüler*innen mit Migrationshintergrund stark repräsentiert. Auch ganze internationale Förderklassen werden in den beruflichen Schulen unterrichtet (QUA-LIS NRW, 2020).

Im Folgenden werden die Strukturen der beruflichen Schulen skizziert, Besonderheiten in Curricula und didaktischer sowie fachdidaktischer Ausrichtung dargestellt und die daraus resultierenden Anforderungen an Lehrkräfte in berufsbildenden Schulen aufgezeigt. Anschließend folgt die Darstellung der Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen mit einer Fokussierung auf das Fach Körperpflege.

2.1 Die berufliche Schule in Deutschland – historische Entwicklung – aktuelle Organisationsform

Historische Entwicklung

Die Entwicklung der beruflichen Schulen in Deutschland ist kompliziert und wenig übersichtlich. Nach Thyssen (1960) können vier Schultypen als Vorläufer der beruflichen Schulen in Deutschland genannt werden: die religiöse Sonntagschule, die gewerbliche Sonntagsschule, die allgemeine Fortbildungsschule und die beruflich gegliederte Fortbildungsschule. Diesen Vorläufern ist gemein, dass sie den heutigen beruflichen Schulen in ihren Grundzügen entsprechen. Sie sind kein Ersatz für die damals bestehenden Volksschulen, sondern begreifen sich als Sekundär- und Teilzeitschulen mit der Aufgabe der Fortführung und der Erweite-

rung der Grundbildung von Schüler*innen. Spranger (1949/1971) unterscheidet zwei Vorläufer, die zur heutigen Form der Pflichtberufsschule führt: die Fortbildungsschule und die Fachschule. Die Fortbildungsschulen bilden sich aus den ehemaligen Sonntagsschulen. Im Laufe der Zeit wurde in der religiösen Sonntagsschule und der gewerblichen Sonntagsschule, die grundlegende Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen wiederholte, durch Initiative der Gewerbe, das Berufsprinzip eingeführt. Während die Sonntagsschulen vollständig in der Pflichtberufsschule aufgegangen sind, sind nur Teile der Fachschulen in der Pflichtberufsschule integriert worden. Aus diesen Fachschulen sind zum Beispiel die heutigen Fachhochschulen entstanden, die nicht mit der Pflichtberufsschule in Verbindung stehen (Pahl, 2014).

Eine allgemeine Berufsschulpflicht besteht seit dem Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 und wurde davor nur teilweise von den einzelnen Ländern umgesetzt (Spranger, 1949/1971). Die begriffliche Zusammenfassung zur „Berufsschule“ ergab sich erst nach dem Ersten Weltkrieg (Thyssen, 1960). Im Hamburger Abkommen wurde 1964 die Grundstruktur der beruflichen Schulen festgehalten, 1971 weiter ausgearbeitet und bestätigt (KMK, 2001) und mit dem Einigungsvertrag der Deutschen Einheit auf die ehemals ostdeutschen Länder übertragen (Kutscha, 2010). Sie stellt definiert daher die bis heute gültige Organisationsform des beruflichen Schulwesens.

Organisation der beruflichen Schulen

Berufliche Schulen umfassen drei berufliche Sektoren: das duale berufliche System, das Schulberufssystem und das Übergangssystem (Schultheis & Sell, 2014). In NRW werden darüber hinaus noch fünf Schulformen des Berufskollegs unterschieden werden, die von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LIS NRW) in den Anlagen „A-E“ genauer beschrieben werden (QUA-LIS NRW, 2019). Die fünf Schulformen sind *die Berufsschule; die Berufsfachschule; die Fachoberschule; das Berufliche Gymnasium und die Fachschule*.

Im Folgenden werden die drei für diese Arbeit relevanten beruflichen Sektoren beschrieben. Für eine umfassende Darstellung der einzelnen Ziele und Anforderungen der beruflichen Schulformen kann das Bildungsportal-NRW herangezogen werden (QUA-LIS NRW, 2019).

Das duale berufliche System: Im dualen System werden Schüler*innen im Betrieb und in der Berufsschule ausgebildet. Der Unterricht in der Berufsschule findet als Block- oder Wochenunterricht statt. Zurzeit werden in NRW 293 Berufe

im dualen System angeboten (MSB NRW, 2019) in deren Ausbildungsdauer zwischen zwei und dreieinhalb Jahren beträgt. Zugangsberechtigt sind je nach Bildungsgang Schüler*innen mit Hauptschulabschluss Klasse 9 / Klasse 10 oder höher und einem gültigen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb (MSB NRW, 2019). Auf Seiten der Betriebe besteht für jeden Ausbildungsberuf eine Ausbildungsordnung, in dem Ziele, Aufgaben und Pflichten der Auszubildenden und Auszubildenden festgehalten werden. Auf Seiten der Berufsschule besteht eine Festlegung von fachlichen Inhalten und zu erwerbenden Kompetenzen, die von der Kultusministerkonferenz herausgegeben wird (QUA-LIS NRW, 2019).

Das berufliche Übergangssystem: Das berufliche Übergangssystem verfolgt das Ziel, Schüler*innen, die noch nicht ausbildungsreif sind, für die Aufnahme einer dualen oder schulischen Berufsausbildung zu qualifizieren. In den Schulformen des Übergangssystems können Schulabschlüsse der Hauptschule Klasse 9, Klasse 10 oder der Realschulabschluss nachgeholt werden. Da Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr berufsschulpflichtig sind, werden auch hier Schüler*innen ohne Ausbildungsvertrag und mit Schulabschluss beschult. Sie werden mit einer einjährigen beruflichen Grundbildung für die Aufnahme einer Ausbildung qualifiziert. Zum Teil kann diese auf eine nachfolgende Berufsausbildung angerechnet werden (BMBF & KMK, 2019).

Die berufliche Fachschule: In der beruflichen Fachschule werden „[...] berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt [...]“ (BMBF & KMK, 2019). Die Ausbildung erfolgt vollzeitschulisch und kann mit der Fachhochschulreife oder einem staatlich zertifizierten Abschluss abgeschlossen werden. Zudem können Schüler*innen mit abgeschlossener Berufsausbildung oder nachgewiesener fünfjähriger Berufserfahrung weiterqualifiziert werden. Auch diese Ausbildung findet vollzeitschulisch statt. Es können Meister- und Technikerabschlüsse sowie ein staatlicher Abschluss erworben werden. Außerdem können in den Lehrgängen der Fachschulen die Fachhochschulreife mit beruflicher Fachrichtung, die Allgemeine Hochschulreife oder die fachgebundene Hochschulreife erworben werden (BMBF & KMK, 2019).

In Nordrhein-Westfalen werden die beruflichen Schulformen zu Kollegs zusammengefasst und heißen Berufskollegs (Pahl, 2014). Kernaufgabe der Berufskollegs bleibt, trotz großer Vielfalt der Abschlüsse und Schulformen, die berufliche Ausbildung.

Lehrkräfte, die in beruflichen Schulen unterrichten, müssen mit einer Vielzahl von Besonderheiten umgehen. Wie oben bereits aufgeführt unterrichten sie in neun unterschiedlichen beruflichen Schulformen, die eigene Schwerpunktsetzung

gen und Ziele verfolgen (Bonz, 2013; Münk, 2001; Pahl, 2014). Während eine Lehrkraft im Berufsvorbereitungsjahr Schüler*innen befähigen soll, eine Ausbildung erfolgreich aufzunehmen, sollen in der Berufsschule Schüler*innen fit für ihren Ausbildungsberuf gemacht werden und nach der Ausbildung als Fachmänner und Fachfrauen für ihren Beruf entlassen werden. In der Fachschule werden bereits durch eine abgeschlossene duale Ausbildung qualifizierte Schüler*innen weitergebildet. Neben einem Meister oder einem Techniker kann dabei zusätzlich die Fachhochschulreife erlangt werden. Zudem gilt der Abschluss als gleichwertig zu einem universitären Bachelor-Abschluss (BMBF & KMK, 2019). Lehrkräfte an beruflichen Schulen bedienen teilweise an einem Tag völlig unterschiedliche Bildungsziele.

In dieser Arbeit wird der Fokus auf die duale Ausbildung gesetzt, daher werden nun die Besonderheiten des Arbeitens für Lehrkräfte in den Klassen der dualen Berufsausbildung genauer beleuchtet.

2.2 Besonderheiten im Unterrichten im dualen System

Das duale System ermöglicht eine praxisorientierte und theoretisch fundierte Berufsausbildung. Das duale System verbindet das praktische Erlernen eines Berufes mit dem Erwerb fundierten Wissens über die beruflichen Handlungen in der Schule. Die Mehrzahl von beruflichen Ausbildungen werden in Deutschland im dualen System angeboten. Im dualen System werden Auszubildende an zwei Standorten ausgebildet. Die praktische Ausbildung findet im Betrieb statt, die theoretische Ausbildung in der Berufsschule. Seit der Bildungsreform 1996 wird eine enge inhaltliche Verzahnung der beiden Ausbildungsorte angestrebt (KMK, 1996, i.d.F. 2018). Die Inhalte der theoretischen Ausbildung sind dabei an die Abläufe im Betrieb gekoppelt. Was theoretisch gelernt wird, kann zum Teil am nächsten Tag schon praktisch im Ausbildungsbetrieb angewandt werden. Gegebenheiten aus der Praxis können im Berufsschulunterricht reflektiert und theoretisch untermauert werden. So werden Fachkräfte ausgebildet, deren Fähigkeiten neben professionellem Handeln auch „Selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln [...]“ umfassen (KMK, 2008). Lehrkräfte müssen also neben dem Fachwissen auch übergreifende Kompetenzen vermitteln, die lebenslanges Lernen ermöglichen, da die Berufe einem ständigen Wandel unterstehen und darin ausgebildete Fachkräfte diesen Wandel mitgestalten sollen.

Die Ausbildung von Schüler*innen an zwei Standorten stellt eine weitere berufsschulspezifische Herausforderung für Lehrkräfte dar. Anders als vom Namen *duales System* zu erwarten ist, ist zu beachten, dass die beiden Systeme Betrieb

und Schule nicht gleichwertig die Ausbildung übernehmen. Im Wochenunterricht stehen ein bis maximal zwei Berufsschultage drei bis fünf Tagen gegenüber, die die Auszubildenden im Betrieb verbringen. Diese Gewichtung spiegelt sich auch in der Notengebung der Gesellenprüfung wider. Die Noten aus der Schule gehen nicht in die Gesellenprüfung ein und bilden eine gesonderte Leistungsdarstellung ohne Abschlussprüfung. In der Gesellenprüfung spielen die Inhalte der Schule ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Beispielsweise gehen bei den Friseur*innen nur etwa 15 % der Note aus der theoretischen Gesellenprüfung (entspricht der Prüfung der Inhalte der Berufsschule) in die Gesamtnote der Gesellenprüfung ein (BMW, 2008). Um Schüler*innen die Relevanz der gelehrteten Inhalte deutlich zu machen, ist eine Anknüpfung an die berufliche Wirklichkeit unumgänglich. Lehrkräfte unterrichten somit unter einem doppelten Gegenstandsbezug (Tramm, 2007). Sie müssen sich im Unterricht „sowohl auf die korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen als auch auf die zielgruppenadäquate berufliche Praxis“ beziehen (KMK, 2019b, S. 6).

Um dies und eine flexiblere Anpassung an die sich stetig wandelnden Anforderung der beruflichen Wirklichkeit zu gewährleisten, wurden die Lehrpläne der Ausbildungsberufe in Lernfeldern neu geordnet. Die Neuordnung der Lehrpläne fordert eine Auflösung der bis dahin üblichen Fächerstruktur in berufliche Lernfelder (KMK, 1996, i.d.F. 2018). Diese Forderung wurde 2008 für den Beruf des Friseurs/ der Friseurin umgesetzt (KMK, 2008). Die Lernfelddidaktik im Berufskolleg verfolgt das Ziel der Verzahnung von Abläufen im Betrieb mit dem Unterricht in der Schule. Inhalte werden aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet und in Lernfeldern gebündelt. Die Lernfelder beschreiben konkrete berufliche Handlungen und werden in den entsprechenden Rahmenlehrplänen durch Inhalts- und Zielformulierungen konkretisiert. Die Lernfelder werden für den Unterricht in Lernsituationen umgesetzt. Diese werden von jeder Schule in der Bildungsgangkonferenz erarbeitet und in der didaktischen Jahresplanung festgehalten (Riedl, 2011). Lehrkräften fällt also zudem zentrale Schulentwicklungsarbeit zu. Der Bezug zwischen Handlungsfeld, Lernfelder und Lernsituationen ist in Abbildung 1 zusammengefasst.

Im Unterricht werden die konkretisierten Inhalte, die von der Bildungsgangkonferenz in Lernsituationen ausgearbeitet wurden, handlungsorientiert vermittelt. Handlungsorientierung im Berufskolleg entspricht einem didaktischen Konzept auf Makro-Ebene. „Als mehrdimensionales Unterrichtskonzept mit verschiedenen Planungs-, Gestaltungs- und Zieldimensionen können in einen handlungsorientierten Unterricht unterschiedlichste Methoden bzw. methodische Teilkomponenten einfließen.“ (Riedl, 2011, S. 185).

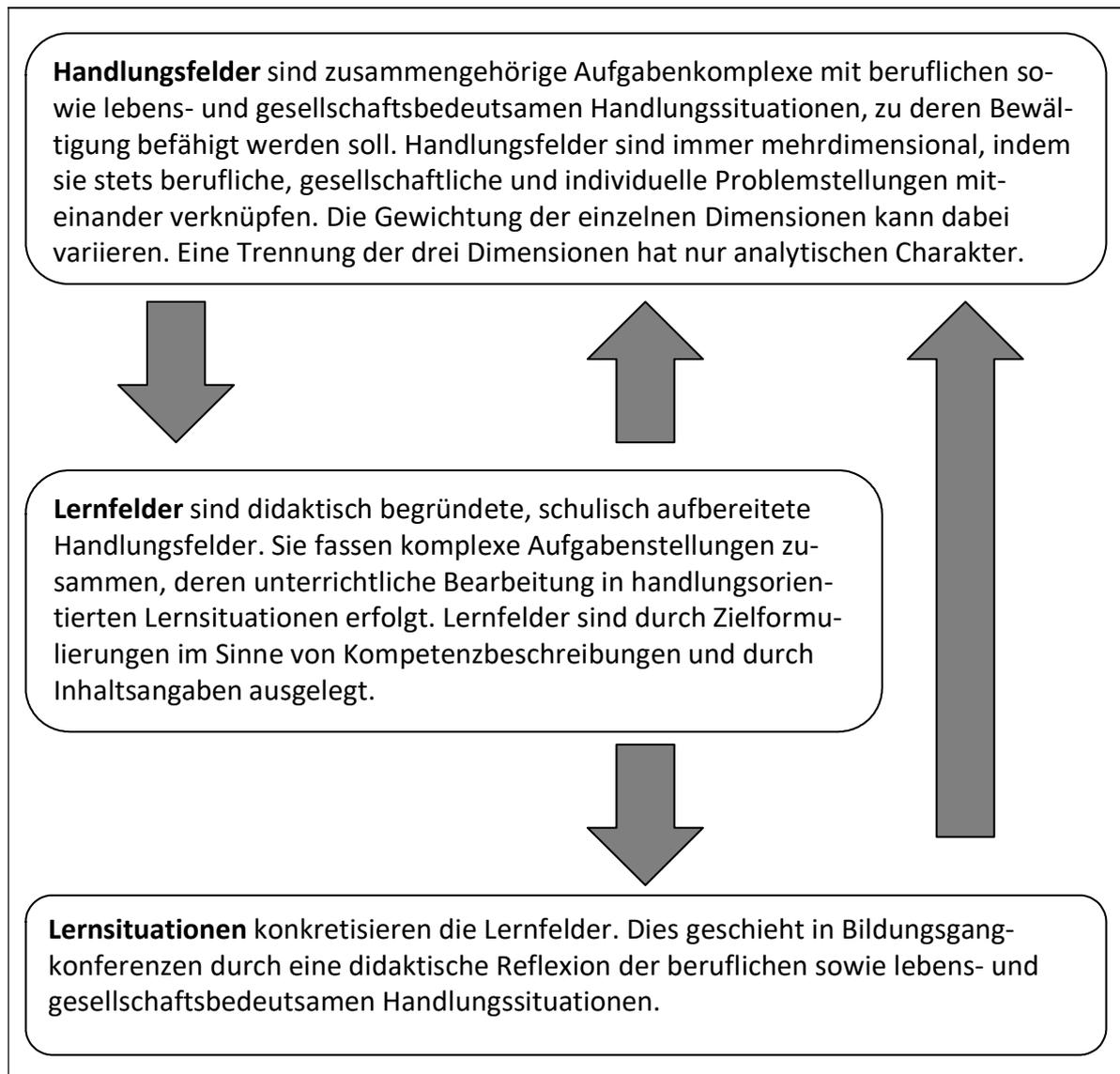


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen (Bader, 2003).

Die Umsetzung der Handlungsorientierung erfolgt durch das Durchlaufen einer vollständigen Handlung im Unterricht, welche die folgenden sechs Phasen umfasst (KMK, 1996, i.d.F. 2018):

Informieren: Die Schüler*innen erhalten eine ausgestaltete Lernsituation, die ein berufsbezogenes Problem aufwirft. Um das Problem zu lösen, müssen in diesem Schritt zunächst selbstständig alle notwendigen Informationen gesammelt werden. Die Informationen können vorab von der Lehrkraft zusammengestellt sein, oder angeleitet oder frei von den Schüler*innen ermittelt werden.

Planen: Die Schüler*innen erstellen einen Arbeitsablauf für die Lösung des gestellten Problems.

Entscheiden: Auf der Grundlage der Planung wird in der Arbeitsgruppe oder im Unterrichtsgespräch entschieden, wie die Aufgabe umgesetzt wird.

Ausführen: Die Schüler*innen führen die in der Arbeitsplanung erarbeiteten Schritte selbstständig aus.

Kontrollieren: Die Schüler*innen stellen einen Soll-Ist-Vergleich mit dem erarbeiteten Arbeitsablauf und dem erwarteten Ergebnis her.

Bewerten: Die Schüler*innen reflektieren den Ablauf des Arbeitsplans und das erhaltene Ergebnis. Wurde das Problem gelöst und was kann noch verbessert werden?

Die vollständige Handlung kann als rückgekoppelter Zyklus verstanden werden, indem die Schüler*innen in Lernschleifen lernen. Durch das Durchlaufen der vollständigen Handlung sollen Schüler*innen neben den fachbezogenen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen wie „selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln [...]“ erlangen (KMK, 2008, S. 2). Die vollständige Handlung kann im Zyklus, den Abbildung 2 zeigt, dargestellt werden.

Diese didaktischen Konzepte dienen dem Zweck, Schüler*innen zu kompetenten, reflektierten Fachkräften auszubilden.

Die Schülerschaft, die Lehrkräfte beschulen, ist die dritte Herausforderung für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Die Heterogenität der Schülerschaft ist enorm und wird zunächst allgemein für die berufsbildende Schule dargestellt. Dann erfolgt ein Exkurs zum Fach Körperpflege und dem Bildungsgang der Friseur*in, der in dieser Studie im Rahmen der Lehrer*innenausbildung für diesen Bildungsgang untersucht wird.

Schüler*innen der Berufsschule stellen sich häufig als ausgesprochen heterogene Lerngruppe dar. Die Heterogenität bezieht sich vor allem auf den vorab erworbenen Schulabschluss und somit auf das Vorwissen der Lerngruppe als auch die Leistungsfähigkeit. Zum Teil haben die Schüler*innen bereits eine berufliche Erstausbildung absolviert, waren bereits beruflich tätig und/oder orientieren sich beruflich um (MSW NRW, 2019). Kein Bildungsgang, keine Klasse ist wie die andere. In einem Bildungsgang finden sich nicht selten Schüler*innen, die sich im Übergangssystem für einen Ausbildungsberuf qualifiziert haben und den Hauptschulabschluss Klasse 9 oder Klasse 10 nachgeholt haben, zusammen mit Schü-

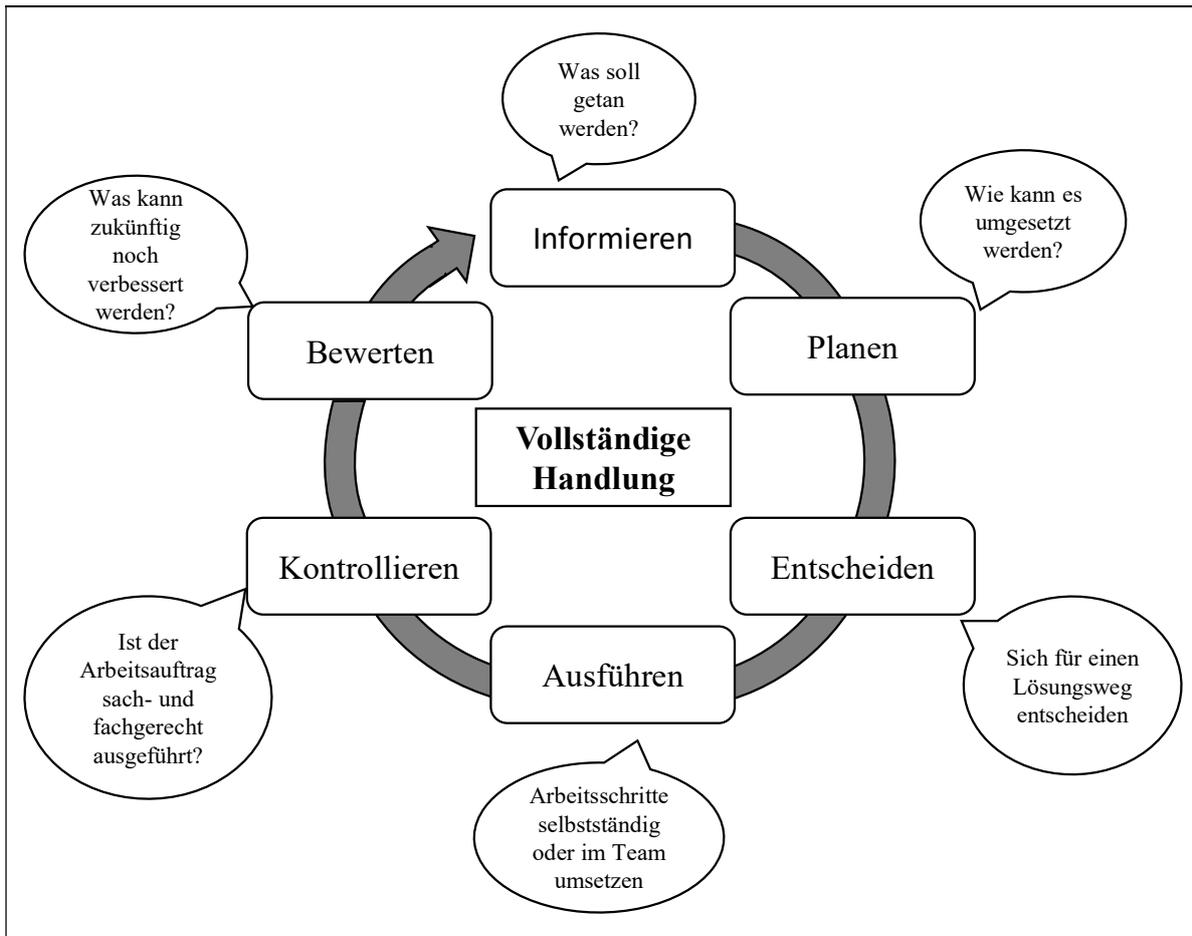


Abbildung 2: Die vollständige Handlung (BIBB, 2014)

lern, die eine Fachoberschulreife (FOR), Fachhochschulreife (FHR) oder allgemeine Hochschulreife (AHR) im allgemeinen Schulsystem erlangt haben. Hier zeichnen sich also auch unterschiedliche Bildungsbiografien ab, die das Lernen, die Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schüler*innen beeinflussen (KMK, 2019b). Zusammenfassend kann man also folgende Herausforderungen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen feststellen:

1. Schüler*innen werden an zwei Standorten ausgebildet, die Anerkennung der Berufsschule als Ausbildungsstandort wird dabei seitens der Praxis kritisch gesehen.
2. Aufgaben der Curriculums- und Schulentwicklungsarbeit liegen in hohem Maße bei den Lehrkräften.
3. Die Heterogenität der Schülerschaft ist in berufsbildenden Schulen enorm hoch.

Exkurs

Zum besseren Verständnis der Schwerpunktsetzung der Studie erfolgt ein Exkurs zum Fach Körperpflege und dem Bildungsgang der Friseur*in.

Das berufliche Fach Körperpflege vereint verschiedene berufliche Bildungsgänge. Dazu zählen die Bildungsgänge der Friseur*innen, Kosmetiker*innen, Zahntechniker*innen, Florist*innen und Optiker*innen. An dieser Auflistung ist bereits zu erkennen, dass sich allein unter dem Dach des Faches Körperpflege viele zum Teil deutlich verschiedene Bildungsgänge finden lassen. Fachliche Inhalte wie Fähigkeiten und Fertigkeiten unterscheiden sich in den verschiedenen Bildungsgängen erheblich. Stehen im Bildungsgang der Friseur*innen Aufbau der Haare, Farb- und Formveränderungen sowie kosmetische Dienstleistungen am Kunden im Mittelpunkt, ist in der Zahntechnik der Aufbau des Zahnes, oder die korrekte Auswahl von Werkstoffen für die Zahnherstellung maßgeblicher Inhalt. In dieser Studie werden lediglich die Aspekte betrachtet, die das Arbeiten von Lehrkräften im Bildungsgang der Friseur*innen betreffen, da sich durch die starken Unterschiede in den Bildungsgängen auch unterschiedliche Anforderungen an die Lehrkräfte und ihre Arbeit ergeben. Da Friseur*innen die zahlenmäßig größte Gruppe der Auszubildenden im Fach Körperpflege darstellen, wird das Arbeiten und die Ausbildung von Lehrkräften in und für diesen Ausbildungsgang betrachtet (MSB NRW, 2019).

2008 erfolgte die Umstellung des Rahmenlehrplans für Friseure (KMK, 2008). Die Fächerstruktur wurde aufgelöst und die 1996 von der KMK beschlossene Umstrukturierung des Curriculums hin zum Lernfeldkonzept durchgeführt (KMK, 1996, i.d.F. 2018). In diesem Rahmenlehrplan werden die fachlichen Inhalte auf 13 Lernfelder verteilt, welche die Struktur der betrieblichen Ausbildung abbilden. Im ersten Lehrjahr werden die Inhaltsfelder eins bis fünf bearbeitet (Abbildung 3). Inhaltlich werden hier die Grundlagen des Friseurberufes vermittelt. Zunächst sollen sich Schüler*innen im Beruf orientieren, Anforderungen des Dienstleistungsgewerbes erkennen und bewältigen. Sie lernen Kunden zu empfangen, zu betreuen und Kopfhaut und Haar zu pflegen sowie zu schneiden. Im zweiten Lehrjahr werden in den Inhaltsfeldern sechs bis neun Inhalte gelehrt und Kompetenzen vermittelt, die die Veränderungen der Haare in Farbe und Form durch den Friseur/die Friseurin betreffen. Im letzten Lehrjahr werden in den Lernfeldern zehn bis dreizehn komplexe Friseurdienstleistungen durchgenommen, die das Wissen und Können aus den vorherigen Lernfeldern erweitert. Außerdem werden betriebswirtschaftliche Grundlagen im Lernfeld zwölf vermittelt (*Betriebliche Prozesse mitgestalten*).

Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Friseur/Friseurin				
Lernfelder		Zeitrichtwerte in Unterrichtsstunden		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Nr.				
1	In Ausbildung und Beruf orientieren	60		
2	Kunden empfangen und betreuen	40		
3	Haare und Kopfhaut pflegen	80		
4	Frisuren empfehlen	80		
5	Haare schneiden	60		
6	Frisuren erstellen		60	
7	Haare dauerhaft umformen		60	
8	Haare tönen		80	
9	Haare färben und blondieren		80	
10	Hände und Nägel pflegen und gestalten			40
11	Haut dekorativ gestalten			80
12	Betriebliche Prozesse mitgestalten			80
13	Komplexe Friseurdienstleistungen durchführen			80
Summen: insgesamt 880 Stunden		320	280	280

Abbildung 3: Die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Friseur/Friseurin (KMK, 2008, S. 8)

Eine Übersicht über die einzelnen Lernfelder und den zugeordneten Unterrichtsstunden findet sich in Abbildung 3.

Der Bildungsgang der Friseure zeichnet durch ausgesprochene Heterogenität aus. Allerdings gibt es eine geschlechtliche Homogenität, da der Anteil an Frauen zwischen 80 und 90 % liegt. Hervorzuheben ist zudem der Anteil an Vertragslösungen, also der Anteil an Schüler*innen, die während ihrer Ausbildung den Vertrag mit ihrem Ausbildungsbetrieb kündigen und diesen wechseln, oder die Ausbildung gänzlich abbrechen. Dieser liegt seit Jahren über 45 %, im Jahr 2017 lag der Schnitt bei 48,2 % Vertragslösungen (BIBB, 2018). Die Schulabschlüsse der Schüler*innen in Friseurklassen ist divers. Es gibt Schüler*innen ohne Hauptschulabschluss, Schüler*innen, die an einer vorherigen Maßnahme der Berufsvorbereitung teilgenommen haben, Schüler*innen mit FOR, FHR oder auch der AHR. Hauptsächlich ergreifen aber Schüler*innen mit Hauptschul- oder Real- schulabschluss den Beruf der Friseur*in. Etwa ein Viertel der Schüler*innen

haben vorher bereits eine Ausbildung begonnen, aber zum Großteil nicht erfolgreich beendet (447 erfolgreiche duale Ausbildungen vs. 2220 nicht erfolgreich abgeschlossenen dualen Ausbildungen) (BIBB, 2018). Es zeigt sich, dass sich auch im Bildungsgang der Friseur*innen ähnliche Herausforderungen für Lehrkräfte abzeichnen wie in anderen beruflichen Bildungsgängen. Wie werden Lehrkräfte ausgebildet, um diesen Anforderungen gerecht zu werden und wie sieht die konkrete universitäre Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Körperpflege aus?

2.3 Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen

Wie in den vorherigen Kapiteln gezeigt werden konnte, bestehen für Lehrkräfte in beruflichen Schulen Herausforderungen durch die Heterogenität der Schülerschaft hinsichtlich Bildungsbiografie, Vorwissen und Lernvoraussetzungen (Kap 2.2.) und der Heterogenität des Faches „Körperpflege“ selbst (Kap. 2.2). Das Fach Körperpflege entfaltet sich zum einen in verschiedene Bildungsgänge (Friseur*in, Zahntechniker*in, Kosmetiker*in) und selbst in einem Bildungsgang spaltet es sich zum anderen in unterschiedliche Bezugsdisziplinen auf. So können aus dem Lehrplan der Friseur*innen universitäre Bezugsdisziplinen wie Chemie, Biologie, Medizin, Kosmetikwissenschaften, Gestaltung oder Mode und Ästhetik zugeordnet werden. Diese Bezugsdisziplinen, in denen Lehrkräfte fachliches wie fachdidaktisches Wissen erwerben müssen, um Unterricht in Friseurklassen zu gestalten, sind an der Universität auf Ebene der Fakultäten nur wenig miteinander verbunden.

Zunächst soll die universitäre Ausbildung von Berufsschullehrkräften allgemein dargestellt werden und diese dann auf die Besonderheiten im Lehramt Körperpflege eng geführt werden.

Die akademische Ausbildung von Berufsschullehrkräften ist weniger historisch verankert, als die der Lehrkräfte an Regelschulen. Noch zur Zeit der Weimarer Republik wurde heftig diskutiert, ob eine akademische Laufbahn für Lehrkräfte in der Berufsausbildung notwendig ist. Eine große Gruppe plädierte für die pädagogische Zusatzausbildung (Abel, 1964/1968) von Meistern/Meisterinnen oder Technikern/Technikerinnen. Erst seit den 60er Jahren ist eine akademische Ausbildung von Berufsschullehrkräften institutionalisiert (Herkner, 2011). Die Lehrkräfte dieser Vorläuferschulen wurden bis zur Akademisierung des Berufsschullehrerberufs durch Lehrkräfte anderer Schulformen und Vertretern/Vertreterinnen aus Wirtschaft, den Behörden und Kirchen gestellt (Thyssen, 1960).

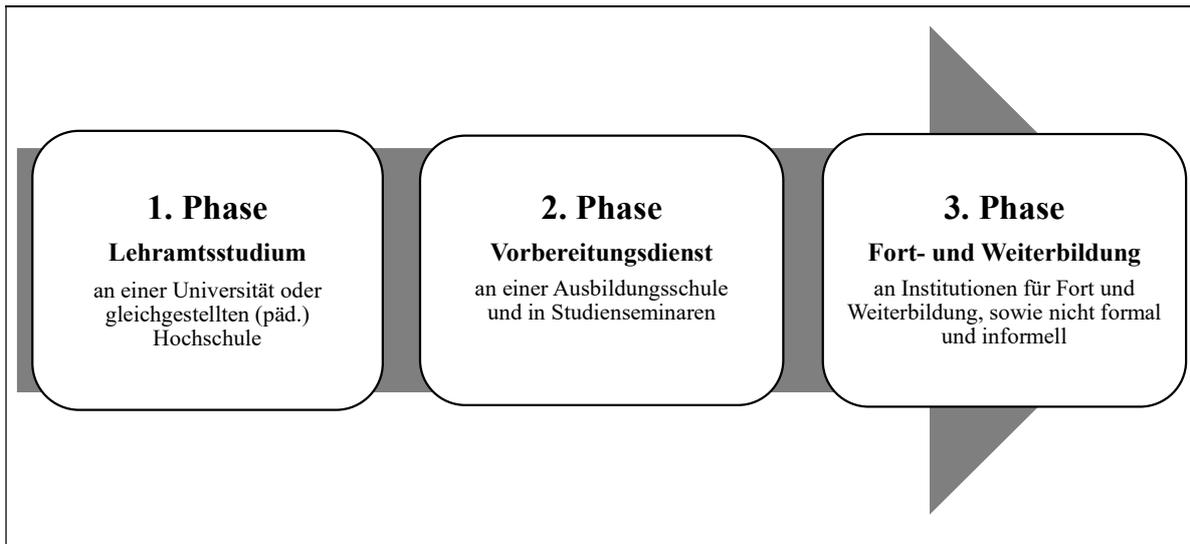


Abbildung 4: Die drei Phasen der Lehrer*innenausbildung in Deutschland (Frommberger & Lange, 2018).

Heutzutage werden Lehrkräfte für das berufliche Lehramt klassisch ausgebildet. Das bedeutet, dass sie die drei Phasen der Lehrer*innenbildung durchlaufen (s. Abb. 4). Die erste Phase umfasst ein universitäres Studium des Lehramts für berufsbildende Schulen, das mit einem ersten Staatsexamen (auslaufend), dem Master of Education oder einem Diplom der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgeschlossen wird. Die zweite Phase umfasst das Referendariat und bildet damit auch einen Teil der Ausbildung von Lehrkräften. In der dritten Phase der Lehrerbildung werden bereits ausgebildete Lehrkräfte in Fort- und Weiterbildungen geschult. Diese Struktur soll „[...] einen systematischen und kumulativen Erfahrungs- und Kompetenzaufbau [...] ermöglichen [...]“ (Frommberger & Lange, 2018).

Der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung geht häufig eine berufliche Erstausbildung voraus. Wurde keine berufliche Ausbildung abgeschlossen, muss ein 52-wöchiges Berufspraktikum im entsprechenden Berufsfeld nachgewiesen werden (Universität Duisburg-Essen, 2018). „Diese erwerbstätige Teilnahme am Wirtschaftssystem stellt dabei eine wichtige Komponente im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften für berufsbildende Schulen dar.“ (Hertle, E. M., & Sloane, P. F., 2007). Da Lehrer*innen, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, aktiv an der curricularen Gestaltung in Form der didaktischen Jahresplanung teilhaben und Lernsituationen entwickeln, die sich auf konkrete Handlungssituationen und Probleme aus der Praxis ihrer Schüler*innen beziehen, ist die Kenntnis des beruflichen Alltags unabdingbar.

Im Berufskolleg herrscht stetiger Lehrkräftemangel. Daher ist die Zahl der Seiteneinsteiger, und damit der nicht durch das klassische zweiphasige Lehramtsstudium ausgebildeten Lehrkräfte in das berufliche Lehramt stetig steigend (Hertle, E. M., & Sloane, P. F., 2007). 2018 machten Seiteneinsteiger 10,2 % der Einstellungen in beruflichen Fächer aus. Ein besonders großer Anteil fällt dabei auf die Fächer Metalltechnik, Elektrotechnik und Sozialpädagogik (KMK, 2019a). Der Anteil der Direkteinsteiger und Lehrer*innen, die fachfremd unterrichten, sind dabei noch nicht erfasst. Der Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen besteht beinahe so lange, wie es den Beruf des Gewerbelehrers gibt (Bader et al., 1992). Daran hat auch die Akademisierung der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen und diverse Maßnahmen für den Quer- und Seiten- oder Direkteinstieg wenig geändert (Bader et al., 1992).

Ausbildung von Lehrkräften im Fach Körperpflege

Die Ausbildung von Lehrkräften, die im Fach Körperpflege unterrichten, gestaltet sich ebenfalls sehr divergent. Universitär werden Lehrkräfte für dieses Fach an vier Universitäten in Deutschland ausgebildet (Darmstadt, Duisburg-Essen, Hamburg, Osnabrück). Die Studiengänge unterscheiden sich dabei sowohl im Namen als auch in der zugeordneten Fakultät und damit essenziell in Schwerpunktlegerungen des Faches. Tabelle 1 zeigt einen kurzen Überblick über die vier angebotenen Studiengänge.

Neben den auffallenden Unterschieden in der Gewichtung der einzelnen Studienanteile wird bei einem Blick in die einzelnen Modulhandbücher deutlich, dass sich auch in der Art der angebotenen Veranstaltungen deutliche Differenzen aufzeigen. Grob lassen sich die Unterschiede wie folgt charakterisieren:

- An der Technischen Universität Darmstadt werden im Studiengang Körperpflege besonders Aspekte der Gestaltung, Mode und Ästhetik in den Blick genommen und zudem relevante Aspekte der Biologie und Grundlagen der Chemie gelehrt (TU Darmstadt, 2017).
- An der Universität Duisburg-Essen liegt der Fokus auf der Vermittlung von Grundlagen der Chemie sowie anwendungsbezogener Chemie. Ein großer Teil der Veranstaltungen (bereits im Bachelor) sind fachdidaktischer Natur. Außerdem werden Aspekte der Biologie vermittelt. Grundlagen zur Gestaltungslehre fehlen hier (Universität Duisburg-Essen, 2018).
- An der Universität Hamburg werden insbesondere Veranstaltungen zur Dermatologie, kosmetischen Chemie und Gestaltung angeboten (Universität Hamburg, 2016).

- An der Universität Osnabrück liegt der Schwerpunkt der Lehrveranstaltungen auf der kosmetischen Chemie, (Mikro-)Biologie sowie im Master auf fachdidaktischen Modulen und vertiefenden fachwissenschaftlichen Modulen der kosmetischen Chemie (Universität Osnabrück, 2018).

Tabelle 1: Übersicht über die vier Standorte der Lehrer*innenausbildung für Körperpflege in Deutschland

	TU Darmstadt	Universität Duisburg-Essen	Universität Hamburg	Universität Osnabrück
Studiengang	Körperpflege	Biotechnik	Kosmetikwissenschaften	Kosmetologie
Abschluss	BA/MA	BA/MA	BA/MA	BA/MA
Aufbau BA	Körperpflege (120 CP) Allgemeinbildendes Fach (20 CP) Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (30 CP) Bachelor-Thesis (10 CP) Insgesamt: 180 CP	Biotechnik (68 Cr) 2. Unterrichtsfach (68 Cr) Bildungswissenschaften (24 Cr) Berufsfeldpraktikum (6 Cr) Deutsch als Zweitsprache (6 Cr) Bachelor-Arbeit (8 Cr) Insgesamt: 180 Cr	Kosmetikwissenschaft (90 LP) 2. Unterrichtsfach (45 LP) Erziehungswissenschaft (35 LP) Bachelorprüfung (10 LP) Insgesamt: 180 LP	Kosmetologie (95 LP) Allgemeinbildendes Unterrichtsfach (42 LP) Berufs- und Wirtschaftspädagogik (21 LP) Allgemeine Schulpraktische Studien (10 LP) Bachelorarbeit (12 LP) Insges.: 180 Cr
Aufbau MA	Allgemeinbildendes Fach (60 CP) Berufliche Fachrichtung (20 CP) Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (25 CP) Master-Thesis (15 CP) Insgesamt: 120 CP	Biotechnik (29 Cr) 2. Unterrichtsfach (29 Cr) Bildungswissenschaften (17 Cr) Praxissemester (25 Cr) Masterarbeit (20 Cr) Insgesamt: 120 Cr	Kosmetikwissenschaft (30 LP) 2. Unterrichtsfach (15 LP) Erziehungswissenschaft (25 LP) Kernpraktikum (30 LP) Masterprüfung (20 LP) Insgesamt: 120 LP	Berufliche Fachrichtung (30 LP) Allgemeinbildendes Unterrichtsfach (30 LP) Berufs- und Wirtschaftspädagogik (27 LP) Schulpraktischen Studien und Fachpraktika (10 LP) Masterarbeit und Kolloquium (23 LP) Insges.: 120 LP

Es wird deutlich, dass eine Lehrkraft in Abhängigkeit ihres Studienorts und deutlicher noch, als dies in den allgemeinbildenden Fächern der Fall ist, mit unterschiedlichsten Gewichtungen, sowohl hinsichtlich der zu erbringenden Prüfungsleistung als auch des fachlichen und fachdidaktischen Wissens, ausgebildet wurde. Zudem bleibt fraglich, wie Lehrkräfte für das Berufsfeld der Friseure in den anderen Bundesländern ausgebildet werden. Schließlich werden vier Universitäten (und die vorliegenden eher geringen Studierendenzahlen) nicht ausreichen, um einen deutschlandweiten flächendeckenden Bedarf an Lehrkräften für das Fach zu decken.

3 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Was macht eine gute und professionell agierende Lehrkraft aus?

„Gymnasiallehrer verweisen auf ihre fachwissenschaftliche universitäre Ausbildung, Berufsschullehrer auf ihre Berufsausbildung und -erfahrung vor Eintritt ins Lehramt, berufszufriedene und erfolgreiche Lehrer verweisen auf den Faktor Lehrerpersönlichkeit.“ (Herrmann, 1999, S. 42).

Ausgehend von diesem Zitat kann professionelle Kompetenz von Lehrkräften auf verschiedenen Wegen erworben werden. Die Aussagen von Lehrkräften, die Herrmann (1999) hier zusammengefasst hat, spiegeln auch Strömungen in der Professionsforschung wider. Es wird von einer Qualifikationshypothese gesprochen, wenn die Ausbildung der Lehrkräfte im Vordergrund steht, von einer Eignungshypothese, wenn es um persönliche Prädispositionen, wie die Lehrerpersönlichkeit geht. Terhart (2001) versteht die Professionalisierung von Lehrkräften als Prozess, der sich auf kollektiver Ebene durch gesellschaftliche Gegebenheiten entwickelt und auf individueller Ebene durch berufsbiografische Erfahrungen auszeichnet. Terhart vertritt auf individueller Ebene die Position der Eignungshypothese, ähnlich wie die oben zitierten „erfolgreichen Lehrer“. Anders als bei der Eignungshypothese, die stabile Persönlichkeitsmerkmale für die Ausbildung einer erfolgreichen Lehrkraft verantwortlich macht, vertritt die Qualifikationshypothese den Standpunkt, dass professionelle Handlungskompetenz über Professionswissen erlernt werden kann (Kunter et al., 2011). Die beiden Strömungen sind miteinander vereinbar und auch in Kombination denkbar, also eine Lehrkraft, die aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale als „Lehrerpersönlichkeit“ eingestuft werden kann und im Rahmen der Ausbildung eben diese Lehrerpersönlichkeit durch das Aneignen von professionellem Wissen ausgebildet hat. Die Eignung der Lehrkräfte aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale ließe sich in dieser Studie zwar abbilden, darauf würde aber keine Konsequenz folgen. Entweder hat die befragte Lehrkraft eine Lehrerpersönlichkeit oder nicht. Daher folgt die Studie der Argumentation der Qualifikationshypothese. Bei der Qualifikationshypothese ist die Ausbildung von Lehrkräften und damit das erworbene Wissen die Stellenschraube dar, mit der professionelles Handeln im Beruf erreicht werden kann. Nach der Qualifikationshypothese stellt die Dauer und Qualität der Ausbildung das Maß dar, nach dem die Lehrkräfte im späteren Berufsleben adäquat und professionell handeln. Professionelles Handeln kann demnach gelernt und geschult

werden, und zwar über das Konstrukt des Professionswissens von Lehrkräften. Nach dieser Annahme wurden zahlreiche Studien, die beispielsweise die Effektivität der Lehrerbildung oder die Angemessenheit der gelehrteten Fachinhalte untersuchen, durchgeführt (Blömeke et al., 2008; Darling-Hammond, 2006; W. H. Schmidt et al., 2007; Terhart, 2001).

Theorien zum Professionswissen von Lehrkräften gibt es viele. Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, Professionswissen von Lehrkräften zu strukturieren und zu konzeptualisieren. Im Folgenden werden für die vorliegende Studie relevanten Theorien und Konzeptualisierungen zum Professionswissen von Lehrkräften zusammengetragen. Zunächst wird die Konzeptualisierung von Shulman vorgestellt, die den Auftakt für eine wahre Flut an Studien und Artikel zum Professionswissen von Lehrkräften ausgelöst hat. Dann werden ausgewählte Konzeptualisierungen von Grossman (1990), Bromme (1994) und (Magnusson & Krajcik, J. & Borko, H., 1999) vorgestellt. Geschlossen wird mit der Darstellung und Konzeptualisierung des Professionswissens nach Baumert und Kunter (2006), die mit ihrer Theorie hohe Präsenz erreicht haben und auch der vorliegenden Studie als konzeptuelle Grundlage dient. Anschließend wird Bezug zu Arbeiten und Vorgaben zum professionellen Handeln von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und der Studie von Großbrahm (2014) genommen.

3.1 Theorien zum Professionswissen Kompetenz von Lehrkräften

Professionswissen von Lehrkräften zu konzeptualisieren, zu beschreiben und zu messen ist seit Jahrzehnten Gegenstand fachdidaktischer sowie pädagogisch-psychologischer Forschung. Grob lassen sich zwei Strömungen identifizieren, der strukturtheoretische Ansatz und der kompetenztheoretische Ansatz (Großbrahm, 2014). Im strukturtheoretischen Ansatz werden pädagogische und psychologische Aspekte des Lehrerberufes betrachtet. Beim strukturtheoretischen Ansatz wird von einem Paradoxon zwischen Schüler*innen und Lehrkraft ausgegangen. Es herrscht ein Ungleichgewicht zwischen dem, was die Schüler*innen vom Unterricht und der Lehrkraft erwarten und wollen und dem, was die Lehrkraft und der Lerngegenstand fordern (W. Helsper, 2004). Dieser Widerspruch muss von Lehrkräften erkannt werden. Dann muss eine angemessene und eine an wissenschaftliche Theorien angebundene Lösung entwickelt und umgesetzt werden (Schützeichel, 2007).

Der kompetenztheoretische Ansatz, der auch für diese Arbeit als Grundlage dient, wird von Krauss et al. (2004) in vier Dimensionen unterteilt und beschäftigt

sich auch mit der Fachspezifität des Professionswissens. Unter das Professionswissen fallen hier das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen. Daneben führen Krauss et al. Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkräfte, selbstregulative Fähigkeiten und motivationale Orientierung von Lehrkräften auf, die für die Anlage der vorliegenden Studie vernachlässigt werden. Der Ansatz von Krauss et al. (2004) wird von Baumert und Kunter (2006) aufgegriffen und erweitert und wird weiter unten genauer betrachtet. Eine ausführliche Darstellung und ein ausführlicher Vergleich des strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatzes finden sich bei Großbrahm (2014).

Den Auftakt für diverse Forschungsansätze dieser kompetenztheoretischen Sichtweise auf professionelles Handeln von Lehrkräften bildet Shulman (1985) in seiner presidential adress der AERA, in der er Bereiche des Professionswissens von Lehrkräften konzeptualisiert werden. Shulman formuliert ein „missing paradigm“, das in den Blick nimmt, wie Lehrer Fachinhalte vermitteln (Shulman, 2004). Der darauf basierende Artikel „Those who understand“ (Shulman, 1986) ist der wohl bekannteste von Shulmans Arbeiten und bildet mit dem aufbauenden Artikel „Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform“ (Shulman, 1987) die Grundlage für eine Vielzahl von Studien um Professionswissen von Lehrkräften. Eine Auswahl an Arbeiten, die an Shulman anknüpfen, werden im Folgenden dargestellt und mit der Konzeptualisierung Shulmans verglichen.

Konzeptualisierung nach Shulman (1986, 1987)

Shulman benennt in seinem Beitrag „Knowledge and Teaching“ (Shulman, 1987) fünf Kategorien, die Professionswissen von Lehrkräften bestimmen: Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, General Pedagogical Knowledge, Knowledge of Learners and their Characteristics und Curricular Knowledge. In seinem Artikel beschreibt Shulman die Kategorien *Content Knowledge*, *Pedagogical Content Knowledge* und *Curricular Knowledge* genauer, weist aber darauf hin, dass „[...] knowledge of general pedagogy, knowledge of learners and their backgrounds, principles of school organization, finance and management, and the historical, social, and cultural foundations of education among many more.“ (Shulman, 1986, S. 14) in einem vollständigen Modell der Lehrerprofessionalisierung zu beachten ist. Diese nicht genauer beschriebenen Teile eines vollständigen Modells der Lehrerprofessionalisierung werden zum in den auf Shulman folgenden Konzeptionen genauer betrachtet, wurden von Shulman aber bereits in der presidential adress 1985 mitgedacht.

Das Fachwissen, bei Shulman *Content Knowledge* (CK), bezieht sich auf die Menge, Art und Organisation des Wissens der Lehrkraft in einem Fach. Für Shulman geht das Fachwissen über das reine Faktenwissen und das Wissen über spezifische Konzepte des Faches hinaus. Shulman bedient sich der Taxonomie nach Schwab (1964, 1978), der das Fachwissen in die Domänen *substantive structures* und *syntactic structures* unterscheidet (Schwab, 1978). Dabei beschreiben die *substantive structures*, also die maßgeblichen Strukturen des Faches, die Basiskonzepte und Ideen, die einem Fach innewohnen. Das Wissen über diese Konzepte beinhaltet somit die Verknüpfung und Beziehung von Fachinhalten untereinander. Die *syntactic structure* meint eine Syntax der Wissenschaft des Faches, also welche Inhalte sachlogisch aufeinander folgen. Diese Differenzierung reicht nach Shulman aber nicht für die umfassende Konzeptualisierung des Fachwissens von Lehrkräften aus. Hinzu kommt Wissen über das Verhältnis des Fachwissens unter bestimmten Voraussetzungen:

“The teacher need not only understand *that* something is so; the teacher must further understand *why* it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied” (Shulman, 1986, S. 9).

Zudem muss eine Lehrkraft wissen, welche fachlichen Inhalte zentral zum Verständnis des Faches dienen und welche eher oberflächlich behandelt werden können (Shulman, 1986).

Pedagogical Content Knowledge (PCK) umfasst Wissen, das relevant ist, um fachwissenschaftliche Inhalte zu vermitteln. Dazu zählt das Wissen, welche Inhalte zentrale Bedeutung im Fach haben und vor allem wie diese vermittelt werden können. Dazu muss die Lehrkraft wissen, welche Themen den Schüler*innen in der Regel schwer oder leichtfallen und welche Konzepte und Präkonzepte von fachlichen Inhalten die Schüler*innen in verschiedenen Altersstufen haben können. Sollten diese Konzepte Fehlvorstellungen sein, muss die Lehrkraft Strategien haben, die Fehlvorstellungen zu erkennen und diese zu beheben. Welche Repräsentationen eignen sich am besten um diese relevanten Inhalte zu vermitteln. Dazu zählen Analogien, Illustrationen, Beispiele, Erklärungen, die helfen, das Fach und dessen Inhalte verständlich zu vermitteln. Das kann natürlich nicht nur mit einer Form der Repräsentation gelingen. Daher benötigt die Lehrkraft ein Repertoire an verschiedenen Repräsentationsformen und muss auch über deren Güte im Einsatz entscheiden, sowohl was die Passung zum fachlichen Inhalt als auch die Passung auf Schülerschaft, Situation, Curriculum und Kontext anbelangt (Shulman, 1986). Alle Dimensionen des professionellen Wissens einer Lehrkraft

müssen dabei abgeglichen und die Entscheidung für die Umsetzung in eine Handlung getroffen werden. Somit ist PCK der Dreh- und Angelpunkt des Professionswissens von Lehrkräften.

General pedagogical knowledge (PK), also das pädagogische Wissen, definiert sich bei Shulman aus dem Fachwissen in Pädagogik, dem Wissen über Prinzipien und Strategien des Classroom Managements und pädagogischer Organisation. Shulman beschreibt in seinen Artikeln zum Professionswissen von Lehrkräften diese Facette nicht genauer. Grund hierfür ist laut Shulman die hinreichende Forschung auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften (Shulman, 1986, 1987).

Knowledge of learners and their characteristics beinhaltet Wissen über die Zusammensetzung der Schülerschaft, über die Art, wie sie lernen, aber auch über den soziokulturellen Hintergrund.

Curricular knowledge, also das Wissen über Curricula, beinhaltet Lehrpläne für die jeweilige Schulform und Lernjahr der Schüler*innen und für die Anforderungen, die Schüler*innen zu gewissen Zeitpunkten erfüllen können sollen. Es beinhaltet aber auch Wissen über den strukturellen Aufbau und Möglichkeiten der Umsetzung von Curricula. Bei der Möglichkeit der Umsetzung des Curriculums fokussiert Shulman vor allem auf die Flexibilität der Lehrkraft hinsichtlich des Umganges mit Lehrplänen oder Erlassen. Um diese Entscheidungen treffen zu können, benötigt es Wissen über Strukturen, aber auch einen stetigen Abgleich mit der vorliegenden Situation, sowie Kenntnisse über Möglichkeiten, das vorliegende Curriculum für die schulinternen Gegebenheiten abzuändern und flexibel an die Situation der Schüler*innen anzupassen.

Im Rahmen der Forschung ist vor allem die Kategorisierung in drei Hauptkategorien, Content Knowledge, Pedagogical Knowledge und Pedagogical Content Knowledge üblich (Baumert & Kunter, 2006). Diese Dreiteilung ist auch in diversen Übersichtsartikeln so vorzufinden, wenn sie auch aus dem Artikel Shulmans nicht direkt herauszulesen ist (Blömeke, 2003; Borko & Putnam, 1996; Helmke, 2003; Lipowsky, 2006).

Nach der Veröffentlichung seines Artikels „Those Who Unsterstand“ (Shulman, 1986) und dem Folgeartikel „Knowledge and Teaching“ (Shulman, 1987) zeigte sich schon bald die wegweisende Bedeutung dieser Konzeptualisierung für die folgende Forschung im Bereich des Professionswissens von Lehrkräften. In den meisten relevanten Projekten und Forschungen wird stets Shulman zugrunde gelegt. In Nuancen und Schwerpunkten unterscheiden sich aber die darauf aufbauenden Konzepte. Vor allem im Bereich der Fachbereiche müssen, so auch schon Shulman (1986) eigene Prioritäten gesetzt werden. Im Folgenden werden

die für diese Arbeit wichtigen und wegweisenden Forschungen zu der Grundlage Shulmans in Beziehung gebracht, verglichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt.

Konzeptualisierung nach Grossman (1990)

Grossmann knüpft an die Unterteilung des Wissens von Lehrkräften nach Shulman an, unterscheidet aber nur vier Dimensionen des Wissens von Lehrkräften, die für sie die zentralen Elemente des Wissens umfassen. Die vier Dimensionen sind: *Subject matter knowledge (Fachwissen)*, *General Pedagogical Knowledge (Pädagogisches Wissen)*, *Pedagogical Content Knowledge (Fachdidaktisches Wissen)* und *Knowledge of Context (Wissen über den Kontext)*. Die vier Dimensionen werden dann in weitere Komponenten zerlegt (Abbildung 5), die die Dimension konkretisieren. Darüber hinaus nimmt Grossmann in Erweiterung zu Shulman noch die „beliefs“, also die Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkräfte als Komponente des Wissens von Lehrkräften auf. Hier zeigt sich ein Ansatz, der auch die Persönlichkeitsmerkmale in den Blick nimmt. So versucht Grossmann die Erfahrungen, die die Lehrkräfte in der Praxis gemacht haben mit aufzunehmen und ebenfalls als Erfahrungswissen in ein Konzept des Professionswissens von Lehrkräften miteinzubeziehen.

Grossmann stellt in ihrer Konzeptualisierung dar, dass das PCK als Dreh- und Angelpunkt des Professionswissens von Lehrkräften ist. Alle anderen Facetten bedingen das PCK, hängen aber auch von ihm ab. Es ergibt sich eine Darstellung der Abhängigkeiten und Bezugnahmen, die in der untenstehenden Abbildung 5 gezeigt wird. In der Stellung des PCK im Wirkkomplex der Dimensionen von Lehrerprofessionalität folgt Grossmann Shulman, der PCK ebenfalls als zentralen Aspekt des Lehrerwissens betrachtet. Grossmann fasst das Wissen von Lehrkräften aber unter weniger Dimensionen zusammen und konkretisiert diese Dimensionen dafür durch weitere, untergeordnete Facetten.

Zum Fachwissen (*Subject Matter Knowledge*) zählt Grossmann die grundlegenden Fakten und Konzepte des Faches sowie deren Beziehung zueinander, beispielsweise in welcher Folge sie logisch aufeinander aufbauen. Lehrkräfte, die umfassendes Fachwissen in ihrem Fach besitzen, kennen sowohl Inhalte, als auch deren Struktur und Beziehungen untereinander. Daher fächert Grossmann die Dimension des Fachwissens in *Inhalte* und deren *Substantive Structure* (inhaltliche Struktur) und *Syntactic Structure* (Beziehungen der Inhalte untereinander) auf. Diese Unterteilung geht auf Schwab (1964) zurück und ist auch in der Konzeptualisierung von Shulman zu finden.

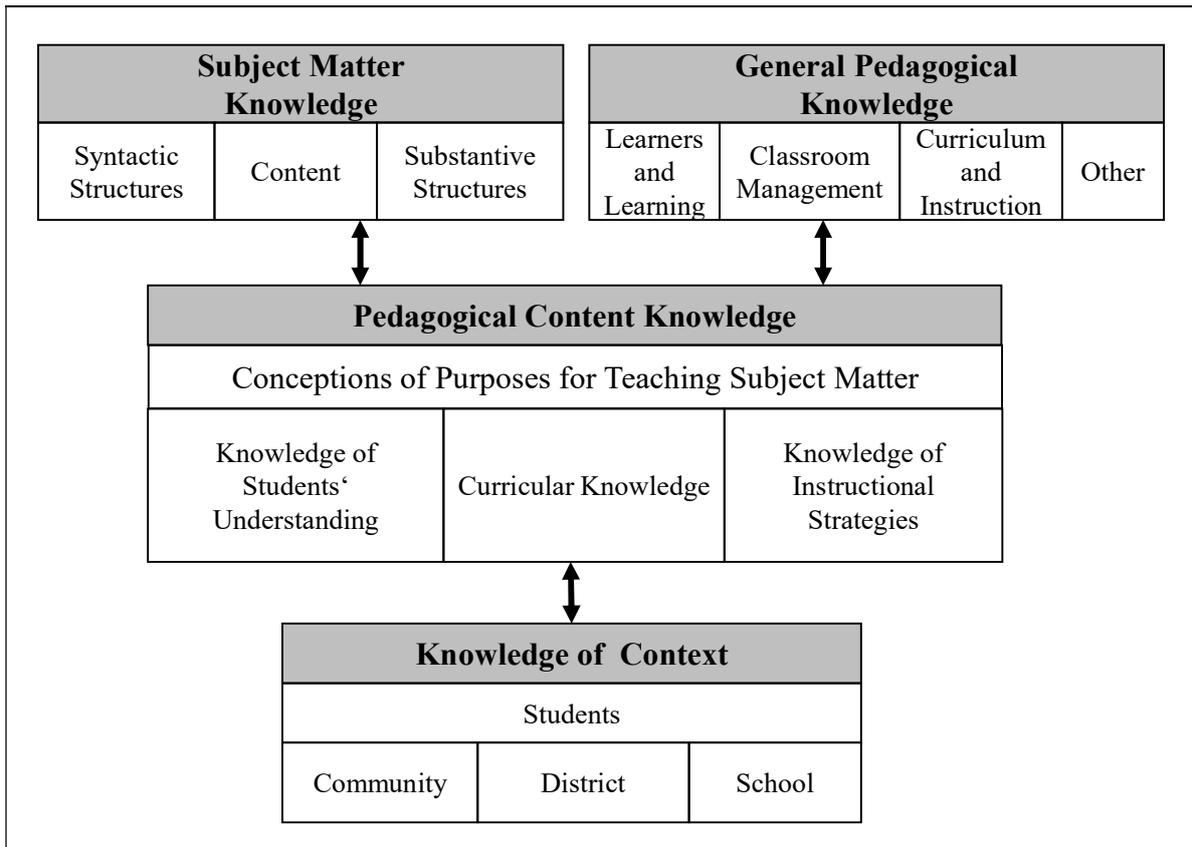


Abbildung 5: Modell des Professionswissens von Lehrkräften nach Grossmann (1990, S. 8)

Die Dimension des pädagogischen Wissens (*General Pedagogical Knowledge*) stellt für Grossmann die am besten untersuchte Dimension dar. Sie differenziert die Dimension in Wissen der Lehrkräfte über das Lernen und die Lerngruppe, Wissen über Aspekte des Classroom Managements, Wissen über das Curriculum sowie Wissen über Instruktionsformen.

Die Dimension des *Pedagogical Content Knowledge*, das fachdidaktische Wissen, konkretisiert Grossmann als das Wissen, das benötigt wird, um herauszuarbeiten, auf welcher Grundlage bestimmte Fachinhalte zu einer bestimmten Zeit oder an einer bestimmten Stelle unterrichtet wird. Um dies zu entscheiden, benötigt die Lehrkraft Wissen über das Vorwissen der Schüler*innen, Wissen über das Curriculum und Wissen über die Instruktionsstrategien für bestimmte Fachinhalte.

Die vierte Dimension des professionellen Wissens von Lehrkräften ist das Wissen über den Kontext in dem unterrichtet wird (*Knowledge Of Context*). Das erworbene fachdidaktische Wissen muss in einem spezifischen Lehr-Lernkontext umgesetzt werden. Dabei geht es weniger um die Einbettung des Wissens in verschiedene Kontexte, sondern um das Wissen über die sozioökonomische Umge-

bung, in der unterrichtet wird. Dazu zählen Wissen über den Schulbezirk und somit das Einzugsgebiet der Schülerschaft und der soziale Hintergrund der Schüler*innen, die man unterrichtet. Auch das Wissen über die Ausstattung der Schule und Nutzungsmöglichkeiten für den Unterricht spielen in dieser Dimension eine Rolle. Es ist wichtig zu wissen, ob die Schule über Fachräume für naturwissenschaftlichen Unterricht verfügt und wie die Nutzung dieser Räume geregelt ist.

Konzeptualisierung nach Magnusson, Krajcik & Borko (1999)

Die Konzeptualisierung von Professionswissen nach Magnusson, Krajcik und Borko (1999) folgt in weiten Zügen der Darstellung Grossmans (1990). Die Dimensionen des Wissens sind wie bei Grossmann in (1) *Subject Matter Knowledge and Beliefs*, (2) *Pedagogical Knowledge and Beliefs*, (3) *Pedagogical Content Knowledge and Beliefs* und (4) *Knowledge and Beliefs about Context* eingeteilt. Magnusson, Krajcik und Borko fokussieren sich dann aber auf das Pedagogical Content Knowledge and Beliefs (PCK), und zwar für Lehrkräfte in den naturwissenschaftlichen Fächern. Die anderen drei Dimensionen bleiben unverändert nach Grossmann (1990). Aufgrund der starken Akzentuierung auf das PCK ist ein direkter Vergleich mit Shulman (1986, 1987) an dieser Stelle nicht möglich.

Das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften wird topologisch dargestellt und dabei, ähnlich wie bei Grossman, auch die *beliefs*, die Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkraft miteinbezogen. Magnusson, Krajcik und Borko verstehen PCK als transformiertes Wissen aus anderen Wissensdimensionen des Lehrerwissens (s.o. Dimension 1,2 und 4), das sich dann in einem fachspezifischen Wissen entfaltet.

Im Bereich des PCK differenzieren die Autoren vier Wissensfacetten, die durch die Haltung der Lehrkraft eine Naturwissenschaft zu unterrichten geprägt wird, diese aber auch beeinflussen kann. Die vier Wissensfacetten des PCK sind: Wissen über das wissenschaftliche Curriculum, Wissen über das Verständnis von Schüler*innen von Naturwissenschaften, Wissen über die Beurteilungen in den Naturwissenschaften und Wissen über Instruktionsstrategien. Diese Kategorien werden von den Autoren zueinander in Beziehung gesetzt und weiter differenziert. Die Beziehungen und Differenzierungen sind in Abbildung 6 dargestellt.

Den Mittelpunkt bildet in diesem Konzept die Haltung zum Unterrichten von Naturwissenschaften. Dabei geht es um das (Selbst-)Verständnis der Lehrkraft als Lehrer*in einer Naturwissenschaft und die generelle Sichtweise der Lehrkraft auf das zu unterrichtende Fach (Magnusson & Krajcik, J. & Borko, H., 1999). Das Wissen und die Überzeugungen zum Unterrichten dienen als „conceptual map“,

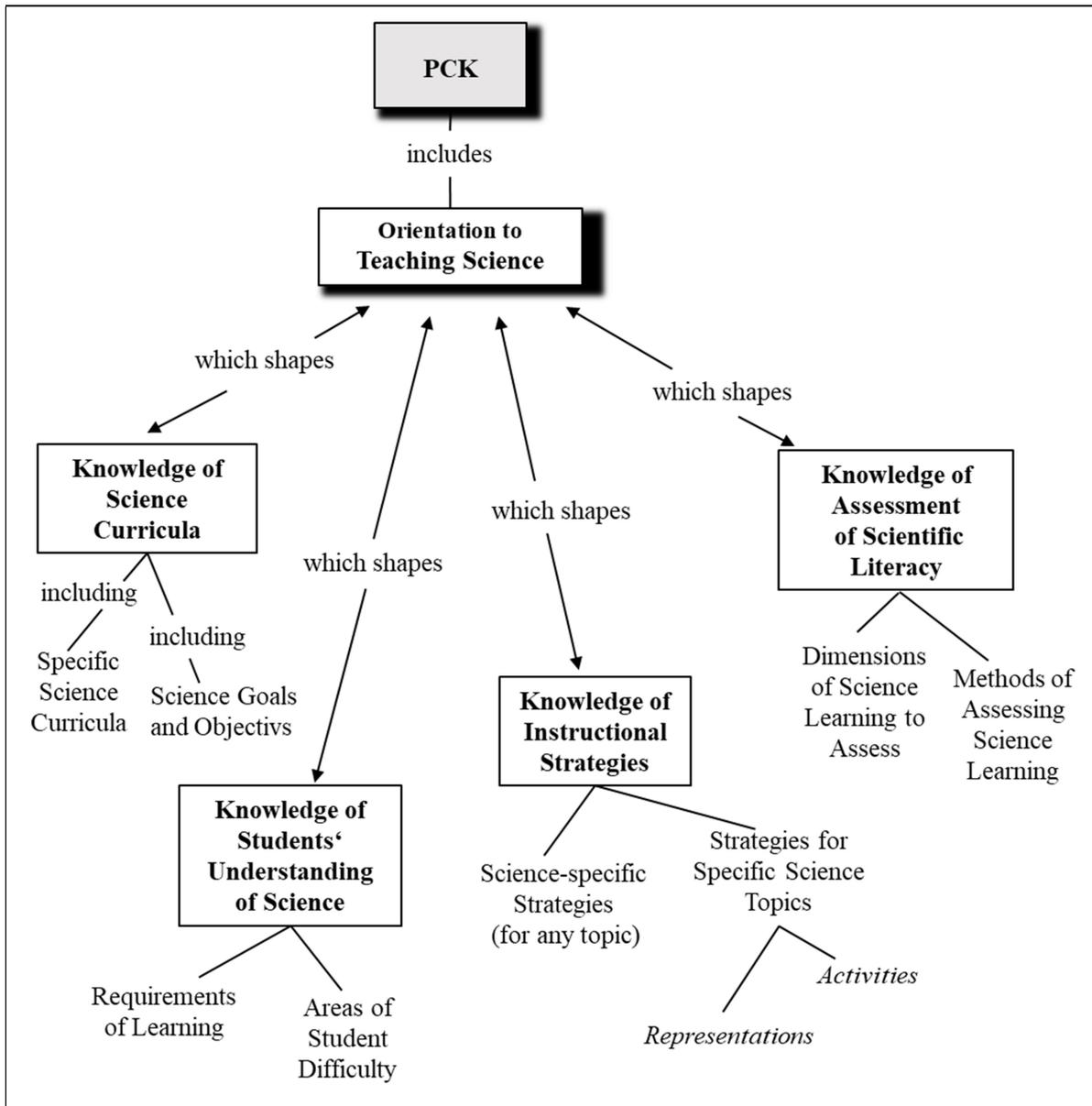


Abbildung 6: Konzeptualisierung des PCK nach (Magnusson & Krajcik, J. & Borko, H., 1999).

als Landkarte, auf der sich die Lehrkraft bewegt und orientiert, wenn sie fachdidaktische Entscheidungen trifft (Borko & Putnam, 1996). Diese Haltung steht in einem wechselseitigen Bezug mit den oben genannten Wissensfacetten des PCK. Diese gegenseitige Bezugnahme und Beeinflussung der Aspekte des PCK untereinander ist die relevante Erweiterung zum Konzept von Grossmann (Grossman, 1990).

Konzeptualisierung nach Bromme (1994)

Die Konzeptualisierung von Bromme bezieht sich empirisch auf das Professionswissen von Mathematiklehrkräften. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in der Publikation mit Haag (2008) auch auf die Lehrkräfteausbildung allgemein bezogen. Zunächst soll hier das konkrete Modell des Professionswissens von Mathematiklehrkräften dargestellt werden. Im Anschluss wird der Ansatz von Bromme und Haag dargestellt, der die Aussagen auf das Professionswissen von Lehrkräften allgemein erweitert.

Ausgehend vom Expertenparadigma für die Lehrerforschung beschreibt Bromme (1994) in seinem Ansatz die Verbindung zwischen professionellem Wissen, Handeln und durch Erfahrung erworbenes Wissen. Das Professionswissen von Mathematiklehrkräften umfasst nach Bromme sechs Dimensionen: Wissen über die Mathematik als Fachwissenschaft (1), Wissen über Schulmathematik (2), Philosophie der Schulmathematik (3), das pädagogische Wissen (4), das fachspezifische pädagogische Wissen (5) und das Wissen aus anderen Disziplinen, dass im Fach integriert wird (6).

Im Bereich des Fachwissens differenziert Bromme das Wissen von Lehrkräften in zwei Bereiche. Zum einen in das Fachwissen über die Mathematik als Fach der Universität und zum anderen in das Wissen der Mathematik als Schulfach.

Unter dem Wissen über die Mathematik als Fachwissenschaft (1) fasst Bromme die fachlichen Inhalte, die an der Universität gelehrt werden. Darunter fällt auch das Wissen über das Wesen der Mathematik, also dem Fach inhärente Strukturen und das Wissen über grundlegende Prinzipien und Regeln der Mathematik, die im Studium erworben werden.

Das Wissen über die Schulmathematik (2) bildet eine andere Form des Fachwissens ab. Dieses Wissen wird häufig implizit erworben und umfasst Strukturen, die auch vom schulischen Alltag bestimmt werden, etwa wie viele Stunden in der Woche für das Schulfach zur Verfügung stehen und welche Inhalte wie curricular aufeinander abgestimmt sind. Außerdem fällt unter das Wissen der Schulmathematik konkret die Inhalte, die im Schulfach Mathematik benötigt und vermittelt werden.

Die Philosophie der Schulmathematik (3) beschäftigt sich mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen der Mathematik und des Mathematiklernens. Außerdem fällt unter diese Kategorie die Bestimmung des Verhältnisses von Mathematik zu anderen Bereichen des Lebens. Es handelt sich dabei eher um eine Werthaltung der Lehrkraft im Mathematikunterricht und um implizite Inhalte, die von der Lehrkraft so übertragen werden.

Das pädagogische Wissen (4) fokussiert Bromme vor allem auf die Aspekte des Classroom Managements, wie beispielsweise das Wissen der Lehrkraft über den Umgang mit Störungen in der Klasse oder die Fähigkeit, konstruktive Elterngespräche zu führen. Weitere Aspekte spart Bromme an dieser Stelle aus, da er sich auf die Aspekte fokussiert, die sich mit dem Fachwissen verknüpfen lassen.

Das fachspezifische pädagogische Wissen (5) entspricht dem PCK in den anderen Konzeptualisierungen. Dieses Wissen bildet nach Bromme die Entscheidungsgrundlage für Lehrkräfte, um den Lernstoff in ein passendes Lernsetting zu betten. Beispielsweise wann welcher Lernstoff gelehrt werden soll, welche Gewichtung ein Inhalt im Unterrichtszusammenhang zugewiesen bekommt oder welche Repräsentationsformen dafür genutzt werden. Bromme hebt diesen Bereich, das fachspezifische pädagogische Wissen, als „Wissensbereich mit besonderem Charakter“ hervor. Hier wird das pädagogische Wissen, die Erfahrungen und der Lehrkraft und das Fachwissen verschränkt und bildet dadurch eine durchaus individuelle neue Wissensdomäne der Lehrkraft.

Die Integration des Wissens aus verschiedenen Disziplinen (6) ist nach Bromme ein Spezifikum des Wissens von Lehrkräften. Im Gegensatz zu dem strukturierten und festgeschriebenen Wissen der Fachdisziplinen, in denen die Lehrkräfte ausgebildet wurden, bildet sich in der Verschmelzung des Wissens aus verschiedenen Disziplinen die Grundlage für professionelle Entscheidungen im Unterricht. Die Integration der verschiedenen Disziplinen, beispielsweise die Integration von pädagogischem Wissen und Fachwissen geschieht häufig unbewusst und wird von den Lehrkräften nicht reflektiert. Das eigentliche, spezifische Professionswissen von Lehrkräften ergibt sich nach Bromme also aus der Integration von Wissen aus verschiedensten Disziplinen, zugespitzt auf die vorliegende Situation. Es ist variabel und muss flexibel und transferfähig sein.

Konzeptualisierung nach Baumert & Kunter (2006)

Baumert und Kunter schlagen nach ausführlicher Darstellung der Forschungslage ein Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften vor, das das Modell der Professionellen Handlungskompetenz von Krauss et al. (2004) weiter ausarbeitet. Professionelle Handlungskompetenz umfasst nach Krauss et al. (2004) die Bereiche motivationale Orientierung, Überzeugungen und Werthaltungen, selbst-regulative Fähigkeiten und das Professionswissen. Baumert und Kunter (2006) gehen in ihrem Modell (Abbildung 7) primär auf die Wissensbereiche des Professionswissens ein. Die Wissensbereiche umfassen das Pädagogische Wissen, das

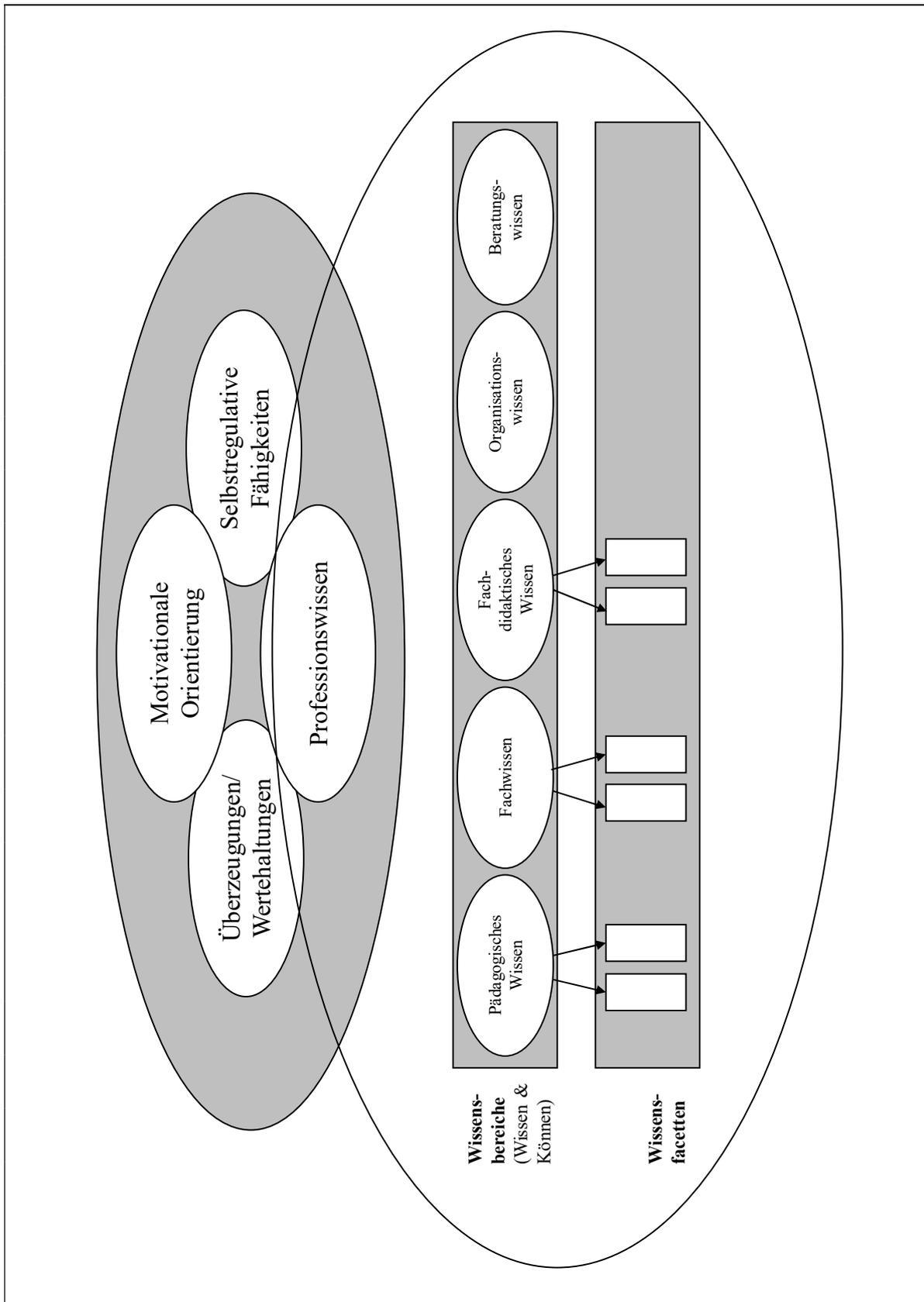


Abbildung 7: Modell der professionellen Lehrerkompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Fachwissen, das Fachdidaktische Wissen, das Organisationswissen und das Beratungswissen von Lehrkräften. (Baumert & Kunter, 2006). Die Wissensbereiche werden in Wissensfacetten untergliedert, die fachspezifisch (z.B. Wissensfacetten des Fachwissens, oder des Fachdidaktischen Wissens) oder fächerübergreifend (z.B. Wissensfacetten des Organisations- oder Beratungswissens) gelten ausgestaltet werden müssen. Im Bereich des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens sind sie, wie der Name sagt, fachspezifisch. Damit werden hier die Werthaltungen und Überzeugungen explizit aus dem Professionswissen ausgeklammert.

Im Wesentlichen folgen Baumert und Kunter damit der Konzeptualisierung von Shulman (Shulman, 1986, 1987), indem sie das Pädagogische Wissen, das Fachwissen und fachdidaktisches Wissen trennen. Zudem entspricht der Wissensbereich Organisationswissen dem Konzept des knowledge of educational context bei Shulman. Ein weiterer Wissensbereich wird von Baumert und Kunter aufgenommen, der bei Shulman nicht vorzufinden ist, das Beratungswissen. Das Beratungswissen umfasst Wissen, „[...]auf das Professionelle im Umgang mit Laien angewiesen sind.“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482) und umfasst Wissen zu Kommunikationsstrukturen und Gesprächsführung.

Baumert und Kunter monieren an den bisher vorhandenen Modellen zum professionellen Wissen, dass sie entweder nicht auf spezifische Professionen ausgerichtet oder „[...]begrifflich und kategorial nur schwer an psychologische Handlungstheorien und empirische Forschung anschließbar[...]“ sind (Baumert & Kunter, 2006, S. 479). Mit ihrer Konzeptualisierung versuchen sie, die inhaltlichen Handlungsanforderungen an Lehrkräfte mit einem allgemeinen Professionsmodell zusammenzubringen. Dies gelingt auf Grundlage der ebenfalls maßgeblich durch Shulman beeinflussten fünf Kernaussagen des National Board for Professional Teaching Standards (National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS], 2002):

- „(1) Teachers are committed to students and their learning.
- (2) Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.
- (3) Teachers are responsible for managing and monitoring student learning.
- (4) Teachers think systematically about their practice and learn from experience.
- (5) Teachers are members of learning communities.“

Baumert und Kunter nehmen diese fünf Kernaussagen auf und integrieren sie in ein Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Daraus ergibt sich ein schlüssiges Modell, das das „[...] Zusammenspiel von – spezifi-

schem, erfahrungsgesättigten, deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können); – professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; – motivationalen Orientierungen sowie – metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation.“ beschreibt (Baumert & Kunter, 2006, S. 481).

Alle hier vorgestellten Konzeptionen beziehen sich stark auf die von Shulman vorgestellten Wissensbereiche. Die oben aufgeführten Studien werden in Tabelle 2 hinsichtlich der Einordnung der Begriffe verglichen.

Tabelle 2: Konzeptualisierungen Professionswissen (verändert nach (M. Schmidt, 2015, S. 32)

Shulman (1986, 1987)	Grossmann (1990)	(Magnusson & Krajcik, J. & Borko, H., 1999)	Bromme (1994)	Baumert & Kunter (2006)
Content Knowledge	Subject matter knowledge	Subject matter knowledge and beliefs	Content knowledge about mathematics as a discipline School mathematic knowledge	Fachwissen
Pedagogical Content Knowledge	Pedagogical content knowledge	Pedagogical content knowledge and beliefs	Subject-matter-specific pedagogical knowledge	Fachdidaktisches Wissen
General Pedagogical Knowledge	General pedagogical knowledge	Pedagogical knowledge and beliefs	Pedagogical knowledge	Pädagogisches Wissen
Knowledge of learners and their characteristics	Knowledge of context	Knowledge and beliefs about context		
Curricular Knowledge				
			Philosophy of school mathematics	
			Cognitive integration of knowledge from different disciplines	
				Organisationswissen
				Beratungswissen

In der Tabelle ist zu erkennen, dass sich Überschneidungen zwischen den Konzeptualisierungen ergeben. Vor allem werden die drei ersten Wissensbereiche, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen von allen vorgestellten Konzeptualisierungen erfasst und beschrieben. Allerdings ergeben sich auch hier in den Schwerpunktsetzungen und Ausführungen Unterschiede. Welche Konzeptualisierung zur Beschreibung des PCKs in einem Fach herangezogen wird, muss also auf Grundlage der Schwerpunktsetzung des Projektes und der vorliegenden Daten geschehen.

3.2 Die professionelle Kompetenz von Berufsschullehrkräften

Über die Professionalisierungswege und -prozesse von Berufsschullehrkräften ist bisher wenig bekannt und erforscht. Wie in Kap 2.2 beschrieben, sind die Anforderungen an Lehrkräfte im Berufsschulwesen ungleich heterogener als an einer Regelschule. Neben dem doppelten Gegenstandsbezug von Beruf und theoretischem Unterrichtsinhalt müssen Lehrkräfte eine Vielzahl an unterschiedlichsten Klassen unterrichten. Daher bedeutet professionelle Kompetenz in diesem Beruf auch, dass sie über eine „[...] hochgradig individualisierte Anpassung pädagogischer Kompetenzen verfügen [...]“ (Münk, 2001, S. 230). Denn sie müssen die Vielfalt des beruflichen Schulwesens und die unterschiedlichen Niveaus der Schülerschaft bedienen (Bonz, 2013). Daher muss eine Ausbildung für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung „Anpassungsfähigkeit und didaktische Elastizität“ vermitteln, damit sich Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Schultypen, Bildungsgänge und Heterogenität der Schülerschaft einstellen können. Dies bedeutet auch eine Flexibilität in der Methodenkenntnis und -auswahl. Zudem sollten „sonderpädagogische Anteile“ im Studium vermittelt werden, um auf die Anforderung von inklusiven Lerngruppen vorzubereiten (Bonz, 2013, S. 126).

Hertle und Sloane verweisen auf die „erwerbstätige Teilnahme am Wirtschaftssystem“ (Hertle, E. M., & Sloane, P. F., 2007, S. 7), die einen großen Teil der Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen ausmacht. Die Berufsausbildung, die anschließende Tätigkeit im Beruf oder das nachzuweisende einjährige Berufspraktikum („berufspraktische Tätigkeit“) sollen Grundlage sein, um professionell agieren zu können. Auch Stiller (2007) spricht der biografischen Entwicklung von Lehrkräften den größten Anteil an der Ausbildung von professioneller Kompetenz zu. Damit meint er aber vorrangig die Entwicklung im Lehrerberuf, die sich auf ständiges Dazulernen und sich Weiterentwickeln stützt. Der universitären Ausbildung spricht er ebenso wie der Ausbildung im Referendariat die Funktion zu, einen Grundstein zu legen, von dem aus sich professionel-

le Kompetenz erst entwickeln kann. „Dies würde Anschlussfähigkeit der Phase und ein kumulatives Professionswissen begünstigen.“ (Stiller, 2007, S. 162). Stiller bezieht sich damit auf Terhart (2004), der darauf verweist, dass der vollständige Kompetenzaufbau nur durch Berufserfahrung zu bewerkstelligen ist und eine Auseinandersetzung in der gesamten Berufslaufbahn der Lehrkräfte nötig ist.

Auch Hertle und Sloane (2007) sehen in ihrem Modell der Professionalisierung von Berufsschullehrkräften (Abbildung 8) ebenfalls den größten zeitlichen Anteil des Professionalisierungsprozesses in der Berufspraxis nach abgeschlossenem Studium und Referendariat. Sie weisen allerdings darauf hin, dass dieser Prozess nicht so linear zu verstehen ist, wie er in dem theoretischen Modell dargestellt wird. Ob sich eine fortlaufende Professionalisierung tatsächlich im Verlauf des Berufsalltages vollzieht, hängt stark von der Lehrkraft selber ab. Dabei wirkt die vor dem Studium erfahrene Berufspraxis auf den Wissenserwerb im Studium und dadurch indirekt auf die Schulpraxis.

Im Bereich des Studiums werden fachliche und berufspädagogische Grundlagen gelegt, die zusammen mit praktischen Erfahrungen eine Grundlage zur fortlaufenden Professionalisierung im Lehrerberuf ermöglichen. Dabei wird die Professionalisierung von Lehrkräften als Zusammenspiel von fachlicher Ausbildung und pädagogischer-didaktischer Ausbildung, die sich ergänzen und ineinandergreifen, beschrieben.

Welche Aspekte umfassen dann aber ein fachdidaktisches Wissen für Berufsschullehrkräfte? Tramm (2007) beschreibt Kompetenzdimensionen, die Professionalität von Berufspädagog*innen ausmachen. Die Dimensionen werden hier verkürzt dargestellt, für die vollständige Darstellung siehe Tramm, 2007, S.148.

1. Eine pädagogisch-professionelle Einstellung zum Lehrerberuf ausbilden.
2. Individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren.
3. Berufspädagogische Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen analysieren, verstehen und gestalten.
4. Unterricht auf mikrodidaktischer Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen zu analysieren, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.
5. Kompetenzorientierte Curricula konzipieren, aber auch implementieren und evaluieren.
6. Handlungs- und Gestaltungsspielräume in pädagogischen Institutionen erkennen, nutzen und erweitern.
7. Berufspädagogische Systemstrukturen in ihrem historisch-gesellschaftlichen Rahmen zu verstehen.

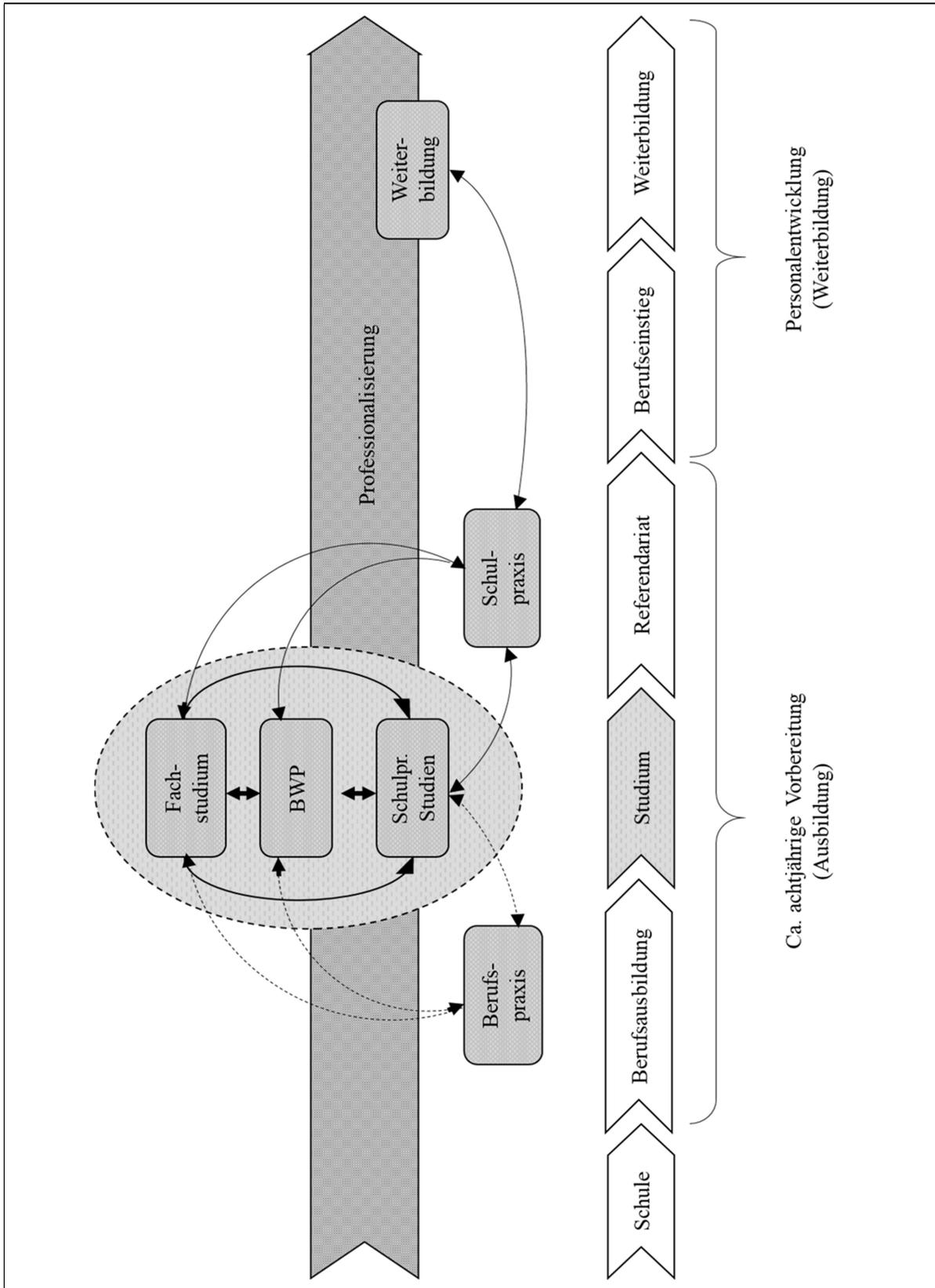


Abbildung 8: Professionalisierung von Lehrkräften im Laufe der Ausbildung (Sloane, 2001, S. 261).

Diese sieben Dimensionen stellen Bereiche der Berufspädagogik dar. Diese lehnen stark an allgemeinpädagogische Konzepte an, bereichern diese aber zum Teil im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen. So ist der Fallbezug aus Punkt vier ein typisches Beispiel für Lernen in beruflichen Zusammenhängen, da hier ein Fall aus der Praxis analysiert und an ihm Wissen systematisiert wird.

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften kann nur im Zusammenhang mit dem Fach, in dem sie unterrichten, bewertet und geschult werden (siehe dazu Baumert und Kunter in Kap 3.2). Allgemein pädagogische wie berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagen fallen in der verwendeten Konzeptualisierung von Professionswissen nach Baumert und Kunter unter das Pädagogische Wissen. Das, was die Lehrkräfte in ihrer Professionalität unterscheidbar macht, ist das Fach-, sowie das Fachdidaktische Wissen. Wie oben bereits beschrieben, lassen sich die fachwissenschaftlichen Inhalte sowie die dazugehörigen Bezugsdisziplinen aus den meisten Lehrplänen leicht herauslesen. Dies ist auch bei dem hier in den Blick genommenen Bildungsgang der Friseur*innen der Fall. Schwieriger ist es, das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften zu beschreiben, das benötigt wird, um guten und qualitätvollen Unterricht für die Lerngruppe Friseur*in zu gestalten. Eine Beschreibung des fachdidaktischen Wissens von Berufsschullehrkräften im hier fokussierten Fach Körperpflege im Bildungsgang der Friseur*innen ist bisher nicht erfolgt. Um eine Möglichkeit der Konzeptualisierung von fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften aufzuzeigen, wird die Arbeit von Großbrahm (2014) vorgestellt. Die Dissertation beschäftigt sich ausführlich mit der Konkretisierung von fachdidaktischen Wissensfacetten im Fach Chemie in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Da das Fach Chemie eine zentrale Bezugsdisziplin des Faches Körperpflege im Bildungsgang der Friseur*innen darstellt, wird diese Studie als Grundlage herangezogen.

Großbrahm (2014) konkretisiert acht Facetten fachdidaktischen Wissens, das von Lehrkräften in der ersten, universitären Phase der Ausbildung erlangt worden sein sollte. Die acht Facetten lauten: Wissen über...

1. den Lehrplan und das Curriculum
2. die Lernziele des Faches
3. die Lerngruppe
4. fachbezogene Diagnostik, Leistungsmessung und Lehrevaluation
5. Schülervorstellungen und typische Schülerfehler
6. Illustrationen, Repräsentationen und Analogien
7. fachspezifische Instruktion und Vermittlungsstrategien
8. fachdidaktische Forschung

Die Facetten muten auf den ersten Blick zwar sehr allgemeindidaktisch an, werden aber durch die Beschreibung in verschiedenen Komponenten chemiedidaktisch konkret gefasst. Die konkretisierten Facetten werden hier zusammenfassend dargestellt und sind in ausführlicher Darstellung bei Großebrahm (2014, S. 97–146) zu finden.

Facette (1) *Wissen über den Lehrplan und das Curriculum* beschäftigt sich mit der Frage, wie curriculare Vorgaben implementiert und umgesetzt werden können. Dazu wird Wissen über die Arten und den Aufbau verschiedenster Rahmenvorgaben wie Kernlehrpläne oder Bildungsstandards benötigt und wie diese sinnvoll im Unterricht eingebettet werden können, um Fachinhalte zu strukturieren und so kumulativen Wissensaufbau zu ermöglichen. Dazu gehört auch das Verständnis des spiralcurricularen Aufbaus von Chemieunterricht und den dadurch vorgesehen kumulativen Wissenserwerb im Fach. Besonders sollte den Studierenden in ihrem Studium das Thema Vorwissen von Schüler*innen und den sukzessiven Aufbau und die Erweiterung von Konzepten des Faches vermittelt werden.

„Im Rahmen chemiedidaktischer Lehre können Studierende Kriterien kennenlernen, die die Auswahl von Fachinhalten leiten. Die didaktische Reduktion, also die Anpassung eines Fachinhalts an die spezifische Lehrsituation ist ein Beispiel hierfür“ (Großebrahm, 2014, S. 104).

In Facette (2) *Wissen über fachbezogene Lernziele* werden zentrale Ziele des Fachs Chemie formuliert, die von Studierenden sowohl identifiziert als auch begründet werden können sollen. Dazu zählen der Beitrag der Chemie zur Allgemeinbildung, die naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung oder auch Nature of Science (NOS) – also, wie der Gang der Erkenntnisgewinnung im Fach Chemie funktioniert, sowie historische Entwicklungen der Fachwissenschaft. Darüber hinaus fallen unter diese Facette die Identifizierung zentraler Fachinhalte und die Reflexion von Modellen. Die Komponenten dieser Facetten werden überspannt von den Anforderungen der Lerngruppe, die die einzelnen Komponenten bestimmt.

Facette (3) *Wissen über die Lerngruppe* beinhaltet den Stand der kognitiven Entwicklung der Schüler*innen. Dies ist in der Regelschule von Bedeutung, da die kognitiven Fähigkeiten abhängig vom Alter der Schüler*innen stark variieren. Schülerrollen sollten ebenfalls von Studierenden reflektiert werden, ebenso wie die Einstellung von Schüler*innen zu Chemie als „schwieriges Fach“. Schüler*inneninteressen sowie der heterogene Kenntnisstand in Lerngruppen fallen ebenfalls unter diese Kategorie.

Facette (4) *Wissen über fachbezogene Diagnostik, Leistungsmessung und Leistungsevaluation* umfasst die Komponenten Diagnose, Differenzierung, Bewertung und Förderung sowie Lernschwierigkeiten von Schüler*innen. In der universitären Ausbildung müssen Studierende lernen, die Begriffe voneinander zu trennen und zu definieren. „Mit diesen Kenntnissen schaffen sie die Voraussetzung, zielangemessene Methoden begründet auszuwählen“ (Großebram, 2014, S. 121).

Lernschwierigkeiten im Fach Chemie können sich zum einen durch allgemeine Lernschwierigkeiten, wie zum Beispiel eine geringe Lesekompetenz ergeben, aber auch durch dem Fach inhärente Strukturen. Im Fach Chemie wird ein hohes Abstraktionsvermögen verlangt, auch das kann zu Lernschwierigkeiten bei Schüler*innen führen.

Facette (5) *Schülervorstellungen und typische Schülerfehler* enthält sowohl die Aspekte Schülervorstellungen als Gegenstand fachdidaktischer Forschung sowie Ursachen und Umgang mit Schülervorstellungen. Ursachen für Schüler-(fehl-)vorstellungen können beispielsweise Schwierigkeiten beim Umgang mit Formeln oder beim Wechsel zwischen submikroskopischer Teilchenvorstellung und makroskopischer Phänomenebene sein. Diese (Fehl-)Vorstellungen müssen im Umgang reflektiert und im Unterrichtshandeln bewusst sein.

Facette (6) *Illustrationen, Repräsentationen und Analogien* beschäftigt sich mit Funktionen, Zielen und Charakteristika von Modellen im Chemieunterricht. Modelle nehmen einen großen Stellenwert im Chemieunterricht ein. Sie sollen das Verständnis der submikroskopischen Ebene bei Schüler*innen fördern, dienen also vor allen Dingen der Anschauung. Repräsentationsformen werden vielfältig im Chemieunterricht eingesetzt und müssen auf ihren Einsatz hin geprüft werden. Sie ermöglichen eine vereinfachte und damit adressatengerechte Vermittlung von Fachinhalten. Allerdings können Repräsentationsformen auch Quelle für Fehlvorstellungen von Schüler*innen sein, dies muss von Studierenden im Fach Chemie reflektiert werden. Dazu gehört auch die Modellentwicklung und Modellreflexion als Inhalt chemiedidaktischer Lehre.

Facette (7) *Wissen über fachspezifische Instruktion und Vermittlungsstrategien* „[...] fasst zusammen, was es bei der Planung und Durchführung von gelingendem und lernwirksamem Chemieunterricht zu beachten gilt“ (Großebram, 2014, S. 137). Dazu zählen Konzeptionen des naturwissenschaftlichen Unterrichts wie das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren oder Chemie im Kontext. Diese sollten in der universitären Phase vor allem exemplarisch dargestellt und diskutiert werden. Anwendung können sie erst im konkreten Schulalltag finden. Des

Weiteren werden Elemente der Unterrichtsplanung und schulorientiertes Experimentieren als wichtige Studieninhalte aufgeführt.

Facette (8) *Wissen über fachdidaktische Forschung* befasst sich mit dem Vermitteln eines Verständnisses über Ziele und Methoden fachdidaktischer Forschung. Dieses Wissen ist nötig, um fachdidaktische Forschungsergebnisse interpretieren und diese im Unterrichtsalltag einsetzen zu können. Dies soll die Verzahnung von Theorie und Praxis für die Studierenden verdeutlichen und den Grundstein für die Professionalisierung der Studierenden in ihrem Beruf ermöglichen.

Einige dieser Punkte lassen sich ebenfalls auf die chemiespezifischen Aspekte der Lehrerausbildung im Fach Körperpflege im Bildungsgang der Friseur*innen übertragen. Beispielsweise spielen Modelle auch im Bildungsgang der Friseur*innen eine große Rolle, müssen hier aber unter Umständen anders reflektiert werden, da diese meist zu einem anderen Zweck als dem tieferen Verständnis der submikroskopischen Ebene genutzt werden. So werden im Bereich der Friseure viele Schnittgrafiken verwendet, die ihre ganz eigene bildliche Kodierung besitzen, aber eher dem Verständnis von Schnittlinien und Symmetrieverhältnissen dienen. Auch das Wissen über die Lerngruppe ist ein Faktor, der für Lehrkräfte im Bildungsgang der Friseure von großer Bedeutung ist. Die kognitiven Fähigkeiten hängen an dieser Stelle eher nicht vom Alter der Schüler*innen ab, sondern werden vor allem durch die Bildungsbiografie bestimmt. Zudem zeichnet sich die Lerngruppe der Friseur*innen durch eine enorme Heterogenität aus (siehe Kap.2.2). Hier liegt möglicherweise ein weiterer Punkt, der für die Lehrerbildung im Bildungsgang der Friseur*innen von großer Bedeutung ist.

3.3 Wirkung von professionellem Lehrerhandeln

Gut ausgebildete Lehrkräfte agieren im Unterricht professionell. Professionelles Handeln der Lehrkraft führt zu besserem Unterricht und damit zu besseren Schülerleistungen, so der logisch klingende Zusammenhang. Eine solch angenommene Wirkkette der Lehrerbildung zeigen Galluzo und Craig (1990). Sie stellen einen linearen Verlauf zwischen Lehrerausbildung, der Performance im Unterricht, dem Lernen der Schüler*innen sowie den daraus resultierenden Leistungen der Schüler*innen auf (s. Abb. 9).

Diese lineare Anordnung der Wirkkette sowie die Gesamtheit ihrer Bestandteile sind nicht empirisch bestätigt (König, 2010). Dass es einen Zusammenhang zwischen professionellem Lehrerhandeln und qualitativ höheren Schülerleistungen

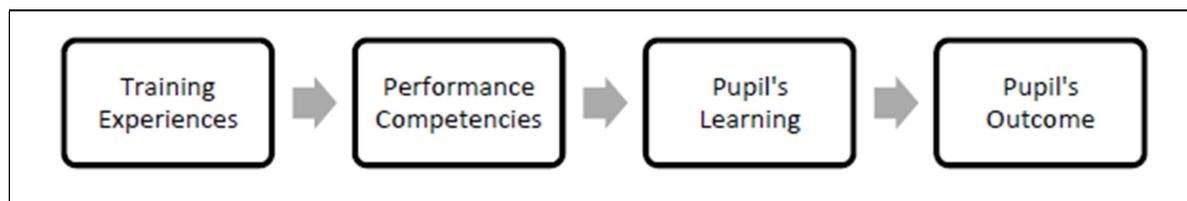


Abbildung 9: Angenommene Wirkkette Lehrerbildung zu Schülerleistungen nach Galluzzo, G.R., & Craig, J.R. (1990, S. 603) S.603, zitiert nach Reintjes (2006, S. 16).

gen gibt, zeigen hingegen diverse Studien, wie Blömeke in ihrer Metaanalyse darstellt (Blömeke, 2004). Ob der Zusammenhang wie in der oben gezeigten Wirkkette tatsächlich ein monokausaler ist, ist zu bezweifeln. Zu viele Faktoren spielen in den Prozess der Wissensvermittlung und dem Lernen von Schüler*innen mit ein. Die Überprüfung von Schülerleistungen im Zusammenhang mit dem Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte stellt eine Hürde dar, die aufgrund ihrer Komplexität in ihrer Gesamtheit nicht zu erfassen ist (Großebram, 2014). Dennoch müssen sich natürlich Schülerleistungen mit Lehrerleistungen und diese wiederum mit der erhaltenen Ausbildung der Lehrkräfte in Verbindung bringen lassen (Blömeke, 2004). Terhart schlägt vor, Ausbildungsabschnitte und „Teilstrecken“ der Wirkkette aus Abbildung 9 zu identifizieren und zu überprüfen und sich so einem in den Bildungswissenschaften schon lange üblichen Angebots-Nutzungs-Modells anzunähern (Terhart, 2012, S. 8). Durch diese gestückelte Vorgehensweise können die „[...] vielfältigen Faktoren aus Voraussetzungen, Einflüssen und Auswirkungen [...]“ identifiziert und miteinander in Verbindung gesetzt werden (Großebram, 2014, S. 28). Dazu zieht Terhart das erweiterte und aufgeteilte Modell von Diez (Diez, 2010) heran, s. Abbildung 10.

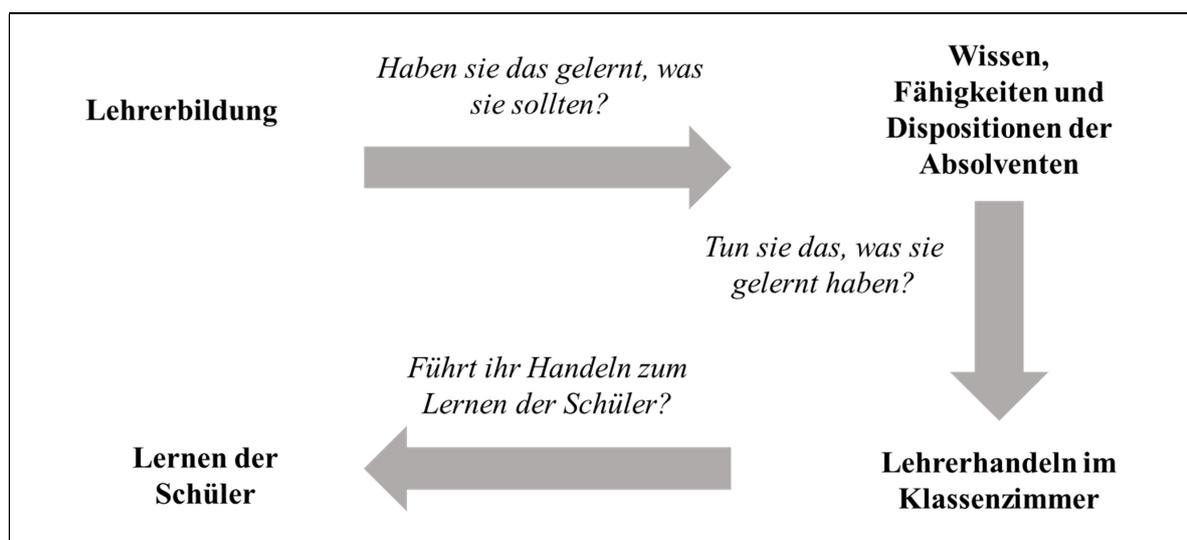


Abbildung 10: Wirkkette der Lehrerbildung nach Diez (2010), zitiert nach Terhart (2012)

In diesem Modell (Abbildung 10) werden die Schritte der Lehrerbildung, dem Handeln im Klassenzimmer bis zum Lernen der Schüler*innen über Kernfragen anvisiert. Dieses Modell besitzt Angebots-Nutzung-Charakter, identifiziert aber nicht, besonders auf Ebene der Lehrerbildung, was genau gelernt werden soll, oder wie ein Lehrerhandeln im Klassenzimmer aussehen soll. Großebrahm ergänzt in diesem Modell daher den Aspekt der Lehrerbildung um die Frage: „Was sollen sie [die Lehrkräfte] lernen?“ (Großebrahm, 2014, S. 28). Die Lehrerausbildung bildet den Anfang dieser Wirkkette, daher muss hier genau hingeschaut werden. Was genau müssen Absolvent*innen der einzelnen Fächer beherrschen, damit sie erfolgreich und professionell im Klassenzimmer handeln können? Wie können sie günstige und wertvolle Lerngelegenheiten für ihre Schüler*innen schaffen, um echtes und kumulatives Lernen zu initiieren? Wie lassen sich diese Aspekte der Lehrerausbildung in einem verbindlichen Curriculum abbilden und überprüfen? Eine Möglichkeit bietet die Entwicklung von Standards im Bereich der Lehrerbildung. Diese Möglichkeit der Schaffung von Verbindlichkeiten sowie die Möglichkeit der Überprüfung wird in Kapitel vier vorgestellt.

Für die Lehrerbildung im Bereich der Körperpflege existiert eine solche konkrete Verankerung von Lernzielen oder Standards für die Lehrerbildung noch nicht. Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für das Fach Körperpflege (siehe Kapitel 4.2) sind richtungsweisend, um weitere Ansätze und Schwerpunkte der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Absolvent*innen zu identifizieren, sind aber für verbindliche Standards nicht hinreichend konkret.

4 Standards in der Lehrerbildung

Wie bereits erwähnt, lässt sich professionelle Kompetenz auf vielfältige Art konzeptualisieren, für diese Studie wird das Modell der professionellen Kompetenz von Baumert und Kunter (2006) gewählt. Im Rahmen der Diskussion um Professionalisierung von Lehrkräften kommt der Sicherung von Qualität der Lehre und Lehrerbildung durch Standards eine große Rolle zu. Der Zusammenhang von Standards und Kompetenzen kann wie folgt beschrieben werden:

„Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (KMK, 2005, S. 281).

Mit der Hinwendung zu Standards wird ein weiterer Schritt in Richtung Outputsteuerung und Kompetenzentwicklung gegangen. Ziele der Lehreraus- und -fortbildung werden in Standards kategorisiert und deren Erreichung zum Teil in Niveaustufen festgeschrieben. Damit wendet sich die Lehrerbildung ab von der Kanonisierung und Aneinanderreihung fachlicher Inhalte hin zu einer Ausbildung, die zu kompetentem Handeln im Beruf beiträgt und so, die wie in Kapitel 3.2 beschrieben, zu qualitativem Unterricht führen kann.

Es herrscht in Politik und Forschung große Übereinstimmung, dass Standards von Nutzen sind und der Verbesserung der Ausbildungsqualität von Lehrkräften dient (KMK, 2004; Oser, 1997a; Terhart, 2002). Was allerdings mit dem Begriff des Standards genau gemeint ist, welches theoretische Basiskonzept dahinter steht und wie genau Standards die Lehrerbildung verbessern, bleibt dabei oft unklar (Reh, 2005). Dennoch werden Standards als Basis vieler Studien genutzt, um Aspekte von professionellem Handeln empirisch überprüfbar zu machen. Zur Formulierung von Standards finden sich verschiedene Ansätze. Hier sollen zur Klärung des Begriffes Standards die Ansätze von Fritz Oser (Oser, 1997a, 1997b) und Ewald Terhart (2002) vorgestellt werden. Zudem werden Kriterien für die Formulierung von Standards von Shulman (1987) und die verabschiedeten Standards der KMK für die Bildungswissenschaften (2004, 2005) herangezogen, die einen verbindlichen Kanon an Kompetenzen für die Lehrerbildung darstellen.

4.1 Standards für die Lehrerbildung

Oser (1997a) entwickelt einen Katalog von Standards, der Handlungssituationen von Lehrkräften beschreibt. Die Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit Oser von Standards spricht, sind *theoretische Fundierung*, *empirisches Wissen*, *Qualität* und *Ausführbarkeit*.

Die *theoretische Fundierung* fordert pädagogisch-psychologische Theorien, die Lernen erklären und Ansätze dafür liefern, wie optimales Lernen gelingt. Sie stellt damit die theoretische Fundierung der „Wirkung und Wirkungsbedingungen von Standards“ dar (Oser, 1997a, S. 29).

Das *empirische Wissen* bezieht sich auf das Wissen, das zu den Wirkungen und Wirkungsbedingungen von Standards erhoben wurde. Zumindest einzelne Aspekte sollten mit empirischer Forschung belegt sein.

Mit *Qualität* beschreibt Oser die qualitativen Unterschiede zwischen Novizen- und Expertenhandeln. Standards beschreiben also Wissen über Expertenhandeln, das nachweislich Unterschiede zum Novizenhandeln aufweist. Somit können qualitative und evaluativ feststellbare Stufen in den Standards herausgearbeitet werden. Mehr zum Novizen-Expertenparadigma ist bei Berliner (1987), Dreyfus & Dreyfus (1988) und Bromme (1992) zu finden.

Ausführbarkeit beschreibt die Handlungstradition des Unterrichts. Vor jeder reflexiven Erfassung des unterrichtlichen Handelns wird unterrichtet. Somit attestiert Oser altbewährten Techniken des Unterrichts und Erziehens einen professionellen Status per se in Form des Bestandswissens.

Nach Oser können Standards durch reflexives Handeln in der Praxis erworben und geübt werden. Insofern stellen die Standards von Oser eine Systematik von verschiedenen problematischen Handlungssituationen dar, die mit Hilfe von Wissen von Experten im Fach, also professionellen Lehrkräften, gelöst werden können. Im Hinblick auf die Lehrerausbildung können diese Standards durch den Erwerb des nötigen Wissens und reflexiver Übung erlernt werden. Oser unterteilt Wissen in berufsrelevantes und nicht berufsrelevantes Wissen. Das berufsrelevante Wissen ist für ihn mit Handlungen verknüpft und ist „[...] von komplexen übergreifenden Wissensstrukturen mitgestaltet.“ (Oser, 1997a, S. 27).

Oser vertritt in seinem Ansatz das Expertenparadigma. Nur Experten in ihrem Beruf verfügen über die nötigen Standards und deren Umsetzung, um professionellen und guten Unterricht zu gestalten. Laien hingegen verfügen nicht über diese Standards und können so die gleiche Arbeit nicht in gleicher Qualität leisten. Daher werden Standards von Oser wie folgt definiert:

„Wir meinen also, Standards seien optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen“ (Oser, 1997a, S. 28).

Alle 80 Standards, die Oser aufführt und evaluiert, können hier nicht dargestellt werden. Es soll aber noch kurz auf die 12 Standardgruppen eingegangen werden, unter die die zum Teil sehr differenzierten und handlungsnahen Standards fallen. Exemplarisch wird hier die Standardgruppe zwölf *Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen* genauer betrachtet, da sich hier im Bereich der fachdidaktischen Kompetenzen Hinweise und Schlüsse für die vorliegende Arbeit finden lassen können.

1. Lehrer-Schüler-Beziehung
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten.
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeitsarbeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Zu 12., Allgemeindidaktische und Fachdidaktische Kompetenzen: Die Standards, die Oser hier formuliert, sind, wie auch in den anderen Standardgruppen, Handlungssituationen, die für Lehrkräfte als besonders herausfordernd wahrgenommen werden. Der fachdidaktische Aspekt wird in diesem Standard dadurch abgedeckt, dass allgemeindidaktische Standards mit einer fachdidaktischen Konnotation versehen werden, so zum Beispiel in folgenden Standards (Oser, 1997a, S. 35):

Ich habe in der Fachdidaktik gelernt...

- *Ausgewählte Inhalte sach- und lernlogisch zu gliedern.*
- *Unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch anzupassen*
- *Die Inhalte des Fachlehrplans sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.*

Grundsätzlich passen diese Standards auch in den Bereich der Allgemeinpädagogik und müssen für jedes Fach, für jede Schulform angepasst werden. Oser erach-

tet es hierbei als Aufgabe der einzelnen Fachdidaktiken, diese Standards, sofern sie von der Community als sinnvoll erachtet werden, mit Leben und Fachspezifität zu füllen. Die Standards von Oser erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit (Oser, 1997a).

Kritik an den Standards, die Oser formuliert und empirisch im Hinblick auf Bedeutung und Verwendbarkeit überprüft hat, bezieht sich zum einen auf die Verzahnung von Wissen und Handeln. Reh kritisiert, dass die Darstellung so wirke, als würde es ausreichen, diese Handlungssituationen einzuüben, sodass durch diese Übung professionelles Lehrerhandeln entstehe (Reh, 2005). Reh fordert Standards, die die Reflexion von Wissen in den Blick nehmen. Denn nur so könne über Situationsspezifika hinweg gehandelt werden. Zum anderen wird die ungleiche Verteilung der Standards in den einzelnen Standardgruppen und deren unterschiedliche Bedeutung für das Lehrerhandeln moniert. Zudem würde durch Osers Fokus allein auf die Erziehungswissenschaften ein Ungleichgewicht gegenüber der tatsächlichen Lehrerbildung geschaffen, bei welcher die Erziehungswissenschaften einen quantitativ geringeren Teil einnehmen, als Fachwissenschaften und Fachdidaktik. Mit dieser Fokussierung schaffe Oser eine zu hohe Erwartung und Anforderung an die Erziehungswissenschaften (Reiber, 2007).

Auch Shulman formuliert Kriterien für die Generierung von Standards. Es lassen sich gewisse Überschneidungen zu den Kriterien von Oser (1997a) erkennen, wobei das Augenmerk bei Shulman auf Qualitätskriterien, für Standards in der (Fach-)Lehrerausbildung liegt, die die Spezifika des jeweiligen Faches, die Umsetzbarkeit der Standards und die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte miteinbezieht (Shulman, 1987):

1. Enge Anbindung an die Erkenntnisse der Fachdisziplinen, denen das zu unterrichtende Fach zugeordnet werden kann (im Fach Körperpflege z.B.: Chemie, Biologie), genauso wie eine Anbindung an die Disziplinen, die sich mit dem Unterrichten beschäftigen (z.B.: Psychologie, Erziehungswissenschaften, Berufspädagogik).
2. Die Standards müssen Augenscheinvalidität besitzen und den Lehrkräften, für die sie aufgestellt werden, verständlich und nachvollziehbar sein.
3. Die Standards müssen dem normativen Selbstverständnis des Lehrens und der Lehrerbildung entsprechen.

Die Kriterien Shulmans und Osers überlappen sich in Teilen. Die von Shulman geforderte Anbindung an eine Theorie und Erkenntnisse der Fachdisziplinen (1.) sowie die Entsprechung des normativen Selbstverständnisses des Lehrens und der Lehrerbildung (3.) findet man – mit dem Schwerpunkt der Disziplin der Erzie-

lungswissenschaften und der Sozialpsychologie in den Punkten theoretische Fundierung und empirisches Wissen – bei Oser wieder. Die Augenscheinvalidität (2.), wie sie Shulman ausführt, meint in Teilen so etwas wie die Aufnahme der Handlungstradition. Denn Lehrkräfte werden so etwas wie Augenscheinvalidität der Standards nur erkennen, wenn sie ihre eigenen Handlungsmuster und Erfahrungen zumindest in Teilen wiedererkennen. Die Kriterien von Oser sind deutlich sozialpsychologisch geprägt und lassen sich nicht so einfach mit dem Konzept Shulmans überein bringen. In der Verzahnung von Wissen, Handeln und Reflexion liegt der Schwerpunkt der Standards die Oser generiert (Oser, 1997a).

Terhart (2002) entwickelte im Auftrag für die KMK Standards für Lehrerbildung für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung. Diese Standards sollen helfen, die Qualität der Lehrerbildung messbar zu machen. Standards beschreiben nach Terhart den Ausprägungsgrad von Kompetenzen und damit Fähigkeiten in Bereichen, die für die Lehrerausbildung essenziell sind. Terhart beschreibt Kompetenzentwicklung als „kumulativen berufsbezogenen Lern- und Erfahrungsprozess“ (Terhart, 2005, S. 278). In diesem Prozess der Kompetenzentwicklung kommen Standards die Funktion der Sicherung der Qualität zu, indem sie Ausbildung evaluierbar machen. Terhart definiert Standards von seiner Wortbedeutung her als „[...] präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen.“ (Terhart, 2005, S. 276). Für den Bereich der Lehrer*innenbildung gibt er an, dass eine solch enge „technisches“ Verständnis von Standards als unveränderbare Leistungsanforderung aber weder möglich, noch gewollt sind. Dennoch gab und gibt es schon immer Bestrebungen, Lehrerbildung zu standardisieren. Es schafft Verlässlichkeit im Rahmen der Sicherung von Qualität der Ausbildung und der Vergleichbarkeit von Abschlüssen (Nickolaus et al., 2010; Terhart, 2005).

Standards nach Terhart weisen vier aufeinander aufbauende Kompetenzstufen auf: Wissensbasis, Reflexions-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit (Terhart, 2002). Terhart entwickelt Standards für vier Bereiche der ersten Phase der Lehrerausbildung: zehn Standards für die Unterrichtsfächer, zehn Standards für die Fachdidaktiken, zehn Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium und fünf Standards für die schulpraktischen Studien. Im Folgenden werden die zehn Standards für die Fachdidaktik genauer vorgestellt. Für eine ausführliche Darstellung der anderen Standards s. Terhart 2002, ab S. 33.

Die zehn Standards für die Fachdidaktik lauten (Terhart, 2002, S. 34):

1. Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach
2. Legitimation und Bedeutung des Faches als Schulfach
3. Geschichte des Schulfaches
4. Aufbau und die Inhaltlichkeit des fachspezifischen Lehrplans
5. Fachdidaktische Konzeptionen und fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung
6. Schulbücher/Unterrichtsmaterial/Informationstechnologien im Fach
7. Lernen und Lernschwierigkeiten von Schülern in diesem Fach
8. Leistungsbeurteilung und Lernförderung im Fach
9. Methodische Formen/Lehr-Lern-Formen in diesem Fach
10. Verknüpfungen des Faches mit anderen Fächern.

Diese Standards sind, im Gegensatz zu denen von Oser, nicht an eine konkrete Handlungssituation angebunden, sondern ergeben sich aus der Systematik des Faches. Reh kritisiert, sie seien dadurch selbstreferenziell (Reh, 2005). Eine Bildung von Standards aus der Systematik des Faches ist aber insofern logisch, da so im Fach erzeugtes Wissen und Können im Nachgang evaluiert wird und somit eine Evaluation des Faches, aber auch mögliche Fehlstellen und Entwicklungsmöglichkeiten offengelegt werden.

Allerdings muten diese zehn Standards der Fachdidaktik in der Tat wie eine Listung der Inhalte einer Vorlesung über die Fachdidaktik aus allgemeinpädagogischer Perspektive an und entbehrt der Füllung mit tatsächlichen inhaltlichen Anforderungen an Lehrkräfte. Wieso ist es beispielsweise wichtig, das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach aufzeigen zu können? Sicherlich ist dieses Wissen wichtig, um zum einen die Tradition des eigenen Faches zu kennen und zum anderen Anknüpfungspunkte zwischen Forschung und eigenem Unterricht schaffen und den Schülern aufzeigen zu können. Ob dies aber tatsächlich einen eigenen Standard Wert ist, zumal es unter Punkt zwei, Legitimation als Unterrichtsfach, einen ähnlichen Ansatz gibt, der mit Punkt eins verknüpft werden könnte, bleibt fraglich. Ähnlich wie Standards von Oser sind die von Terhart stark erziehungswissenschaftlich geprägt und nehmen allgemeinpädagogische Aspekte mit Blick auf das Fach auf und bedürfen daher noch für jedes Fach eine spezifische Ausdifferenzierung.

Die Kultusministerkonferenz hat 2004 verbindliche Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften verabschiedet (KMK, 2004). Diese Standards der KMK sind auch eine Reaktion auf die Ergebnisse der PISA und TIMMS Studien (Artelt et al., 2001; Roeder, 2003). Die Standards sind für den Bereich der Bildungswissenschaften ausgelegt und nehmen pädagogische Bildungs- und Erziehungsziele in den Blick (KMK, 2004). Die KMK argumentiert für die Einführung von Standards:

„Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.“ (KMK, 2005, S. 280)

Die Standards der KMK werden in vier Kompetenzbereiche – Unterrichten – Erziehen – Beurteilen – Innovieren – unterschieden, zu denen jeweils zwei bis drei Kompetenzen genannt werden und dazu Standards formuliert werden. Unterschieden wird in den Standards zwischen Wissen von angehenden Lehrkräften, die der theoretischen Ausbildung zugrunde gelegt werden, und Können der Lehrkräfte, das Ergebnis der praktischen Ausbildung ist. Die Kompetenzbereiche, eine Zusammenfassung des erklärten Berufsbildes Lehrer*in der KMK und eine inhaltliche Zusammenfassung der Kompetenzen von Lehrkräften sind in Tabelle 3 aufgeführt.

Auffällig ist, dass im Bereich der theoretischen Ausbildung die formulierten Standards sich lediglich auf ein Kennen und Wissen bildungswissenschaftlicher Inhalte beziehen. Die Anwendung erfolgt schon in transzendierter Weise, nicht mehr nur als Anwendung der Theorien, sondern bereits in konkreten Handlungssituationen der Schule. Eine offensichtliche Verknüpfung der bildungswissenschaftlichen Theorie und dem konkreten Handeln in der Situation ist nicht explizit genannt. Auch Reiber kritisiert die Trennung von Theorie und Praxis (Klaukien, 2011; Reiber, 2007).

Die Standards der KMK beziehen sich ähnlich wie die Konzeptualisierungen von Oser und Terhart auf den bildungswissenschaftlichen Bereich und nehmen nicht die fachliche oder fachdidaktische Ausbildung in den Blick, die den größeren Teil des Studiums von Lehrkräften ausmacht. Welche Ansätze für Standards in der Lehrerbildung in der Fachdidaktik und insbesondere für berufliche Schulen vorhanden sind werden im folgenden Kapitel betrachtet.

Tabelle 3: Kompetenzbereiche und Zusammenfassung der inhaltlichen Anforderungen der Kompetenzen (KMK, 2004; Reiber, 2007).

Kompetenzbereiche	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Innovieren
Profil des Berufsbildes Lehrer*in der KMK	Lehrer*innen sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	Lehrer*innen sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.	Lehrer*innen üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.	Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung.
Zusammenfassung der inhaltlichen Anforderungen der Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung und -durchführung • Lernanregung, -unterstützung und -begleitung • Förderung von selbstbestimmtem Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung • Vermitteln von Normen und Werten und Unterstützung von selbstbestimmtem Handeln und Urteilen • Konfliktlösung in Schule und Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernstand, zielorientierte Unterstützung und Beratung • Leistungserfassung auf der Basis transparenter Beurteilungsmaßstäbe 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortliches Verhalten • Lebenslanges Lernen • Beteiligung an Schulprojekten und -vorhaben

4.2 Standards für die Lehrerbildung im Fach Körperpflege

Neben den Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften finden sich bislang kaum konkretisierte Standards der Fachdidaktiken für die Lehrerausbildung. Während für Schüler*innen bereits Ziele in den Nationalen Bildungsstandards verankert wurden, fehlen diese für die Lehrerausbildung bisher. Aufbauend auf die „Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ wurden 2008 die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ verabschiedet. Diese beinhalten noch keine konkreten Standards der Fächer und Fachdidaktiken, legen aber gemeinsame Eckpunkte der Lehrerausbildung fest, um „Mobilität und Durchlässigkeit“ zwischen den Bundesländern zu sichern (KMK, 2019b). 2008 wurden diese Anforderungen zunächst für die Fächer der allgemeinbildenden Schule beschrieben, in der Fassung von 2015 wurden Fächer der beruflichen Bildung mit aufgenommen, darunter auch das Fach Körperpflege. Die letzte Novellierung erfolgte 2019, hier wurden nochmals weitere berufliche Fachrichtungen aufgenommen. Im Folgenden werden die Anforderungen an eine Fachdidaktik Körperpflege auf Grundlage der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen dargestellt und reflektiert.

Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung – Profil Körperpflege

Die Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken nehmen ab dem Jahr 2015 zum ersten Mal auch das Profil Gesundheit und Körperpflege mit auf (KMK, 2015). Die beiden Bildungsgänge werden gemeinsam betrachtet, obwohl es sich hierbei um zwei Fachprofile handelt, die sich zwar in ihren Bezugsdisziplinen und dem Handeln am Menschen überschneiden, aber in den Tätigkeiten doch stark unterscheiden. Daher werden in dem Dokument die studiengangsspezifischen Anforderungen der Studienabsolvent*innen getrennt voneinander betrachtet, während die fachdidaktischen Anforderungen an das Fach Gesundheit und Körperpflege gemeinsam betrachtet werden. Im Folgenden werden die Anforderungen an Studienabsolvent*innen des Profils Körperpflege, sowie die fachdidaktischen Anforderungen, die allgemein und an beide Fachprofile gerichtete formuliert sind dargestellt und reflektiert.

Das Profil der Körperpflege versteht sich als Fach der beruflichen Tätigkeiten, in denen die Gesundheit und das Wohlbefinden von Menschen als Folge der Wechselwirkung von Person und Umwelt erreicht wird (KMK, 2019b). Im Kompetenzprofil Körperpflege werden Anforderungen an Studienabsolvent*innen for-

muliert. Diese beinhalten sowohl fachliche, wie fachdidaktische Anforderungen an Studienabsolvent*innen. Hier werden nur die fachdidaktischen Punkte diskutiert (KMK, 2019b, S. 85):

Die Studienabsolventen/-innen

- verfügen über grundlegendes und anschlussfähiges fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen im Profil Körperpflege, welches ihnen ermöglicht, auf Grundlage der curricularen Vorgaben zielorientiert, methoden- und medienkompetent Lehr- Lernprozesse zu planen, zu gestalten und zu reflektieren.
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der lernortgerechten Planung, Durchführung und Evaluation von kompetenzorientierten Lernangeboten in heterogenen Lerngruppen auch im Rahmen von Inklusion entsprechend dem fachdidaktischen Forschungsstand.
- können hinsichtlich der Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal zusammenarbeiten und mit ihnen gemeinsam fachliche Lernangebote entwickeln, entsprechend dem fachdidaktischen Forschungsstand
- kommunizieren fachbezogen, situationsangemessen und unter Berücksichtigung der Beziehungsgestaltung.

Die getroffenen Aussagen zu fachdidaktischen Kompetenzen im Profil Körperpflege werden nicht weiter konkretisiert. Im Gegensatz dazu werden die fachlichen Inhalte auf der folgenden Seite des Dokumentes in sechs Bezugsdisziplinen untergliedert und 26 Inhaltsfelder benannt (KMK, 2019b, S. 86). Im Bereich des Fachlichen ist das Kompetenzprofil Körperpflege also gut aufgestellt. Das konnte auch bereits in Kap. 2.2 herausgestellt werden, da die Bezugsdisziplinen und Inhalte konkret aus dem Kernlehrplan der Friseur*innen abgeleitet werden können.

Unklar bleibt im Rahmen der fachdidaktischen Anforderungen was genau unter den vier Punkten zu fassen und welche konkreten Kompetenzen am Ende des Studiums erworben sein sollten. Was beinhaltet das fachdidaktische Wissen im Fach Körperpflege, wodurch zeichnet es sich aus? Grundsätzlich sind die vier Punkte auch für andere Fachprofile gültig, wenn nicht sogar allgemeingültig, sofern keine weitere fachspezifische Ausgestaltung erfolgt. Einzig die Schwerpunktsetzung der Kommunikation unter Berücksichtigung der Beziehungsgestaltung in Punkt vier zeigt eine Besonderheit auf. Diese Schwerpunktsetzung gibt es sonst in keinem Kompetenzprofil für Studienabsolventen im Bereich der beruflichen Bildung. Hier scheint sich ein Spezifikum der Lerngruppe im Bereich der Körperpflege abzuzeichnen. Allerdings wird auch hier nicht klar, welche Form

der Kommunikation und Beziehungsgestaltung in diesem Fachprofil von besonderer Bedeutung ist. Es bedarf einer Klärung welches fachdidaktische Wissen im Fachprofil Körperpflege erworben werden muss. Aus dem aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand kann dies nicht abgeleitet werden, da der entweder nicht vorhanden ist, oder ebenso wenig konkret formuliert wurde, wie die weiter unten beschriebenen Anforderungen an eine Fachdidaktik Körperpflege/Gesundheit desselben Dokumentes zeigt. Klare, inhaltlich spezifizierte fachdidaktische Standards für die Lehrerausbildung im Fach Körperpflege fehlen. Sie könnten überprüfbare Anforderungen stellen, welche konkreten fachdidaktischen Inhalte für Lehrkräfte im Fach Körperpflege im Studium zu erwerben sind. Wie sich zeigt können diese fachdidaktischen Standards nicht aus den inhaltlichen Anforderungen an die Fachdidaktik im Fach Körperpflege aus dem Dokument der KMK abgeleitet werden (KMK, 2019b, S. 87). Zum einen werden die Anforderungen sowohl für das Profil Gesundheit, wie für das Profil Körperpflege aufgestellt und gestalten sich ähnlich wenig konkret wie die oben beschriebenen fachdidaktischen Anforderungen an die Studienabsolvent*innen. Die vier Anforderungen lauten:

1. Forschungsansätze und fachdidaktische Modelle im *Selbstverständnis der beruflichen Fachrichtung*
2. Pädagogische Diagnostik und Umgang mit Heterogenität und inklusiven Lerngruppen *in der beruflichen Fachrichtung* gemäß dem gegenwärtigen Stand fachdidaktischer Expertise in Bezug auf Forschung und Entwicklung
3. *Fachrichtungsspezifische Umsetzung* von Lernfeldkonzept, Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, curricularen Vorgaben, Teamarbeit und Fachsprache
4. *Fachrichtungsspezifische* Planung, Durchführung, Reflexion sowie Evaluation und Optimierung beruflicher Lehr- und Lernprozesse als Element der schulischen Qualitätsentwicklung

Wie schon eingangs beschrieben überschneiden sich die Anforderungen des Fachprofils Gesundheit und Körperpflege zwar in Teilen unterscheiden sich aber auch in wesentlichen Merkmalen, wie den fachlichen Inhalten, der Lerngruppe und insbesondere in den späteren Tätigkeitsbereichen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch eine Fachdidaktik der beiden Fachprofile sich in wesentlichen Teilen unterscheiden wird. Im Folgenden wird zu den vier Grundanforderungen Stellung genommen und aufgezeigt welche Konkretisierungen für das Fach Körperpflege nötig wären.

Zu 1.: Das Selbstverständnis der beruflichen Fachrichtung Körperpflege ist noch nicht ausführlich dargestellt. Da es im Bereich der Körperpflege keine For-

schungsansätze und fachdidaktischen Modelle gibt, muss man sich lediglich an der Forschung und den Modellen der Bezugsdisziplinen orientieren. Daher ist die Klärung des Begriffs „Selbstverständnis“ nötig, um eine Interpretation fachdidaktischer Modelle im Fach Körperpflege vorzunehmen.

Zu 2.: Heterogenität ist ein wichtiger Faktor, doch wie sieht Heterogenität in Friseurklassen aus? Welche Dimensionen von Heterogenität spielen hier eine Rolle, welche eher weniger? In Kapitel 2.2 konnte schon gezeigt werden, dass Heterogenität in Friseurklassen vor allem in der Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich Alter, Berufs- und Bildungsbiografien besteht. Hier bedarf es einer tiefergehenden Analyse der Ausprägungen von Heterogenität in Friseurklassen und deren Auswirkungen auf unterrichtliches Handeln von Lehrkräften.

Zu 3.: Eine fachrichtungsspezifische Umsetzung von Kompetenzen und Inhalten ist sicherlich notwendig. Wie dies unter den oben genannten Dimensionen gelingen kann, bleibt offen. Vor allem im Bereich der Fachsprache lohnt eine nähere Betrachtung des Begriffes, da Fachtermini im Bereich Körperpflege noch nicht systematisch erfasst sind.

Zu 4.: Fachrichtungsspezifische Lehr- Lernprozesse auch auf die beruflichen Prozesse bezogen auszulegen, ist notwendig. Schließlich gilt der doppelte Gegenstandsbezug auf die fachliche Bezugsdisziplin, aber eben auch auf das berufliche Tätigkeitsfeld der Schüler*innen. Was aber machen berufliche Lehr- und Lernprozesse im Fach Körperpflege aus? Eine systematische Darstellung könnte die geforderte schulische Qualitätsentwicklung ermöglichen.

Es zeigt sich, dass die Anforderungen der KMK nicht hinreichend sind, um daraus konkrete fachdidaktische Standards für die Lehrerausbildung abzuleiten. Sie bedürfen einer inhaltlichen Füllung, die wiederum sehr spezifisch für das jeweilige Berufsbild ist, das von den Lehrkräften unterrichtet wird. Es bedarf darüber hinaus einer Anbindung an vorhandene Konzepte des Professionswissens von Lehrkräften und Standards in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Standards können die Professionalisierung von Berufsschullehrkräften fördern, da sie Kompetenzen aufzeigen und überprüfbar machen. Außerdem könne sie helfen Studienabsolvent*innen auf das facettenreiche Feld ihrer Tätigkeit vorzubereiten. Aber was genau macht nun eine Fachdidaktik Körperpflege aus und wie lassen sich diese Aspekte in konkrete Standards überführen?

5 Forschungsfragen

Eine deduktive Ableitung von fachdidaktischen Standards aus der Systematik des Faches heraus, wie bei Terhart (2004) für die Bildungswissenschaften, ist für das Fach Körperpflege nicht möglich. Es gibt zwar die dargestellten ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der Fachdidaktik (2019b), diese bedürfen aber noch einer inhaltlichen Füllung und Konkretisierung, welches fachdidaktische Wissen in den einzelnen beruflichen Bildungsgängen benötigt wird (Kapitel 4.2). Dass sich keine Standards für die Lehrerbildung im Fach Körperpflege für das Berufsbild der Friseurin aus den oben vorgestellten Konzeptionen ableiten lassen, wird im Folgenden konkretisiert.

Berufliche Fachrichtungen sind oft, und so auch die Fachrichtung Körperpflege, nicht berufsbildspezifisch. Unter dem „Dach“ der Körperpflege werden unter anderem der Bildungsgang der Friseur*innen, der Kosmetiker*innen, der Zahn-techniker*innen und der Florist*innen gefasst. Zudem wird nach Auflösung der Fächerstruktur nicht ein einzelnes Fach wie Mathematik oder Chemie unterrichtet, sondern der Unterricht erfolgt organisiert in Lernfeldern und Handlungssituationen in einem spezifischen Berufsfeld. Die Inhalte müssen ferner von der Lehrkraft an aktuelle Entwicklungen des Berufes angepasst werden. Ein Beispiel: Im Lernfeld *Haare färben und blondieren*, lernen Schüler*innen die Theorie und Praxis der dauerhaften Farbveränderungen der Haare. Dies ist klar ein Kerngeschäft der Friseurbranche. Dennoch unterliegt auch dieses Kerngeschäft Trends und wissenschaftlichen Neuerungen, die von Schüler*innen tagtäglich im Salon erlebt werden. Auf diese Situation muss die Lehrkraft in der Planung des Unterrichts eingehen. Unterrichtet die Lehrkraft aber in einer Kosmetik- oder Zahn-technikerklasse sind sowohl gänzlich andere Inhalte zu lehren, als auch der Stand von Trends und wissenschaftlichen Erkenntnissen der Bezugsdisziplin zu berücksichtigen (König-Wendel, 2017). Standards für Lehrkräfte für das berufliche Lehramt müssen konkret und berufsbildspezifisch sein und dennoch flexibel genug, damit ein Anpassen an neue Gegebenheiten der Berufe zu ermöglichen.

In der Darstellung der Professionalisierung von Lehrkräften wird deutlich, dass eine Konkretisierung für das Fach Körperpflege im Berufsbild der Friseur*innen vor allem im Bereich des fachdidaktischen Wissens vernachlässigt wurde, aber nötig ist (Kap.3.2). Aus Mangel an konkreten fachbezogenen, wissenschaftlichen Arbeiten müssen diese aus der Praxis abgeleitet werden. Es bedarf einer inhaltlichen, fachlichen und vor allem berufsbildspezifischen Konkretisie-

rung der Fachdidaktik Körperpflege. Da keine Fachdidaktik Körperpflege vorhanden ist und sich die Ausbildung in ihren Schwerpunkten je nach Ausbildungsstandort anders darstellt (Kap. 2.3), stellen sich folgende Forschungsfrage:

FF1: Welche Aspekte bedingen eine Fachdidaktik Körperpflege?

FF1.1: Welche Aspekte einer Körperpflege-Didaktik können identifiziert und beschrieben werden?

FF1.2: Welche inhaltlichen Bezüge lassen sich zwischen den Aspekten identifizieren?

FF1.3: Inwiefern lassen sich die identifizierten Aspekte (zeitlich) stabil replizieren?

Die gefundenen Aspekte dienen als Hypothesen für eine explorative Standardableitung für die Lehrerausbildung im Fach Körperpflege. Daraus folgt die explorativ und interpretativ gestaltete Forschungsfrage zwei:

FF2: Welche Standards für die Ausbildung von Lehrer*innen für den Bereich Körperpflege können aus den identifizierten Aspekten abgeleitet werden?

6 Vorüberlegungen zur Erhebungsmethode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen bietet sich ein qualitatives Vorgehen an. Die Forschungsfragen haben einen stark explorativen Charakter und aufgrund der Desiderate in diesem Gebiet wurden keine gerichteten Hypothesen aufgestellt. Es gibt keine fachrichtungsspezifischen Vorarbeiten. Bisher gibt es kein Konstrukt, mit dem sich Professionswissen von Lehrkräften im Bereich der Berufsbildung Körperpflege konzeptualisieren lässt. Dementsprechend kann auch nicht auf ein quantitatives, erprobtes Instrument zurückgegriffen werden, das diesen Aspekt mit in den Blick nimmt. Auch Facetten, Aspekte oder Komponenten fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften sind nicht hinreichend ausgeschärft, um als Ausgangspunkt einer quantitativen Erhebung genutzt zu werden, da nur Vorarbeiten aus den Bezugsdisziplinen z.B. der Chemie (Großebram, 2014) oder wenig konkrete fachdidaktische Anforderungen vorhanden sind (Kapitel 4.2). Daher muss zunächst qualitativ bestimmt werden, welche Aspekte eine Fachdidaktik Körperpflege bestimmen.

Um die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens und der angelegten Gütekriterien zu gewährleisten, werden im folgenden Kapitel das gewählte Erhebungsverfahren des Fokusgruppen-Interviews beschrieben, Vor- und Nachteile beleuchtet, sowie die Rolle der Forschenden im Prozess der Erhebung diskutiert. Im Anschluss werden ausgewählte Gütekriterien für qualitative Forschung dargestellt und auf die vorliegende Studie angewandt.

6.1 Erhebung von Daten durch Fokusgruppen-Interviews

Die Erhebungsmethode des fokussierten Interviews geht auf Lazarsfeld und Merton (1943) zurück, die die Reaktion von Proband*innen auf Propagandafilme untersuchten. Daraus entwickelte sich die Methode der Fokusgruppen-Interviews zur Erhebung von qualitativen Daten. Diese Form der Erhebung hat sich in den vergangenen 60 Jahren vornehmlich im anglo-amerikanischen Raum entwickelt und etabliert (Przyborski, A. & Riegler, J., 2010). In den letzten Jahren stieg die Bedeutung der Nutzung von Fokusgruppen-Interviews zur Erhebung qualitativer Daten, was auch an der forschungsökonomischen Ausrichtung der Methode liegt (Schulz, 2012). Fokusgruppen-Interviews sind eine Form der Gruppenbefragung, die sich einem spezifischen Diskussionsanlass widmet. Der Diskussionsgegen-

stand kann dabei ein konkretes Material oder auch ein spezifisches Thema sein, über das in der Gruppe zielgerichtet diskutiert wird.

Häufig wird die Methode der Fokusgruppe als Voruntersuchung für quantitative Forschungen genutzt, um zunächst mögliche neue Themenbereiche und Forschungsfragen zu erheben (Morgan, 2014; Przyborski, A. & Riegler, J., 2010). Eine große, wenn auch umstrittene Rolle spielen Fokusgruppen-Interviews in der Marktforschung (Morgan, 1988). Hier wird von Befürworter*innen eine gegenseitige Befruchtung der Teilnehmenden und dadurch eine größere Bandbreite an neuen Ideen erwartet, während andere Studien nahelegen, dass das Ideengenerieren tiefer und besser durch Einzelinterviews möglich ist (Morgan, 1996). Neben der qualitativen Sozialforschung, den Voruntersuchungen für quantitative Studien und der Marktforschung werden Fokusgruppen-Interviews in weiteren Bereichen, wie z.B. politischen Befragungen oder in der Medizin genutzt. Fokusgruppen-Interviews zeichnen sich dadurch aus, Daten in und durch die Interaktion in der Gruppe zu sammeln. Dabei nimmt die*der Moderierende eine weitaus größere Rolle und Einfluss auf den Ablauf ein, als es beispielsweise im narrativen Interview der Fall ist (Morgan, 1996).

Die in der Studie umgesetzte Form des Fokusgruppen-Interviews folgt dem Ansatz von Morgan (1996). In diesem Ansatz werden Fokusgruppen-Interviews vor allem durch drei Aspekte ausgeschärft: Erstens steht die Sammlung von Daten als Ziel eines Fokusgruppen-Interviews im Vordergrund, zweitens werden diese Daten durch die Gespräche in Gruppen gesammelt und drittens nimmt die*der Moderierende eine aktive Rolle im Diskussionsgeschehen ein (Morgan, 1996). Gruppengröße, Anzahl der Fokusgruppen und deren Zusammenstellung werden bei diesem Ansatz dem Forschungsvorhaben angepasst und nicht, wie in der Marktforschung üblich, fest vorausgesetzt (beispielsweise bei (McQuarry, E. F., 1996).

Im Folgenden werden Vor- und Nachteile von der Methode sowie Besonderheiten von Fokusgruppen-Interviews dargestellt, auf die vorliegende Studie übertragen und so herausgearbeitet, warum diese Methode zur Erhebung der Daten genutzt wurde.

6.2 Vor- und Nachteile von Fokusgruppen-Interviews

Fokusgruppen-Interviews eignen sich besonders gut, um komplexe Verhaltensweisen in Gruppen zu studieren und um Erfahrungen und Themen, die einer Gruppe gemeinsam oder für sie relevant sind, zu beforschen (Morgan, 1996; Schulz, 2012). Es wird angenommen, dass es bei geeigneter Wahl des Samples einen „[...] kollektiven Wissensbestand [...]“ (Schulz, 2012, S. 13) innerhalb der beforschten Gruppe gibt. Eine Diskussion an und um diesen kollektiven Wissensbestand in der Fokusgruppe kann ertragreicher als ein Einzelinterview sein. Es wird auf Synergieeffekte verwiesen, die durch die Interaktion in der Gruppe und durch gegenseitige Bezugnahme aufkommen. Äußerungen, die in der Gruppe gemacht werden, können von Gruppenmitgliedern aufgenommen und kommentiert werden. Dies kann zu neuen Ideen und Äußerungen anregen (Schulz, 2012). Die Teilnahme an einem Fokusgruppen-Interview ist für die Teilnehmenden in der Regel weniger intensiv als Einzelinterviews, da sich die Teilnehmenden individuell mehr oder weniger stark in das Gespräch einbringen können (Morgan, 1996). Die Teilnehmenden scheinen aber einen geringeren Druck zu empfinden, sich der*dem Interviewer*in gegenüber zu erklären und halten sich dadurch in ihren Antworten oft kürzer. Durch die geringeren Anforderungen an die Teilnehmenden kann eine kreative und entspannte Atmosphäre kreiert werden, die wiederum die oben genannten synergistischen Gruppeneffekte in den Gesprächen begünstigen kann (Morgan, 1996; Schulz, 2012).

Der Synergieeffekt in Fokusgruppen-Interviews ist allerdings auch umstritten. So berichtet Fern (1982), dass Einzelinterviews, besonders zum Zweck der Ideengenerierung in der Marktforschung, eine weitaus höhere Ideendichte sowie eine größere Anzahl an qualitativ guten und innovativen Ideen als in Gruppeninterviews ergeben. Auch Morgan (1996) gibt zu bedenken, dass Einzelinterviews inhaltlich oft tiefer greifen als Gruppeninterviews. Es muss genau abgewogen werden, zu welchem Zweck und mit welchem Forschungsinteresse die Daten erhoben werden. Während neue Produktideen oder Marketingstrategien effektiver durch Einzelinterviews erhoben werden, bringen Fokusgruppen Dynamiken, Tiefenstrukturen und kollektive Meinungen hervor (Schulz, 2012).

Fokusgruppen-Interviews bieten zudem eine interessante ökonomische Perspektive. Da mehrere Personen zu einem Zeitpunkt befragt werden, können größere Mengen an Daten in weniger Zeit erhoben werden. Außerdem gibt Schulz (2012) an, dass sich durch die Befragung in der Gruppe bestimmte Effekte der sozialen Erwünschtheit minimieren. Es wird angenommen, dass das bloße Wiedergeben sozial erwünschter Meinungen vor der Gruppe schwieriger ist als im Einzelinterview. Es kommt dadurch zu einer größeren Glaubhaftigkeit der Aus-

sagen in Fokusgruppen-Interviews. Auch Effekte, die durch das Einschreiten der*des Moderierenden bewirkt werden, werden durch die Gruppengröße und die dadurch entstehende Synergie und Selbstläufigkeit des Interviews² relativiert und wirken sich im Gegensatz zum Einzelinterview weniger stark auf die Antworten der Teilnehmenden aus (Schulz, 2012).

In Fokusgruppen-Interviews spielt die*der Moderierende eine wichtige Rolle. Das kann sowohl eine Stärke aber auch eine Schwäche von Fokusgruppen-Interviews sein. Durch gezielte Fragestellungen kann die*der Moderierende die zu behandelnden Themen beeinflussen, den Verlauf des Interviews steuern und Ungleichheiten in Redeanteilen ausgleichen. Das bedeutet aber gleichzeitig eine stärkere Einflussnahme und so einen Einschnitt in die Offenheit der Erzählungen der Teilnehmenden (Morgan, 1996). Eine genauere Betrachtung der Rolle der*des Moderierenden ist in Kapitel 6.3 beschrieben.

Auch auf Ebene der Teilnehmeraussagen kann es zu Effekten durch die Gruppe kommen. So kann es sein, dass Personen sich nicht trauen, sich gegen die Meinung der Gruppe zu richten, oder sich unbewusst der Meinung anderer anschließen. Auch wenn Schulz (2012) angibt, dass es für Gruppenteilnehmer*innen schwieriger ist „sozial erwünschte Meinungen glaubhaft und beharrlich vor einer Gruppe zu vertreten.“ (Schulz, 2012, S. 13) fehlt dazu doch ein griffiger Beleg. Auch das Gegenteil ist vorstellbar, nämlich, dass sich Gruppenteilnehmer*innen einer sozial erwünschten und durch einen Großteil der Gruppe vertretenen Meinung anschließen. Daher sollten Zusammenstellung, Setting und die daraus entstehenden Gruppendynamiken in Fokusgruppen-Interviews genau betrachtet werden (mehr dazu in Kap. 7). Das Ziel des Interviews und die gewünschte Ausrichtung der Datenerhebung sind also ausschlaggebend für die Wahl des Verfahrens.

In dieser Studie wurde sich für den Einsatz von Fokusgruppen-Interviews entschieden, da die erhofften Synergieeffekte für die Beantwortung der Forschungsfrage als sehr gewinnbringend eingeschätzt werden. Es kann angenommen werden, dass Lehrkräfte an Berufskollegs im Fach Körperpflege strukturidentische Erfahrungen gemacht haben. Das bedeutet, dass sie durch ihre Tätigkeit als Lehrkraft im Fach Körperpflege in Friseurklassen einen gemeinsamen Erfahrungsschatz haben, auch wenn sie diesen an unterschiedlichen Standorten erworben haben. Für die Beantwortung der zentralen Frage nach Aspekten einer Fachdidaktik Körperpflege ist der gemeinsame Erfahrungsschatz und das Wissen dieser

2 Selbstläufigkeit bedeutet hier ein Ablauf des Interviews ohne stetigen Eingriff des*der Moderierenden. Die Interviewteilnehmer*innen nehmen gegenseitig Bezug zueinander und Themen wechseln sich organisch durch das Gespräch ab und nicht (nur) initiiert durch den Eingriff des*der Moderierenden.

Gruppe maßgeblich. Ein Hauptaugenmerk der Studie liegt also in der Identifizierung eines kollektiven Erfahrungsschatzes. Um die möglichen Dynamiken von Gruppen mit ähnlichem Erfahrungs- und Wissensstand zu nutzen und eine gleichzeitige Bezugnahme aufeinander im Interview zu ermöglichen, ist nach Schulz (2012) das Fokusgruppen-Interview die passende Erhebungsmethode.

6.3 Strukturierung und Offenheit durch die Rolle des*der Moderierenden in Fokusgruppen-Interviews

Neben der grundsätzlichen Entscheidung für das Verfahren des Fokusgruppen-Interviews ist die Frage nach dem Grad der Offenheit und Strukturiertheit des Fokusgruppen-Interviews sowie der besonderen Rolle der*des Moderierenden entscheidend und wird im folgenden Kapitel näher betrachtet. Morgan (1996) bezeichnet die Methode der Fokusgruppe als strukturiertere Form der Erhebung und zielt dabei sowohl auf die Ausrichtung der zu erhebenden Daten als auch auf die Durchführung des Interviews durch eine Moderierende /einen Moderierenden, oft unterstützt durch einen im Vorhinein generierten Leitfaden zurück. In diesem Leitfaden sind im offenen Frageformat Diskussionsschwerpunkte festgehalten, mit denen die*der Moderierende das Interview inhaltlich leiten kann und sicherstellt, ob alle gewünschten Themenbereiche besprochen wurden (Littig, B. & Wallace, C., 1997). Diese Form des leitfadengestützten Interviews wird auch als halb-strukturiertes Interview bezeichnet und liegt methodisch zwischen der Offenheit eines narrativen Interviews und der Geschlossenheit einer Befragung (Kruse, 2015).

Beim Fokusgruppen-Interview kommt der*dem Moderierenden, anders als bei vielen Formen des qualitativen Interviews (narratives Interview, biografisches Interview usw.), eine stärker leitende Funktion zu. Schulz (2012) bezeichnet das Fokusgruppen-Interview als „moderiertes Diskursverfahren“ (Schulz, 2012, S. 9), bei dem durch den Moderierenden/die Moderierende eine Diskussion zu einem bestimmten Themengebiet angeregt wird. Die*Der Moderierende einer Fokusgruppe hält sich dabei eher im Hintergrund. Nur wenn nötig, greift er/sie ein und leitet die Richtung der Diskussion, wirft neue Diskussionspunkte ein oder führt beim Abschweifen der Teilnehmenden zum eigentlichen Diskussionsgegenstand zurück. Die Diskussion soll sich selbstläufig gestalten, da nur so das kollektive Wissen der Gruppe erfasst werden kann. Dafür soll die*der Moderierende möglichst wenig in die Gespräche eingreifen und so die gegenseitige Bezugnahme der Teilnehmenden untereinander, Aufnahme von vorher Gesagtem oder der Diskussion von durch Gruppenmitgliedern aufbrachten Diskussionsschwerpunkten

ermöglichen (Przyborski, A. & Riegler, J., 2010). Es gilt der Grundsatz, so wenig in das Gesprächsgeschehen einzugreifen wie möglich, und so viel einzugreifen wie nötig, um das Interview zu lenken. Der*Dem Moderierenden hilft dabei der im Vorhinein generierter Leitfaden, an den sich die*der Moderierende „locker“ halten kann. Neben dem Erfassen und Lenken der Diskussionsschwerpunkte kann die*der Moderierende im Fokusgruppen-Interview eingreifen, um auftretende Gruppendynamiken zu steuern, zum Beispiel um möglichst alle Gruppenmitglieder zu gleichen Teilen an der Diskussion teilhaben zu lassen (Morgan, 1996). Inwieweit die*der Moderierende Einfluss auf den Ablauf des Interviews nimmt, ist sowohl abhängig vom Ziel des Interviews als auch von Abwägungen zwischen Datengenerierung und Selbstläufigkeit des Interviews und muss für jede Studie individuell angepasst werden und im Prozess des Interviews dynamisch abgewogen und entschieden werden.

In der vorliegenden Studie wird die*der Moderierende zugunsten der Selbstläufigkeit des Interviews wenig in das Diskussionsgeschehen eingreifen. Diese Vorgehensweise ergibt sich aus dem Fokus der Studie, Erfahrungen sowie explizites und implizites Wissen der befragten Lehrkräfte zum Forschungsgegenstand zu erheben. Durch eine zu konkrete Vorgabe von Themen werden mögliche neue Erkenntnisse unterbunden oder lediglich Präkonzepte der Forscherin besprochen. Unter Präkonzepten der Forscherin werden Vorwissen und Vorannahmen zum Forschungsfeld verstanden. Dazu zählen wissenschaftlich-theoretisches Vorwissen und Erfahrungen aus dem persönlichen, beispielsweise biografischen Bereich. „Durch diese Präkonzepte werden das Erleben und die Sicht auf das Forschungsfeld geprägt. Das Bewusstmachen solcher (Vor-) Urteile und (Vor-) Einstellungen macht sie handhabbarer.“ (Lettau & Breuer, S. 6). Die Präkonzepte zu dieser Arbeit werden durch die Darstellung des theoretischen Hintergrundes der Arbeit in Kapitel 2 bis 5 dargestellt. Diese Annahmen fließen in den generierten Leitfaden ein. Die Entwicklung des Leitfadens wird genauer in Kap 7.2 beschrieben.

6.4 Gütekriterien qualitativer Studien

Steinke (1999, 2015) beschreibt Möglichkeiten, qualitative Daten mittels verschiedener Kriterien auf ihre Güte hin zu untersuchen. Dabei wird sowohl der Standpunkt dargestellt, qualitative Daten unter quantitativen Gütekriterien zu beurteilen oder diese quantitativen Gütekriterien auf qualitative Daten anzupassen, wie es beispielsweise bei der Bestimmung der Interoderreliabilität geschieht (Mayring, 2010). Im Folgenden werden die in der Studie angewendeten Gütekriterien kurz dargestellt und ihre Auswahl begründet.

Die Anwendung quantitativer Gütekriterien auf qualitative Forschung bietet sich nicht an, da diese Kriterien speziell für die genutzten Methoden und Ziele quantitativer Forschung ausgelegt sind (Steinke, 2015). So kann ein Interview per se nicht reliabel sein oder wie in Fokusgruppen-Interviews, in denen die*der Moderierende gezielt Einfluss auf den Verlauf des Interviews nimmt, auch nicht objektiv. Die Validität der Daten muss ebenfalls streng eingegrenzt werden, da in qualitativer Forschung selten mit repräsentativen Stichproben gearbeitet wird. Vielmehr beziehen sich die Daten auf einen engen und bestimmten Wirkungskreis, dessen Repräsentativität in der Gesamtbevölkerung nicht zwingend zu erwarten oder nachzuweisen ist (Lamnek, 1995a). Der Nutzen qualitativer Forschung liegt auf anderem Gebiet. So werden anstelle von statistisch validen, repräsentativen und reliablen Daten Informationen erhoben, die den Anspruch auf interne Stimmigkeit und eine tiefere Betrachtung des Forschungsgegenstandes erheben. Qualitative und quantitative Forschung fragen unterschiedlich, daher geben sie unterschiedliche Antworten und so müssen auch an die Güte der Daten unterschiedliche Kriterien angelegt werden. Gütekriterien für qualitative Forschung zeichnen sich vor allem durch eine Ausrichtung an der Fragestellung der Forschung, der gewählten Methoden und einer Gegenstandsangemessenheit aus. Das bedeutet, dass spezielle, auf qualitative Forschung ausgerichtete Gütekriterien bereits in der Planung der Studie als auch in der Auswertung Beachtung finden sollen (Steinke, 1999).

Steinke (2015) schlägt vor „Kernkriterien qualitativer Forschung“ (Steinke, 2015, S. 323) zu nutzen, um vor allem die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu dokumentieren. Diese „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke, 2015, S. 324) wird durch sechs Kriterien sichergestellt, von denen hier nur die für die Studie relevanten Kriterien und Teilaspekte dargestellt werden.³

Die **Dokumentation des Forschungsprozesses** stellt ein Kernkriterium bei der Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dar. Durch die ausführliche Darstellung der Erhebungsmethode (Kap. 8), der begründeten Auswahl des Samples (Kap. 7.1) sowie dem Ablauf der Erhebung (Kap. 7.2 & 7.3) können Schwachstellen aufgedeckt und die Stimmigkeit der Methode zur Forschungsfrage geprüft werden. Die Darstellung der Erhebungsmethode beschreibt dabei sowohl die Form, in diesem Fall das Fokusgruppen-Interview, als auch Gründe für das Anwenden dieser Methode sowie alle weiteren methodischen Überlegungen. Durch eine ausführliche Darstellung des Leitfadens (Kap. 7.2) und die Anbindung an theoretische Konzepte werden die induktiven Vorüberlegungen sicht-

3 Die umfangreiche Darstellung findet sich bei Steinke, 1999 ab S. 205 & 2015, 324-331.

bar gemacht. Dies ist wichtig, um zu klären, mit welchen Vorüberlegungen die Forschende in die Interviews eingestiegen ist und diese eventuell beeinflusst. Später muss dann geprüft werden, welcher Teil der Ergebnisse Bestätigung oder Widerlegung von theoretisch getroffenen Vorannahmen ist, und an welchen Stellen sich neue Erkenntnisse ergeben haben (Steinke, 2015). Durch die Beschreibung des Ablaufs der Datenerhebung kann abgeschätzt werden, ob sich zwischen Forschenden und Interviewten ein „echtes Arbeitsbündnis“ ergeben konnte (Legewie, 1987). Ein echtes Arbeitsbündnis zeichnet sich durch das Vertrauen und die Wertschätzung zwischen der*dem Moderierenden und den Interviewten aus. Wird ein Arbeitsbündnis geschaffen, so werden sich die Interviewten im Prozess des Interviews stärker öffnen und freier von Erfahrungen erzählen. Dies kann die Qualität der erhobenen Daten steigern und ist Voraussetzung für inhaltlich valide qualitative Daten (Legewie, 1987). Darüber hinaus werden das auszuwertende Material und die angewendeten Transkriptionsregeln (Kap 7.3) sowie die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 8) genauer beschrieben, um die Nachvollziehbarkeit der Auswertung und Interpretation der Daten sicherzustellen.

Weitere Gütekriterien betreffen **die Indikation des Forschungsprozesses** (Steinke, 2015). Hier soll dargelegt werden, warum eine bestimmte Art der Erhebungs- und Auswertungsmethode gewählt wurde, und ob diese dem Gegenstand der Forschung angemessen ist. Des Weiteren wird großer Wert auf der Darstellung von Hürden im Forschungsprozess gelegt. Diese Hürden können beispielsweise Probleme bei der Anwendung der Erhebungsmethode, bei der Wahl des Samples oder bei der Auswertung und Interpretation der Daten sein. So können kritische Schnittstellen erkannt und gefundene Lösungen eventuell auch für andere Arbeiten übertragbar gemacht werden (Steinke, 2015).

In der vorliegenden Studie wird ein Kategoriensystem aus dem vorliegenden Datenmaterial abgeleitet. Dieses Kategoriensystem kann hinsichtlich seiner Auswertungsobjektivität auf die **Intercoderübereinstimmung** geprüft werden. Dabei wird überprüft, ob Erst- und Zweitkodierer*in die Kategorien dem Material übereinstimmend zuordnen. Dazu wird zu dem Kategoriensystem ein Kodiermanual angelegt, das die Kategorien genauer beschreibt und Ankerbeispiele für die definierte Kategorie angibt. Es werden etwa 10 % der Daten von einer*einem Zweitkodierer*in mit dem Kodiermanual kodiert. Hat die*der Zweitkodierer*in den geforderten Teil des Datenmaterials kodiert, wird die prozentuale Übereinstimmung der beiden Kodierenden bestimmt. Das zufallsbereinigte Maß dieser Übereinstimmung ist die Intercoderreliabilität. Durch diese Auswertung wird die Reproduzierbarkeit des Kodierverfahrens dargestellt (Mayring, 2015). In der vorliegenden Studie wurde die Intercoderreliabilität nach Brennan & Prediger (1981)

bestimmt. Diese Übereinstimmung ist eine bereinigte Übereinstimmung von Cohens Kappa (κ) und kann für dichotome Merkmale genutzt werden. Bei dieser Berechnung werden ungleiche Randverteilungen weniger stark gewichtet. Die Werte von κ können von 1.0 (perfekte Übereinstimmung der beiden Kodierenden) bis -1 (perfekte Abweichung der beiden Kodierenden) annehmen. Ein Wert von $\kappa > 0.75$ ist ein Indikator für eine sehr gute Übereinstimmung, Werte von κ zwischen 0.6 und 0.75 gelten als gute Übereinstimmung und Werte von κ zwischen 0.4 und 0.6 können je nach inhaltlicher Auslegung und Inferenz der Daten als tolerierbar angenommen werden (Wirtz & Caspar, 2002).

Liegen die Werte im guten oder sehr guten Bereich, kann davon ausgegangen werden, dass die Codes nicht zufällig oder durch subjektive Wahrnehmung des Erstkodierenden vergeben wurden, sondern dass das Kategoriensystem eine reliable Reproduzierbarkeit und eine gewisse Auswertungsobjektivität innehat. Zudem kann bei guter bis sehr guter Intercoderreliabilität davon ausgegangen werden, dass das zum Kodieren zugrunde gelegte Kodiermanual eine genügend große Trennschärfe der Kategorien aufweist. Wobei gerade bei der Kodierung mit einem induktiv erstellten Kodiermanual von einer nicht vollständigen Übereinstimmung auszugehen ist (Mayring, 2010). Die Intercoderreliabilität ist ein gutes Maß, um das Kodiermanual auf seine Handhabbarkeit zu schätzen, sowie die Genauigkeit der Beschreibungen der Kategorien zu erfassen.

Tritt eine schlechte Reliabilität in den kodierten Segmenten auf, muss überprüft werden, ob sich dieses Segment vom restlichen Material unterscheidet. Das würde bedeuten, dass diese Textstelle nicht repräsentativ für das vorliegende Material ist. Möglicherweise ist die gebildete Kategorie auch nicht konkret genug und bietet interpretative Überschneidungsmöglichkeiten mit anderen Textstellen. Dies kann durch eine genauere Definition der Kategorie oder Subsumierung einer Kategorie in einer anderen behoben werden. Dadurch entsteht im Falle der Subsumierung zwar ein gröberes, aber besser anwendbares Kategoriensystem (Krippendorff, 2013). Ein hohes Maß an Übereinstimmung gibt einen Hinweis auf „[...] die Stabilität des Verfahrens.“ (Mayring, 2010, S. 604).

Eine sinnvolle Ergänzung der qualitativen Gütekriterien, gerade für die qualitative Inhaltsanalyse, ist die **kommunikative Validierung** (Mayring, 2015). Um eine möglichst hohe inhaltliche Validität zu erreichen, wurden in dieser Studie mehrere Validierungsschleifen eingezogen. Zunächst wurde eine Beratung durch ein Peer-Debriefing im Rahmen der Generierung des Leitfadens und der Planung des Ablaufs der Studie genutzt (Lincoln YS. & Guba, E. G., 1985). Beim Peer-Debriefing wird eine interessierte, aber nicht direkt in das Projekt involvierte Gruppe als beratendes Element für den Forschenden hinzugezogen. Dabei können sowohl ganze Teile der Studie, ähnlich einer Pilotierung, durchgeführt werden

oder auch nur gewisse Aspekte der Forschung präsentiert und durch die teilnehmenden Forschenden diskutiert werden (Spall, 1998). Diese Form der Validierung ermöglicht zum einen Transparenz in Bereichen der Studie, die für gewöhnlich in den Gedanken der*des planenden Forschers/Forscherin verbleibt und ermöglicht dadurch, Fehlkonzepte aufzudecken, zum anderen aber auch, auf Fragen zum Forschungsdesign, zu Problemen bei der Durchführung oder der Forschungsethik aufmerksam zu machen (Akkermann et al., 2008; Flick, 2010; Lincoln YS. & Guba, E. G., 1985; Spall, 1998).

In dieser Studie wurde eine Gruppe aus Forschenden gebeten, den generierten Leitfaden vor Einsatz im Fokusgruppen-Interview zu evaluieren und so zu verbessern (Kap. 7.2). Darauf folgte eine Pilotierung des Leitfadens und des Interviewsettings mit zwei Gruppen von Studierenden (Kap 7.2). Das für die Auswertung erstellte Kodiermanual wurde ebenfalls in einem Peer-Debriefing-Verfahren bewertet und weiterentwickelt (Kap. 8.1).

Neben den oben genannten Methoden zur Sicherung der Güte der Studie wurde im Verlauf der Erhebung noch eine weitere Methode der kommunikativen Validierung der Ergebnisse angewendet. Während des Interviews wurden Schlagworte von einer geschulten Hilfskraft auf Karteikarten aufgenommen. Nach dem Interview wurden diese Karten an die Befragten ausgegeben und sie wurden gebeten, aus diesen Karten ein Cluster zu bilden und dabei auch besonders auf Beziehungen der Schlagworte untereinander sowie mögliche Überschriften zu gelegten Wortblöcken zu finden (Klebert et al., 2002). Dieses Karten Cluster wurde in jeder Fokusgruppe nach der Befragung durchgeführt und im Anschluss fotografiert und zur Validierung der Kodierung herangezogen. Ein Beispiel für ein solches Cluster in Abbildung 11 zu sehen.

Durch das Erstellen der Karten-Cluster konnten im Interview getroffene Aussagen nochmals aufgenommen und von der Gruppe bewertet und konkretisiert werden. Oftmals kamen dadurch Diskussionen über Definitionen von Begriffen oder Zusammenhängen zwischen Themengebieten auf, die den Diskussionsgegenstand vertiefen und Einblick in die Sichtweisen der beteiligten Akteur*innen bot.

7 Anlage der Studie

Um eine umfassende Studientransparenz zu gewährleisten, wird im Folgenden die Anlage, die Veränderungen und die schlussendliche Durchführung der Studie beschrieben. In Abbildung 12 wird das Studiendesign und die Bezüge und Zusammenhänge der einzelnen Arbeitsschritte zueinander dargestellt.

Zunächst wird die Erstellung von und die Inhalte des Leitfadens dargestellt, der für die Strukturierung der Interviews im Einsatz war. In Kapitel 7.2 werden zunächst die Kriterien für die Zusammenstellung der Teilnehmenden der Fokusgruppen-Interviews genannt und über die Generierung des Samples berichtet. Danach folgt eine zusammenfassende Beschreibung des Ablaufes der jeweiligen Fokusgruppen-Interviews und in Kapitel 7.3 die Beschreibung des, aus den Interviews entstandenen Materials. Die Kategorien des Leitfadens, die zunächst als grobes Kategoriensystem für einen ersten Materialdurchgang genutzt wurden, mussten angepasst, verändert, zusammengefasst oder erweitert werden. Diese induktiven, am Material erarbeiteten Veränderungen werden in Kapitel 7.4 beschrieben. Die Ergebnisse, die durch die Qualitative Inhaltsanalyse aus dem Material extrahiert wurden, wurden für eine kommunikative Validierung in einen Online-Fragebogen überführt. Die genaue Vorgehensweise wird in Kapitel 7.5 beschrieben.

7.1 Generierung; Erprobung und Einsatz des Leitfadens für die Fokusgruppen-Interviews

Um ein Maß an Vergleichbarkeit zwischen den Interviews herzustellen, wurde ein Leitfaden erstellt, der es der Moderierenden ermöglicht, das Gespräch zu den zu diskutierenden Bereichen zu lenken. So ist sichergestellt, dass die*der Forscher*in wichtigen Themen in allen Fokusgruppen-Interviews behandelt (Kap. 6.3).

Der eingesetzte Leitfaden wurde deduktiv hergeleitet. Dazu wurden die ländergemeinsamen Anforderungen der KMK (2019b), die Arbeit von Großbrahm (2014) zu Facetten fachdidaktischen Wissens in der Chemie und die Arbeit von Shulman (1986, 1987) sowie die Arbeit von Baumert und Kunter (2006) analysiert und abgeglichen. In Tabelle 4 wird die deduktive Herleitung der Inhalte des Leitfadens dargestellt. Die KMK-Verordnung (2019b) ist die bisher einzige Quel-

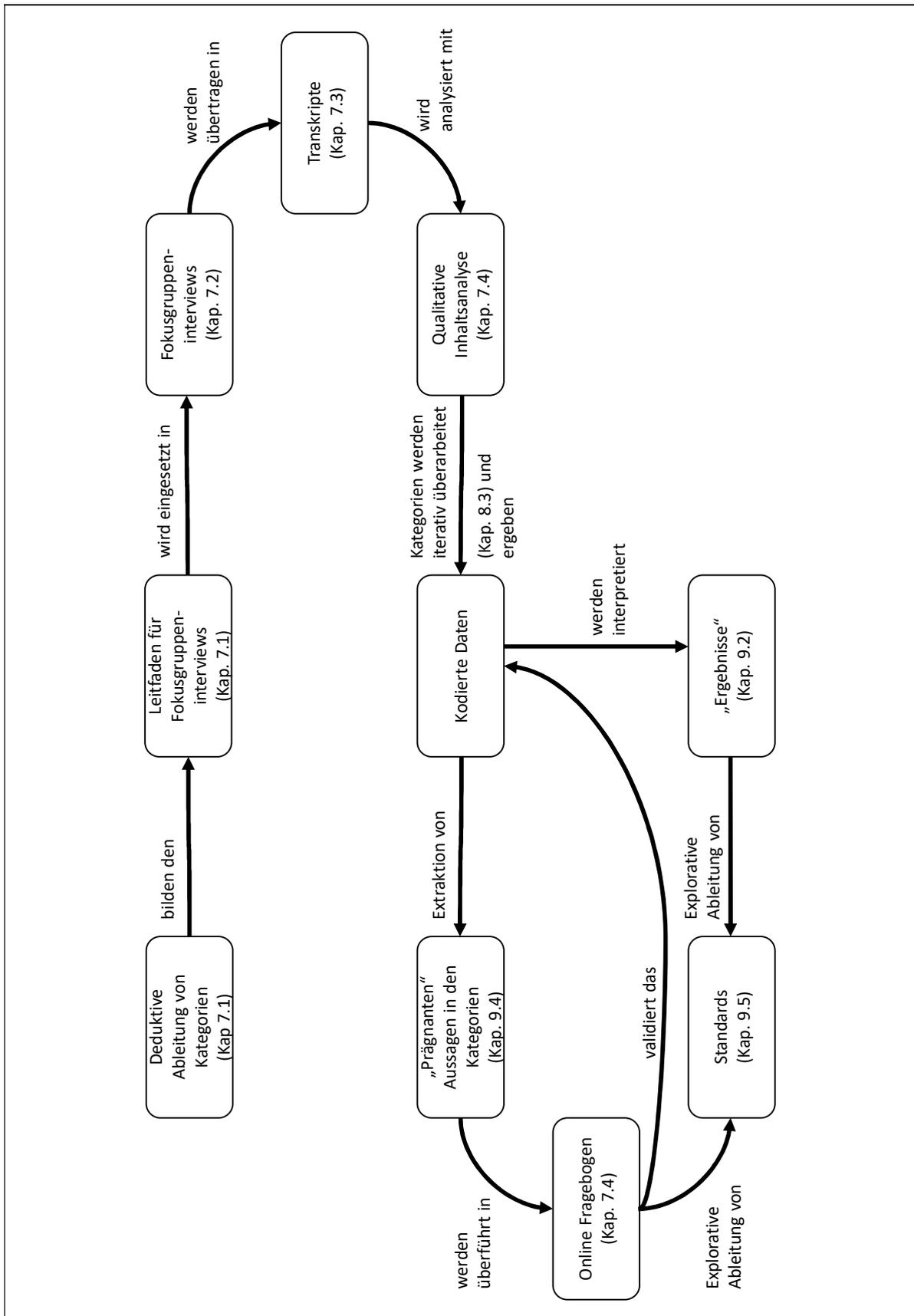


Abbildung 12: Ablauf der Studie

Tabelle 4: Übersicht über die deduktive Herleitung der Inhalte des Leitfadens. Sich überschneidende Inhalte, die als Kategorie in den Leitfaden aufgenommen wurden, sind grau schraffiert.

KMK Verordnung (2015)	Großebrähm (2014)	Shulman (1986, 1987)	Baumert & Kunter (2006)
Forschungsansätze und fachdidaktische Modelle im Selbstverständnis der beruflichen Fachrichtung	Wissen über fachdidaktische Forschung		
Pädagogische Diagnostik	Wissen über fachbezogene Diagnostik, Leistungsmessung & -evaluation		
Inklusive Lerngruppen und Umgang mit Heterogenität	Wissen über die Lerngruppe	Knowledge of learners and their characteristics	
Fachrichtungsspezifische Umsetzung von Lernfeldkonzept und curricularen Vorgaben	Wissen über den Lehrplan und das Curriculum	Curricular knowledge	
Fachrichtungsspezifische Umsetzung von Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Teamarbeit	Wissen über die Lernziele des Faches	Pedagogical content knowledge	Fachdidaktisches Wissen
		Content knowledge	Fachwissen
Fachsprache & fachrichtungsspezifische Planung, Durchführung, Reflexion sowie Evaluation und Optimierung beruflicher Lehr- und Lernprozesse	Wissen über Schülervorstellungen und typische Schülerfehler		Fachdidaktisches Wissen
	Wissen über Illustrationen, Repräsentationen & Analogien	Pedagogical content knowledge	
	Wissen über fach-spezifische Instruktion & Vermittlungsstrategien		
Elemente der schulischen Qualitätsentwicklung			
		General pedagogical knowledge	Pädagogisches Wissen
			Organisations- und Beratungswissen

le, die Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege verbindlich aufführt, daher wurden alle Aspekte aus dieser Quelle in den Leitfaden übernommen, sofern eine weitere Übereinstimmung in den anderen Materialien vorhanden war. Ergaben sich keine weiteren Übereinstimmungen, wie bei dem Aspekt der *Elemente der schulischen Qualitätsentwicklung*, wurden diese verworfen. Bei den anderen Dokumenten mussten mindestens drei Übereinstimmungen zwischen den Dokumenten vorherrschen, damit sie in den Leitfaden aufgenommen wurden.

Daraus ergeben sich die deduktiven Inhalte des Leitfadens aus Tabelle 4. Dabei ist ersichtlich, dass besonders die Inhalte der KMK Verordnung (2019b) sowie die Facetten des fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte in Chemie (Großebram, 2014) in weiten Teilen übereinstimmen. Diese übereinstimmenden Aspekte wurden in den Leitfaden übernommen. Aspekte, die in einzelnen Dokumenten gefunden, aber ohne Überschneidungen bleiben, wie beispielsweise das *Organisations- und Beratungswissen* (Baumert & Kunter, 2006), wurden verworfen und nicht in den Leitfaden aufgenommen.

Der so generierte Leitfaden wurde durch zwei unabhängige Peer-Debriefing-Verfahren evaluiert und im Anschluss überarbeitet (Lincoln YS. & Guba, E. G., 1985). Da auffiel, dass der Aspekt der Struktur der dualen Berufsausbildung im Leitfaden nicht behandelt wird, aber aus Sicht der Peers als ein zentrales Element der Untersuchung aufgenommen werden sollte, wurde dieser Aspekt im Nachgang in den Leitfaden ergänzt.

Daraus ergaben sich folgende Kategorien, die in Form von Leitfragen im Leitfaden aufgegriffen wurden:

Tabelle 5: Generierung der ersten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4.

KMK Verordnung (2015)	Großebram (2014)
Forschungsansätze und fachdidaktische Modelle im Selbstverständnis der beruflichen Fachrichtung	Wissen über fachdidaktische Forschung

1. **Aktuelle fachdidaktische Forschung:** Unter diesem Aspekt wird Wissen über aktuelle fachdidaktische Forschung erhoben. Da auf keine eigenständige Fachdidaktik der Körperpflege zurückgegriffen werden kann, wird vorrangig nach fachdidaktischer Forschung in den Bezugsdisziplinen sowie der Nutzung von fachdidaktischem Wissen aus dem Zweitfach der Lehrkräfte gefragt.

Tabelle 6: Generierung der zweiten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4.

KMK Verordnung (2015)	Großebram (2014)
Pädagogische Diagnostik	Wissen über fachbezogene Diagnostik, Leistungsmessung & -evaluation

2. **Pädagogische Diagnostik in Friseurklassen:** Hier soll diskutiert werden, wie pädagogische Diagnostik in Friseurklassen praktiziert wird. Welche Werkzeuge werden angewendet, wie werden diese bewertet und welche Besonderheiten ergeben sich im Diagnoseprozess durch den Berufsbezug und die Zusammensetzung der Schülerschaft?

Tabelle 7: Generierung der dritten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4.

KMK Verordnung (2015)	Großebram (2014)	Shulman (1986, 1987)
Inklusive Lerngruppen und Umgang mit Heterogenität	Wissen über die Lerngruppe	Knowledge of learners and their characteristics

3. **Heterogenität der Schülerschaft:** Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, zeichnen sich Friseurklassen durch eine ausgeprägte Heterogenität der Schülerschaft aus. Welche Aspekte von Heterogenität sind für den Schulalltag von besonderer Bedeutung und werden in Unterrichtsplanungen mit einbezogen?

Tabelle 8: Generierung der vierten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4.

KMK Verordnung (2015)	Großebram (2014)	Shulman (1986, 1987)
Fachrichtungsspezifische Umsetzung von Lernfeldkonzept und curricularen Vorgaben	Wissen über den Lehrplan und das Curriculum	Curricular knowledge

4. **Wissen über den Lehrplan:** Welches Wissen über den Lehrplan, Inhalte und dessen Struktur benötigen Lehrkräfte, um erfolgreich in Friseurklassen unterrichten zu können? Zudem soll angesprochen werden, wie das Unterrichten in Lernfeldern von Lehrkräften wahrgenommen wird und welche Herausforderungen und Chancen dieses Konzept bietet. Hier kann vor allem der Unterschied zwischen Lehrkräften, die den Curriculum-

wechsel 2008 begleitet und mitgestaltet haben, mit den Erfahrungen jüngerer Lehrkräfte abgeglichen werden (Kap. 2.2).

Tabelle 9: Generierung der fünften Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4.

KMK Verordnung (2015)	Großbrahm (2014)	Shulman (1986, 1987)	Baumert & Kunter (2006)
Fachrichtungsspezifische Umsetzung von Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Teamarbeit	Wissen über die Lernziele des Faches	Pedagogical content knowledge	Fachdidaktisches Wissen

5. **Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung in Friseurklassen und Lernziele des Faches:** Handlungsorientierung beschreibt das Lernen von Inhalten an und in beruflichen Handlungen (Kap 2.2). Wie sehen solche konkreten Szenarien in Friseurklassen aus und welche Kompetenzen und welches Wissen benötigen Lehrkräfte, um Inhalte handlungsorientiert zu vermitteln? Gleichsam sollen Friseurschüler*innen durch die Ausbildung Handlungskompetenz erlangen. Dafür werden sie kompetenzorientiert unterrichtet. Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und kommunikative Kompetenz. Hier stellt sich die Frage, welches Wissen Lehrkräfte benötigen, um Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten und eine Kompetenzentwicklung bei ihren Schülern*innen sicherzustellen. Des Weiteren soll unter dieser Kategorie erörtert werden, welche Lernziele im Verlauf und am Ende der Frisurausbildung von Schüler*innen erreicht werden sollen. Darunter gruppieren sich sowohl fachliche und handlungsorientierte Ziele, als auch Ziele wie die persönliche Entwicklung von Schüler*innen.

Tabelle 10: Generierung der sechsten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4.

KMK Verordnung (2015)	Großebrahm (2014)	Shulman (1986, 1987)	Baumert & Kunter (2006)
Fachsprache & fachrichtungsspezifische Planung, Durchführung, Reflexion sowie Evaluation und Optimierung beruflicher Lehr- und Lernprozesse	Wissen über Schüler- vorstellungen und typische Schülerfehler	Pedagogical content knowledge	Fach- didaktisches Wissen
	Wissen über Illustrationen, Repräsentationen & Analogien		
	Wissen über fachspezifische Instruktion & Vermittlungsstrategien		

6. **Vermittlungsstrategien in Friseurklassen:** Unter diesem Aspekt wird besprochen, welche Vermittlungsstrategien in Friseurklassen besonders geeignet sind, um Inhalte zu vermitteln. Zu diesen Vermittlungsstrategien zählen auch die Auswahl von Repräsentationsformen (beispielsweise Texte, Bilder, Modelle) sowie die Auswahl von Methoden. Diese Wahl von Vermittlungsstrategien kann sich sowohl an der Art des zu vermittelnden Inhaltes orientieren als auch an der Lerngruppe Friseur*in.

7. **Struktur der dualen Ausbildung:** Diese Kategorie wurde zusätzlich zu den deduktiv aus der Tabelle abgeleiteten Kategorien aufgenommen, da die besondere Struktur der dualen Ausbildung (Kap 2.2) aus Sicht der Forschenden des Peer-Debriefing-Verfahrens einen Einfluss auf die fachdidaktischen Aspekte der Lehrer*innenausbildung hat. Hier sollen Aspekte besprochen werden, wie Lehrkräfte mit den Anforderungen der Struktur der dualen Ausbildung umgehen. Solche Aspekte können die Struktur der zwei Ausbildungsstandorte und die damit einhergehende geringe Stundenzahl der Ausbildung in der Schule oder auch die Zusammenarbeit und Abhängigkeiten von und mit dem zweiten Ausbildungsstandort „Salon“ betreffen.

Um den generierten Leitfaden im Einsatz zu prüfen, wurden vorab zwei Pilotierungsinterviews unter möglichst realistischen Bedingungen durchgeführt. Dazu wurden zwei Fokusgruppen-Interviews mit jeweils sechs Teilnehmenden zusammengestellt. Eine Fokusgruppe bestand aus sechs Studierenden des Lehramts für Berufskollegs im Fach Körperpflege im sechsten Bachelorsemester. Die zweite Fokusgruppe setzte sich aus sechs Studierenden des zweiten Mastersemesters des Lehramts für Berufskollegs im Fach Körperpflege zusammen. Bei diesen Inter-

views wurde neben der Erprobung des Leitfadens auch das Interviewsetting an der Universität Duisburg-Essen beurteilt. Sowohl der gewählte Raum als auch die gewählte Tischkonstellation eines großen Gruppentisches ermöglichte es den Teilnehmenden, im Interview aufeinander Bezug zu nehmen. Die Qualität der Audioaufnahmen war ebenfalls zufriedenstellend. In der Pilotierung konnte die Rolle der*des Moderierenden eingeübt werden. Außerdem wurde auch bei den Pilotierungs-Interviews Karten-Cluster zur Validierung erprobt (Kap. 6.4). Diese zeigten sich als gute Möglichkeit, um das Interview zusammenzufassen und Argumentationsstrukturen offenzulegen. Teilweise wurden durch die Diskussion am Karten-Cluster gänzlich neue Aspekte hervorgebracht.

Der Leitfaden erwies sich als gutes Instrument, um das Interview zu lenken und gleichzeitig eine genügende Offenheit zu schaffen, damit die Selbstläufigkeit des Interviews gewährleistet wird. Auch das Format des Fokusgruppen-Interviews zeigte sich in diesen beiden Gruppen als sehr wertvoll. Die Teilnehmenden bezogen sich häufig aufeinander und gaben neben vielen Anekdoten und Erfahrungen auch tiefgreifende Überlegungen zu den Kategorien des Leitfadens an. Daher wurden die Erhebungsmethode, das Setting und der Leitfaden ohne Änderungen für die Hauptstudie übernommen.

7.2 Zusammenstellung der Fokusgruppen

Für die Zusammenstellung der Fokusgruppen wurde innerhalb einer Gruppe eine möglichst große Homogenität der Personen bezüglich der Berufserfahrung angestrebt. Eine homogene Zusammenstellung der Gruppen kann Hierarchieeffekte in der Gruppe vermeiden oder verringern (Schulz, 2012). Zur Klassifikation der Berufserfahrung wurden die Stadien der Berufsphasen nach Huberman (1991) herangezogen. Dabei dienen die Dienstjahre als Richtwert für die berufliche Phase. Als Berufseinsteiger gelten alle, die bis zu sechs Jahre im Dienst sind. In dieser Studie umfasst das Proband*innen im Praxissemester, im Referendariat und Proband*innen, die vor weniger als sechs Jahren ihr Referendariat beendet haben. Ab dem siebten Jahr schließt sich die Stabilisierungsphase an, die über verschiedene Wege in den Berufsjahren 19-30 in die Phase des Disengagements übergeht. Die Phase des Disengagements kann durch Gelassenheit oder Bitterkeit geprägt sein. Entscheidend hierfür sind die gemachten Erfahrungen in der Stabilisierungsphase (Huberman, 1991). Ob sich die Proband*innen in der vorliegenden Studie in dieser Phase in der Ausprägung „Gelassenheit“ oder „Bitterkeit“ befinden, muss im Einzelfall anhand der Einstellung zum Lehrberuf nachvollzogen werden und kann nicht vorab bestimmt werden.

Nach dieser Klassifikation wurde versucht die Proband*innen zu akquirieren und zu möglichst berufsphasen-homogenen Gruppen zusammenzufassen. Als Incentive und Aufwandsentschädigung wurden für die Teilnahme an dem Fokusgruppeninterview 50 € pro Teilnehmer*in ausgezahlt.

Die Akquise der Teilnehmer*innen der Fokusgruppen stellte sich als problematisch dar. Von 120 angefragten Lehrkräften⁴ konnten zunächst nur sechs Zusagen gewonnen werden. Häufig wurde der Wunsch geäußert, dass die Fokusgruppen nicht von der Forscherin zusammengestellt werden, sondern Fachkollegien einer Schule gemeinsam zu einem Zeitpunkt befragt werden. Es wurde zwar nach wie vor versucht, die Fokusgruppen möglichst homogen zusammenzustellen, es wurde aber darauf verzichtet, Probanden aus Fokusgruppen auszuladen, wenn diese nicht der angedachten Berufsphase zugehörig waren.

Geplant war alle Fokusgruppen-Interviews an der Universität Duisburg-Essen durchzuführen und die Gruppen so gut wie möglich mit Personen unterschiedlichster Schulen zu mischen (Helfferich, 2011). Dadurch können Hierarchieeffekte abgemildert werden und unterschiedliche Sichtweisen, die durch die Prägung einer Schule oder eines Kollegiums zustande kommen, zu einem regen Austausch der Gruppenmitglieder untereinander beitragen. In der Akquise zeigte sich aber, dass eine durchmischte Befragung nicht für alle Fokusgruppen-Interviews durchführbar war. Nach mehrfachen Absagen wurde die Alternative angeboten, vor Ort Fachkollegien einer Schule zu befragen, um die Schwelle für die Teilnahme an der Befragung zu senken. Häufig haben die Fachkollegien einer Schule einen festen Termin in der Woche oder im Monat, in dem sie sich austauschen. Diese Zeiten wurden dann in der jeweiligen Schule genutzt, um die Fokusgruppen-Interviews durchzuführen. Es wurden vier Fokusgruppen-Interviews an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt und vier Fokusgruppen-Interviews mit ganzen Fachkollegien an den entsprechenden Schulen. Besonders schwierig gestaltete sich die Suche nach Teilnehmer*innen, die sich in der Phase des Berufseinstiegs befanden. Da sich nach ausführlicher Akquise nur drei Teilnehmer*innen finden lassen konnten, wurde eine Gruppe von Studierenden der Körperpflege nach absolviertem Praxissemester hinzugezogen. Diese Gruppe weist eine halbjährige

4 Es wurde versucht über Lehrkräfte, die an der Universität Duisburg-Essen (UDE) als Lehrbeauftragte tätig sind, Lehrer*innen zu gewinnen. Außerdem wurde die Einladung zum Fokusgruppen-Interview über den E-Mail Verteiler des Verbandes Lehrer im Berufsfeld Körperpflege (LiBK) NRW versendet. Die sechs Zusagen kamen zunächst über die Lehrbeauftragten und deren Kolleg*innen zustande. Dann konnte mit Hilfe dieser Lehrkräfte weitere Lehrkräfte und Kontakte gewonnen werden.

Hospitations- und Unterrichtserfahrung in der Schule auf und hat diese Praxiserfahrung didaktisch reflektiert. Dadurch können diese Studierenden ebenfalls abschätzen, welche Inhalte ihnen helfen in Friseurklassen zu unterrichten und auf welche didaktischen Aspekte es in der Praxis ankommt. Von den insgesamt acht Fokusgruppen-Interviews wurden Interview 1, 2, 7 und 8 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt, die Interviews 3, 4, 5 und 6 wurden an den jeweiligen Schulstandorten der Teilnehmenden durchgeführt. Die Atmosphäre an der Universität gestaltete sich dabei als ruhiger und fokussierter. An den Schulstandorten kam es gelegentlich zu Störungen durch Einflüsse des täglichen Berufsablaufs der Teilnehmenden. Wurde das Interview unterbrochen, wurde eine kurze Pause eingelegt, um dann am vorher Gesagten anzuknüpfen. Die Interviews mit Störungen gestalteten sich aber ähnlich selbstläufig und flüssig, wie die Interviews an der Universität Duisburg-Essen.

Die Fokusgruppen wurden wie folgt zusammengestellt:

Eine Fokusgruppe bestehend aus Körperpflege-Studierenden nach absolviertem Praxissemester (Berufseinsteiger), eine Fokusgruppe bestehend aus Körperpflege-Referendar*innen (Berufseinsteiger), vier Fokusgruppen bestehend aus Körperpflege-Lehrer*innen im Dienst (Berufseinsteiger/Stabilisierungsphase/Disengagement), eine Fokusgruppe bestehend aus Körperpflege-Fachleiter*innen (Stabilisierungsphase, da sowohl als Lehrer*in, als auch als Fachleiter*in zum Zeitpunkt der Erhebung mehr als drei Jahre tätig waren) und eine Fokusgruppe bestehend aus Körperpflege-Lehrer*innen im Ruhestand (Disengagement).

Die Gesamtzahl der Befragten beläuft sich auf $N = 29$. Die Befragten waren zwischen 26 und 72 Jahren alt. Davon sind $n = 11$ Berufseinsteiger, $n = 10$ befinden sich in der Stabilisierungsphase und $n = 8$ in der Phase des Disengagements. Eine Übersicht der Verteilung der Befragten nach Berufsphasen in den einzelnen Fokusgruppen, ist in Tabelle 11 aufgeführt.

Tabelle 11: Verteilung des Samples auf die Berufsphasen nach Huberman (1991).

Fokusgruppe	Berufseinsteiger	Stabilisierungsphase	Disengagement	Gesamt
Fokusgruppe I Lehrer*innen	0	2	1	3
Fokusgruppe II Fachleiter*innen	0	2	0	2
Fokusgruppe III Lehrer*innen	0	2	1	3
Fokusgruppe IV Lehrer*innen und Referendar*innen	2	2	2	6
Fokusgruppe V Lehrer*innen	0	2	1	3
Fokusgruppe VI Lehrer*innen	0	0	3	3
Fokusgruppe VII Referendar*innen	3	0	0	3
Fokusgruppe VIII Studierende	6	0	0	6

7.3 Beschreibung des erhobenen Materials

Die Interviews wurden leitfadengestützt moderiert und audiographiert. Zusätzlich war neben der Interviewerin eine ins Thema eingearbeitete und mit dem Leitfaden vertraute studentische Hilfskraft bei den Interviews zugegen, die zentralen Aussagen auf Karten mitschrieb. Diese Karten wurden im Anschluss an das Interview in Form eines Clusters von den Teilnehmenden sortiert und kommentiert. Dies diente der kommunikativen Validierung der Aussagen (Kap 6.4). Die Interviews dauerten zwischen einer und zweieinhalb Stunden und liegen somit im optimalen Rahmen eines Fokusgruppen-Interviews (Littig, B. & Wallace, C., 1997).

Die Audioaufzeichnungen wurden in MaxQDA⁵ transkribiert und dort direkt als Fokusgruppen-Transkript eingepflegt. Die Transkription erfolgte nach dem

5 Im Verlauf der Studie wurde stets mit der aktuellsten Version des Programms MaxQDA gearbeitet, sodass die Transkription in der Version MaxQDA 12 angefertigt wurde, die Analyse aber in den Versionen MaxQDA 18 und MaxQDA 2020 durchgeführt wurde. Im

Transkriptionsschema von Dresing und Pehl (2015). Es wurde eine geglättete Transkription angestrebt, da dies eine bessere Lesbarkeit sowie eine einfachere und schnellere Transkription ermöglicht. Die geglättete Transkription ist auch von Vorteil, wenn „[...] der Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages [...]“ (Kuckartz et. al. 2008, 27) gesetzt wird, welcher in der vorliegenden Studie den Schwerpunkt der Auswertung bildet. Im Folgenden werden die für diese Studie angewandten Transkriptionsregeln mit Beispiel dargestellt (Dresing, T. & Pehl, T., 2015, S. 21–23).

- Die einzelnen Sprechbeiträge sind durch Absätze (im Beispiel blaue Zahlen) und Zuordnung zu der sprechenden Person (im Beispiel: F1I2; F1I3) gekennzeichnet.

16 F1I3: Die Anwendung ne? Oder überhaupt das Verstehen //
17 F1I2: //Oder überhaupt, dass die, die Ebenen verstehen. Dass es die vier
verschiedenen...//
18 F1I3: //und dann das anzuwenden, wenn man das mit Beispielen //
19 F1I2: Zustimmung// versucht irgendwie.../ Das ist echt eine große Schwierigkeit.

Beispiel:

- Umgangssprachliche Äußerungen oder Dialekte werden geglättet.

Beispiel: „Dann is‘, ich sach das getzt nochma‘, weil ich das in letzter Zeit immer häufiger glaub.“ Wird transkribiert: „Dann ist, ich sag das jetzt nochmal, weil ich das in letzter Zeit immer häufiger glaube.“

- Wort- und Satzabbrüche werden nur dann transkribiert, wenn sie dem Kontext Sinn hinzufügen und werden mit einem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.

Beispiel: „Und da ist auch ganz klar, dass wir immer.../ Also ich geh immer wieder drauf zurück, dass ich dann auch denen versuche verständlich zu machen, dass das einfach nur ein ganz kleiner Ausschnitt ist, so ein Modell.“

- Die Interpunktion im Transkript wird so gesetzt, dass eine möglichst lesefreundliche Struktur gegeben ist.

Beispiel: „Die sehen ja, wenn sie die Oxidationshaarfarbe anrühren und die Blondierung die sehen ja dann während des Tuns oder während des Anrührens sehen die ja Veränderungen in dem Färbeschälchen.“ Wird transkribiert: „Die sehen ja, wenn sie die Oxidationshaarfarbe anrühren und die Blondierung. Die sehen ja dann während des Tuns oder während des Anrührens, sehen die ja Veränderungen in dem Färbeschälchen.“

Folgenden wird bei Nennung des Programms nur MaxQDA ohne Versionsangabe angegeben.

- Emotionale Äußerungen wie Lachen oder Seufzen sind in Klammern notiert

Beispiel: „Also 1 bis 7 ist in Gesellenprüfung Teil 1 einfach durchgenommen haben zu sein. Oder wie heißt das? (lacht)“

- Nicht zu verstehende Sequenzen oder Wörter sind mit „unv.“ gekennzeichnet

Beispiel: „Ja, und (unv.). Wie machen wir das?“

- Die interviewten Personen werden in den hier transkribierten Interviews nummeriert und mit der Zuordnung zur chronologisch erhobenen Fokusgruppe gekennzeichnet

Beispiel: Fokusgruppen-Interview 2, interviewte Person 3 → F2I3

- Die*Der Moderierende wird mit M1 gekennzeichnet, die beisitzende studentische Hilfskraft mit M2

- Da es bei Fokusgruppen-Interviews häufig zu Worteinwürfen und Unterbrechungen der Sprechenden durch andere Teilnehmende kommt, wird als Erweiterung der Regeln die Kennzeichnung der Sprecherüberlappungen mit „//“ aufgenommen

Beispiel: „F1I3: Hier nicht, ne? Also ich mach das im LF 2 nicht. //F1I2: Ja. // Ne? Das ist ein Gedankenmodell. //Zustimmung//.“

Die in der Studie durchgeführten acht Fokusgruppen-Interviews wurden in Gänze transkribiert und zur Auswertung verwendet. Zum einen ist nur durch die Auswertung aller acht Fokusgruppen-Interviews die gesamte Bandbreite der nach Hubermann klassifizierten Berufsstadien vertreten (Huberman, 1991). Zum anderen zeigte sich, dass jedes Fokusgruppen-Interview eine eigene Dynamik und somit eigene Schwerpunkte der Diskussion hervorgebracht, was einem Ausschluss einzelner Interviews oder Interview-Segmenten widerspricht. Daher ergeben sich als Grundlage der Datenauswertung acht Interview-Transkripte. Die Länge der Transkripte variiert stark zwischen den einzelnen Interviews, was sich ebenfalls auf die unterschiedliche Dynamik der Fokusgruppen-Interviews zurückführen lässt. Die unterschiedliche Dynamik wirkt sich auf die Dauer der Interviews und somit auch auf die Länge der Transkripte aus. Im Mittel ergeben sich etwa 37 Seiten Transkript pro Fokusgruppe.

7.4 Induktive Veränderungen am Kategoriensystem mit der qualitativen Inhaltsanalyse

Nach der Durchführung und Transkription der Interviews wurde das erhobene Material mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) bearbeitet (Kap. 8.3). Im Zuge der Analyse wurden zunächst die Kategorien aus dem Leitfaden als Kategorien für den ersten Materialdurchgang gewählt. Es zeigte sich, dass die Kategorien im Kodierprozess angepasst werden mussten. Einige Kategorien mussten zusammengefasst werden, andere Kategorien wurden gar nicht kodiert, und aus der Restekategorie wiederum ergaben sich Kategorien, die im Leitfaden vorher noch nicht gegeben waren. Die Kategorie 7) *Struktur der dualen Ausbildung* wurde in den Interviews nicht erwähnt, daher wurde diese Kategorie verworfen. Die Kategorie 4) und 5) aus dem Leitfaden wurden im Kategoriensystem zur Kategorie 3 *Curriculum und Lernziele des Faches* zusammengefasst, da keine trennscharfe Abgrenzung der beiden Kategorien im Material möglich war. Neu hinzugekommen sind die Kategorien 5 *Unterrichtsorganisation* und 6 *Ausbildung von Lehrkräften*. Diese Kategorien waren im ursprünglichen Leitfaden nicht vorhanden. Eine genaue Beschreibung der Kategorien findet sich in Kapitel 9.1 und 9.2. In Tabelle 12 ist die Gegenüberstellung der deduktiv hergeleiteten Kategorien aus dem Leitfaden und der induktiv am Material veränderten und gewonnenen Kategorien, die das final angewendete Kategoriensystem bilden, dargestellt.

Das Kategoriensystem enthält sieben Kategorien. Diese Kategorien wurden dann in einem finalen Materialdurchgang auf alle Interviews angewendet. Das konkrete Vorgehen wird in Kapitel 8.3 beschrieben, die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse finden sich in Kapitel 9.2.

Tabelle 12: Gegenüberstellung der Kategorien aus dem Leitfaden und der induktiv am Material veränderten finalen Kategorien des Kategoriensystems

	6)	3)	4) & 5)	2)	1)	7)
Kategorien aus dem Leitfaden	Vermittlungsstrategien in Friseurklassen	Heterogenität der Schülerschaft	Wissen über den Lehrplan Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung in Friseurklassen und Lernziele der Frisurausbildung	Pädagogische Diagnostik in Friseurklassen	Aktuelle fachdidaktische Forschung	Struktur der dualen Ausbildung
Induktiv verändertes Kategoriensystem	Kategorie 1 Vermittlungsstrategien	Kategorie 2 Zusammensetzung der Schülerschaft	Kategorie 3 Curriculum und Lernziele des Faches	Kategorie 4 Entwicklung von Lernprozessen & Diagnostik	Kategorie 5 Unterrichtsorganisation	Kategorie 6 Ausbildung von Lehrkräften
					Kategorie 7 Fachdidaktische Forschung	/

7.5 Validierung der Ergebnisse – Fragebogenerhebung

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 9.2) wurden kommunikativ validiert. Für eine effiziente und möglichst breit angelegte Validierung wurde ein Online-Fragebogen mit dem Programm Lime-Survey erstellt. So konnte der Fragebogen per Link geteilt werden. Auf diese Weise wurden nicht nur die Teilnehmer*innen der Interviews erreicht, sondern auch andere Lehrkräfte, die in Friseurklassen unterrichten, zur Teilnahme eingeladen. Die anderen Lehrkräfte wurden über den in Kap. 7.2 genannten Verteiler angeschrieben. Da der Link weitergegeben werden konnte, wurde so versucht, im Schneeballverfahren weitere Lehrkräfte zu gewinnen. Als Incentive wurde unter allen Teilnehmenden sechs Gutscheine im Wert von je 25 € für eine Buchhandlung nach Wahl verlost.

Die Fragebogenerhebung soll die Gültigkeit der Ergebnisse in einer größeren Grundgesamtheit herstellen. Außerdem können an dieser Stelle Missverständnisse zwischen der Forschenden und den befragten Interviewpartner*innen herausgearbeitet werden. Für die zu bewerteten Aussagen im Fragebogen wurden aus den einzelnen Kategorien prägnante kodierte Inhalte interpretiert und zusammengefasst. Die Aussagen wurden in einen Online-Fragebogen überführt. Die Struktur des Fragebogens enthält eine Datenschutzerklärung, eine Fragegruppe zu biografischen Informationen und fünf Fragegruppen, die die inhaltlichen Aspekte der Interviews abdecken. Für die fünf Fragegruppen wurden zentrale Aussagen zu fachdidaktischen Aspekten des Faches Körperpflege und relevante allgmeinpädagogische Aussagen aus den Kategorien (Kap 9.2) zusammengefasst. Das führt dazu, dass die Fragegruppen größer gefasst sind als die ausdifferenzierten Kategorien des Kategoriensystems. Unter einer Kategorie des Kategoriensystems wurden zum Teil Halbsätze oder einzelne Wörter kodiert. Das ist für eine konkrete Zuordnung zu einer Kategorie im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse auf Ebene der Kodiereinheit⁶ (Mayring, 2015) nötig. Für eine Bewertung einer Aussage muss aber ein ganzer Satz und vor allem auch ein sinnhafter Kontext gegeben sein. Daher wurde für die Ableitung der Aussagen die Kontexteinheit⁶ herangezogen, um so eine sinnhafte Aussage zu generieren. Das führt allerdings in einigen Fällen dazu, dass eine Aussage im Fragebogen zu zwei (oder mehr) Kategorien zugeordnet werden kann. Ein Beispiel dafür bietet folgende Aussage aus der Fragegruppe Fachwissen und Vermittlungsstrategien:

„Die vollständige Handlung muss bewusst durchlaufen werden, damit eine Einbindung des Salonalltags in den Unterricht gelingt.“

6 Die Erläuterung der Kodier- und Kontexteinheit nach Mayring (2015) findet sich in Kapitel 8.3.

Bei dieser Aussage nimmt der erste Teil, in dem es um die bewusste Wahrnehmung der vollständigen Handlung im Unterricht geht, Bezug zur Kategorie 1 *Vermittlungsstrategie* des Kategoriensystems. Der zweite Teil der Aussage, die Einbindung des Salonalltags, nimmt Bezug auf die Kategorie 3) *Curriculum und die Lernziele des Faches*. Daher wurde für diese Aussagen die Fragegruppe Fachwissen und Vermittlungsstrategien geschaffen.

Insgesamt wurden für den vorliegenden Fragebogen fünf Fragegruppen gebildet: *Zusammensetzung der Schülerschaft* (13 Items), *Fachwissen und Vermittlungsstrategien im Friseurunterricht* (13 Items), *Curriculum und Lernziele* (11 Items), *Entwicklung von Lernprozessen und Diagnostik* (7 Items) und eine Fragegruppe *Sonstiges*, unter die drei offenen Fragen zur Arbeit von Lehrkräften in Friseurklassen gefasst sind. Die offenen Fragen ermöglichen es, Fehlstellen in den Interviews aufzudecken und Platz für Anregungen und Kritik zu geben. Die anderen vier Fragegruppen enthalten die zusammengefassten Aussagen, die möglichst nah am kodierten Material formuliert wurden. Die Anzahl der Items ist unterschiedlich verteilt, da zu einigen Kategorien mehr, zu anderen Kategorien weniger gesagt wurde. Die Befragung dient zur Validierung der gewonnenen Ergebnisse und nicht zur Bildung eines Konstruktes, daher wurde auf eine Gleichverteilung verzichtet.

Die Zustimmung oder Ablehnung zu diesen Aussagen wurde in einer vierstufigen Likert-Skala intervallskaliert abgebildet (Bortz, J. & Döring, N., 2016). Dabei konnten die Befragten *Stimme zu*, *Stimme eher zu*, *Stimme eher nicht zu* und *Stimme nicht zu* antworten (Stimme zu =1, Stimme eher zu=2, Stimme eher nicht zu=3, Stimme nicht zu =4). In Abbildung 13 ist ein Beispiel aus der Fragegruppe „Zusammensetzung der Schülerschaft“ mit fünf Items dargestellt.

Eine hohe Punktzahl bedeutet keine Zustimmung zu dem in dem Item formulierten Aussage, eine niedrige Punktzahl bedeutet Zustimmung zum formulierten Item. Wird in der Befragung ein Mittelwert < 2,5 erreicht, gilt die Aussage des Items als angenommen. Der gesamte Fragebogen ist im Anhang hinterlegt. Der Fragebogen wurde mit der Online-Plattform Lime-Survey erstellt und an insgesamt 120 Fachleiter*innen, Lehrkräfte und Referendar*innen versendet. Darunter waren sowohl die Teilnehmer*innen der Fokusgruppen-Interviews, als auch Lehrkräfte, die nicht an den Interviews teilgenommen haben. Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass der Link von den angeschriebenen Lehrkräften weitergegeben werden konnte und so im Schneeballsystem weitere Teilnehmer*innen geworben werden. 37 Teilnehmer*innen haben den Fragebogen aufgerufen, davon füllten N = 34 Teilnehmer*innen den Fragebogen vollständig aus.

Die Ergebnisse der Erhebung werden in Kapitel 9.4 dargestellt.

7 Anlage der Studie

*Die folgenden Aussagen beziehen sich auf das Lernverhalten von Schüler*innen in Friseurklassen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen.

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Als Lehrkraft darf man von keinem mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorwissen der Schüler*innen aus der Regelschule ausgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viele Fehlvorstellungen der Schüler*innen basieren auf fehlenden sprachlichen Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwächere Schüler*innen benötigen ein hohes Maß an Wertschätzung und Motivation seitens der Lehrkraft, um die Ausbildung zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeit im Salon ist für die Schüler*innen körperlich erschöpfend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeit im Salon beeinträchtigt das Lernverhalten in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 13: Beispiel einer Fragegruppe mit fünf Items zur Kategorie: Zusammensetzung der Schülerschaft.

8 Auswertungsmethode

Für die Analyse von Fokusgruppen-Interviews gehen die Beschreibungen der möglichen Auswertungsmethoden „[...] über vage Hinweise – meist in Richtung Inhaltsanalyse – nicht hinaus [geht].“ (Przyborski, A. & Riegler, J., 2010, S. 437). Im Bereich der Lehrkräfteforschung wird in diesem Zusammenhang häufig die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt, um Interviews auszuwerten (Gropengießer, 2008; Reinhoffer, 2008). Zunächst kann grob zwischen der quantitativen und der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden werden. In der quantitativen Inhaltsanalyse werden Frequenzanalysen durchgeführt (Mayring, 2015), diese können gewichtet (Valenz- und Intensitätsanalysen) und hinsichtlich ihres gemeinsamen Auftretens (Kontingenzanalyse) ausgewertet werden. Ist das Ziel der Analyse eine genauere Beschreibung und Interpretation von Aspekten einer Kommunikation, wird die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Diese bietet ein regelgeleitetes Vorgehen an, um Kommunikation hinsichtlich einer Forschungsfrage zu analysieren (Schreier, 2012). Da in der vorliegenden Studie vor allem auf das Herausarbeiten neuer Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege hingearbeitet wird, bietet sich eine Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse an. Im Folgenden werden die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse und ihre Anwendung in der Studie genauer betrachtet, das Ablaufschema dargestellt und der Einsatz am erhobenen Material dokumentiert.

8.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Qualitative Inhaltsanalyse versteht sich als regelgeleitete Möglichkeit, Kommunikation zu analysieren und deren Bedeutung zu erfassen. Grundlage dafür sind Texte, Videos, Bilder, kurzum Kommunikation in protokollierter Form. In der Forschung sind verschiedenste Ausprägungen, Varianten und Formen der qualitativen Inhaltsanalyse bekannt, sodass Schreier (2012) folgert: „Kurz: ‘Die‘ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier, 2014, S. 2). Von anderen qualitativen Auswertungsmethoden grenzt sich die qualitative Inhaltsanalyse zum einen durch ihren hohen Grad an systematischer, an Regeln und Ablaufschritten orientierter Vorgehensweise ab. Zum anderen unterscheidet sie sich in dem Ziel der Datenreduktion. Während beispielsweise beim offenen Kodieren auf kleinere Abschnitte fokussiert wird und dieses Material durch Explikation und Interpretation erwei-

tert, ja oft um ein Vielfaches vergrößert wird, liegt der Fokus der qualitativen Inhaltsanalyse auf dem „Eindampfen“ der Datenmenge (Flick, 2017; Mayring, 2015). Dabei bilden die den Text systematisierenden Kategorien den Kern der qualitativen Inhaltsanalyse und stellen eine weitere Abgrenzung zu anderen qualitativen Auswertungsverfahren (Schreier, 2012). Darüber scheint auch in verschiedenen Ansätzen und Varianten Einigkeit zu herrschen: Sowohl bei Mayring (2010, 2015), Kuckartz (2018) und Schreier (2012, 2014) wird die Kategoriegeleitetheit als wesentliches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse herausgestellt. Wie man zu diesen Kategorien gelangt, ist wiederum je nach Ausrichtung der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidbar. Mayring (2015) sieht eine vornehmlich deduktive Kategorienbildung vor. Ein deduktiv abgeleitetes Kategoriensystem wird an das Material herangetragen. Während der Arbeit am Material kann das Kategoriensystem in Feinheiten aber durchaus angepasst werden. Eine Variante mit sowohl deduktiv wie induktiv gewonnenen Kategorien und einer Unterteilung in Ober- und Unterkategorien findet sich bei Steigleder (2008). Kuckartz (2018) distanziert sich von der Begrifflichkeit der deduktiven und induktiven Kategorien. Er plädiert für eine flexible Handhabung von a-priori Kategorienbildung und am Material entwickelten Kategorien.⁷ Ähnlich sehen es Schreier (2012) und Rustemeyer (1992). Allen Beschreibungen von Kategoriensystemen ist gemein, dass eine Passung an das vorliegende Material vorhanden und bedacht sein muss. Schreier (2012, S. 3) nennt zusammenfassend folgende Merkmale, die die qualitative Inhaltsanalyse ausmachen:

„Kategorienorientierung; Interpretatives Vorgehen; Einbeziehung latenter Bedeutungen; Entwicklung eines Teils der Kategorien am Material; Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen; Orientierung an Reliabilität und Validität gleichermaßen“.

Neben diesen zentralen Unterschieden in der Bildung von und der Arbeit mit den Kategorien werden zudem verschiedene Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse in der Forschungspraxis beschrieben (Gläser & Laudel, 2010; Gropengießer, 2008; Krippendorff, 2013; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008; Rustemeyer, 1992; Schreier, 2012; Steigleder, 2008).

⁷ A-priori Kategorienbildung bei Kuckartz (2018) meint den Prozess der Kategorienbildung, bevor das Datenmaterial analysiert wird. Er plädiert für diese Benennung, da bei der üblichen Bezeichnung der deduktiven Kategorienbildung der Anschein erweckt wird, dass es sich um ein regelgeleitetes Vorgehen handelt, dass bei Einhaltung dieser Regeln ein reliables und einzig richtiges Ergebnis produziert. Eine genauere Betrachtung und erklärendes Beispiel findet sich bei Kuckartz, 2018, 64-72.

Im Folgenden wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), als erste und grundlegende Form im deutschsprachigen Forschungsraum, vorgestellt. Es wird danach expliziert, welche Stärken und Schwächen die Methode für die vorliegende Arbeit hat und warum schlussendlich auf ein verändertes Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) zurückgegriffen wurde (Kap. 8.2 und 8.3).

Mayring (2015) nennt die zusammenfassende, die strukturierende und die explikative Inhaltsanalyse als unterscheidbare Formen von qualitativer Inhaltsanalyse. Die strukturierende Inhaltsanalyse unterteilt er weiter in die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Inhaltsanalyse. Mayring (2015) beschreibt eine stark an Regeln und vorab festgelegte Systematik orientierte Vorgehensweise der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Diese ist stark an die quantitative Inhaltsanalyse angelehnt. Das konkrete Ablaufmodell wird durch Vorüberlegungen an das Material und die zu erfassende Fragestellung angepasst, dann aber strikt an das Material herangetragen und durchgeführt. Änderungen und Anpassungen des Ablaufes sind dann nicht mehr vorgesehen. Die Analyseschritte folgen einer festen Reihenfolge. Das dient, so Mayring (2015), der Sicherstellung der Reliabilität der Auswertung. In Abbildung 14 ist das Ablaufmodell einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt.

Zentrales Instrument der Auswertung ist das vorab festgelegte Kategoriensystem. In der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfassen die Kategorien die wichtigen inhaltlichen Merkmale des Materials. Die Bildung des Kategoriensystems erfolgt in einem Dreischritt. Zunächst werden die Kategorien anhand der Fragestellung und festgelegten Richtung der Analyse bestimmt. Die Kategorien sind theoriegebunden, entstehen also deduktiv. Wichtig ist hierbei, die Kategorien so zu definieren, dass auch für andere Forschende nachvollziehbar ist, welcher Textbestandteil zu welcher Kategorie gehören muss. Dafür werden in einem zweiten Schritt konkrete Textstellen als Ankerbeispiele beschrieben. Als Drittes wird das Kategoriensystem um Kodierregeln ergänzt, die eine Abgrenzung zu anderen Kategorien herstellt. Das ist notwendig, wenn sich Kategorien thematisch nahe sind und durch Überschneidungen doppelte Kodierungen einzelner Textbestandteile entstehen würden. Bei Bedarf wird das Kategoriensystem angepasst und verändert, dann erfolgt ein erneuter gesamter Materialdurchgang. Ist das gesamte zu analysierende Material kodiert, folgt die Paraphrasierung und Zusammenfassung und anschließend die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung. Zuletzt werden inhaltsanalytische Gütekriterien wie die Intercoderreliabilität angewandt (Mayring, 2015).

Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist die am weitesten verbreitete Variante der qualitativen Inhaltsanalyse. Insbesondere im deutschspra-

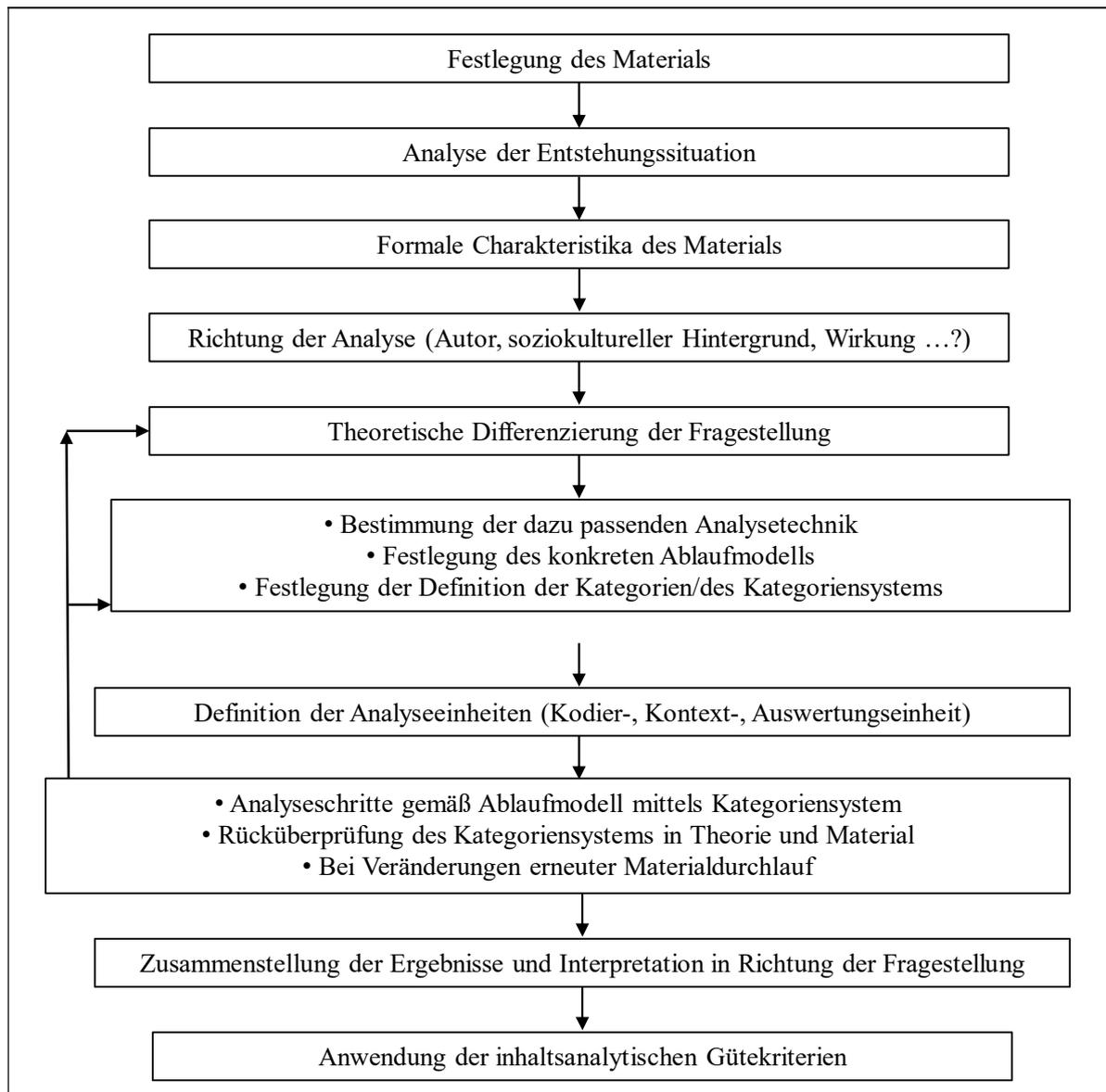


Abbildung 14: Allgemeines Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015, S. 62).

chigen Forschungsraum wird sie als der Kern qualitativer Inhaltsanalyse verstanden. Das liegt daran, dass ein in Teilen vorgegebenes, strukturiertes Vorgehen dieser Variante inhärent ist. Dadurch wird das Datenmaterial systematisiert und eingedampft. Das vorab erstellte Kategoriensystem, ist das Unterscheidungsmerkmal zu anderen qualitativen Auswertungsmethoden. Das Ablaufschema macht deutlich, dass zwar kleinere Änderungen am Kategoriensystem auch bei Mayring möglich ist, umfassende Änderungen der Kategorien sind hier aber nicht vorgesehen. Da die unklare Datenlage in der vorliegenden Studie bedacht werden musste, wurde entschieden, eine flexiblere Form der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zu wählen, die dennoch die systematische Auswertung und ein

konkretes Ablaufschema beibehält. Dreh- und Angelpunkt sollte die Fragestellung nach den Aspekten einer Fachdidaktik Körperpflege sein, dem sich die Ausarbeitung des Kategoriensystems auch noch in der Auswertung anpassen kann. In der vorliegenden Studie wurde daher die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz angewendet (Kuckartz, 2018). Diese Form erlaubt ein strukturiertes Vorgehen, basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, aber mit einem Kategoriensystem, das auch im Auswertungsprozess verändert und angepasst werden kann. In der vorliegenden Studie wurde das Kategoriensystem, das als erste Auswertungsschleife an das Material herangetragen wurde, aus dem vorab erarbeiteten Leitfaden extrahiert. Es war aber von schon an dieser Stelle klar, dass der Leitfaden nicht alle nötigen Kategorien umfassen kann, da es kaum Studien und Wissen zu einer Fachdidaktik Körperpflege gibt (Kap 4.2 und Kap. 7.1). Kuckartz Modell der qualitativen Inhaltsanalyse fußt auf dem Ablaufmodell von Mayring und nutzt viele bereits oben beschriebene Aspekte. Ein Aspekt, der für diese Studie aus dem Ansatz Mayrings ebenfalls extrahiert wurde und zur besseren Strukturierung des Datenmaterials herangezogen wurde, ist die Definition der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext-, Auswertungseinheit). Genauer wird dies in Kapitel 8.3 beschrieben. Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz mit der zentralen Ausrichtung an der Forschungsfrage wird im Folgenden genauer beschrieben.

8.2 Die inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Kuckartz (2018) beschreibt ausführlich die Kategorienbildung in der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse als mehrstufiges und dynamisches Verfahren. Zunächst wird das Material mit bereits vorhandenen Hauptkategorien systematisiert. Diese Hauptkategorien können beispielsweise bereits in einem Leitfaden, a-priori vorhanden sein und dann am Material induktiv ausdifferenziert werden (Kuckartz, 2018). Im Kern des Ablaufmodells steht die Forschungsfrage, auf die sich in jedem Schritt der Bearbeitung logisch bezogen werden muss. In einer ersten Arbeit am Text verschafft sich der Forschende einen Überblick über das Material und kennzeichnet wichtige und herausstechende Textpassagen und verfasst Memos. Anhand von Hauptkategorien wird dann das Material kodiert. Diese Hauptkategorien können, wie oben genannt, aus einem vorhanden Leitfaden entnommen werden (so auch in der vorliegenden Studie, s. Kapitel 7.2 & 8.3), sie können aber auch deduktiv aus der Theorie hinter der zentralen Forschungsfrage abgeleitet sein oder induktiv nach der ersten Materialdurchsicht erstellt werden. Mit diesen

Hauptkategorien wird das gesamte zu analysierende Material kodiert. Dabei können weitere Themen in den Fokus rücken, die ähnlich wie im offenen Kodieren in der Grounded Theory Methodology mit Kurzbezeichnungen versehen und kodiert werden (Strauss, A. & Corbin, J., 1998). Gleich kodierte Textstellen werden zusammengestellt. Innerhalb jeder Hauptkategorie werden dann induktiv Subkategorien gebildet. Mit diesem nun vollständigen Kategoriensystem wird das gesamte Material ein zweites Mal kodiert. Erst dann ist das Material ausreichend systematisiert und strukturiert, um dann in Analysen und Interpretationen ausgewertet zu werden. Zu den möglichen Analysen zählen:

- Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien
- Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie
- Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien
- Kreuztabellen – qualitativ und quantitativ
- Untersuchung von Konfigurationen von Kategorien
- Visualisierung von Zusammenhängen (Kuckartz, 2018, S. 118–120)

Das Ablaufmodell nach Kuckartz ist in Abbildung 15 dargestellt.

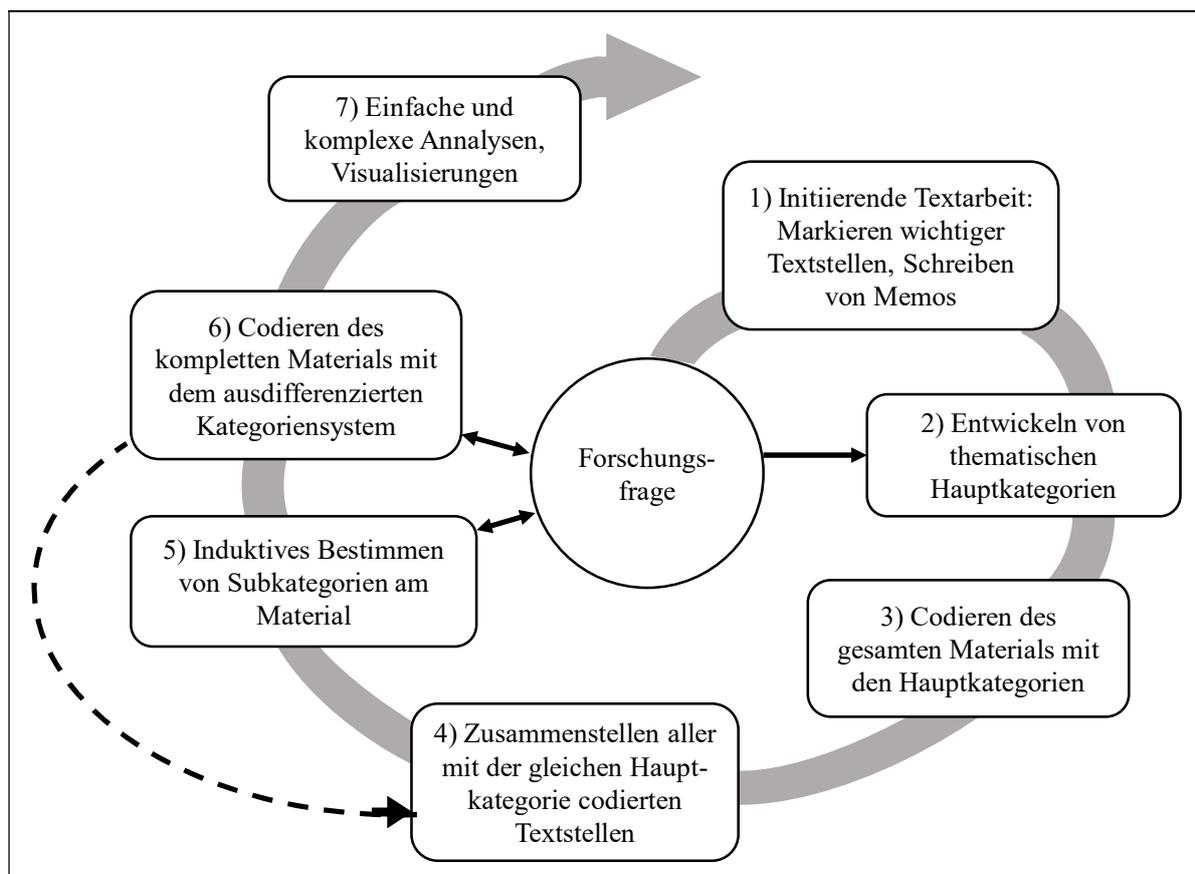


Abbildung 15: Ablaufschema der inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)

Zentral steht in diesem Ablaufschema die Forschungsfrage der Analyse. Da in der Analyse und Auswertung der Daten der vorliegenden Studie Änderungen im Ablaufschema von Kuckartz vorgenommen wurden, um der Forschungsfrage gerecht zu werden, wird im folgenden Kapitel die Anwendung mit den entsprechenden Abänderungen im Ablaufschema dargestellt.

8.3 Anwendung der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Für die vorliegende Studie wurde auf die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) zurückgegriffen. Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse bietet einen regelgeleiteten Zugang zum Material und hält gleichzeitig offen, ob Kategorien a-priori, induktiv am Material oder in einer Mischform gebildet werden. Die Formulierung von a-priori Kategorien sowie induktiver Kategorien bietet die Möglichkeit, das Material sowohl anhand des Leitfadens und der vorher erarbeiteten Theorie zu analysieren, als auch neue inhaltlichen Aspekte durch die anschließende induktive Kategorienbildung zu erschließen (Kuckartz, 2018). Im Hinblick auf die Forschungsfrage ist eine Erweiterung des Kategoriensystems und die Anpassung an gefundene Aspekte im Material sinnvoll. Würde man rein deduktiv vorgehen, würde man dadurch Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege ausschließen, die theoretisch nicht ableitbar sind, weil nicht vorhanden. Würde man rein induktiv an das Material gehen, würde man die Chance der Anbindung der gefundenen Aspekte an bereits bestehende Theorien nicht nutzen.

Für die Validierung der durch die qualitative Inhaltsanalyse gefundene Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege wurden auch Aspekte der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen, da die Festlegung von und Arbeit mit der Kontexteinheit eine notwendige Untergliederung für die Überführung von kodierten Segmenten (Kodiereinheit) zu validierbaren Aussagen darstellt (mehr zu der Validierung in Form eines Fragebogens in Kapitel 7.5). Darüber hinaus erleichterte die Abgrenzung der Auswertungs-, Kontext- und Kodiereinheit die Strukturierung der Daten im ersten Materialdurchgang.

Die Analyseeinheiten wurden wie folgt festgelegt:

Die **Auswertungseinheit** bildet je ein Interview. Alle acht Interviews wurden in der Auswertung berücksichtigt und als einzelner Fall betrachtet, da die Forschungsfrage den Inhalt des gesamten Interviews und nicht die Sichtweise einzelner Teilnehmender in den Blick nimmt. Dementsprechend gibt es acht Auswertungseinheiten: die Interviews I-VIII. Der erste Teil des Interviews, der einleitende Gespräche und biografische Informationen der Teilnehmenden enthält, wird

nicht berücksichtigt. Die Analyse beginnt mit der ersten Frage aus dem Leitfaden seitens der Moderierenden⁸ und endet mit der Verabschiedung.

Beispiel:

Fall 1: Interview 1, Beginn der Auswertungseinheit: Absatz 12, Ende der Auswertungseinheit: Absatz 355.

Die **Kontexteinheit** ist die wohl am schwierigsten festzulegende Einheit, da auch hier in der Literatur variierende Beschreibungen über die Festlegung dieser Einheit bestehen. Bei Mayring (2015) ist die Kontexteinheit als der größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, festgelegt. Dies sagt aber nicht, ob dieser Textbestandteil an einem Stück im Material zu finden sein muss, oder ob auch verschiedene Textbestandteile an unterschiedlichen Fundorten zu einer Kategorie die Kontexteinheit bilden. Schreier (2012) schreibt hierzu:

“The context unit is that portion of the surrounding material that you need to understand the meaning of a given unit of coding” (Schreier, 2012, S. 133).

Bei der Definition von Schreier (2012) ist darüber hinaus noch angegeben, dass man sich bei der Auswahl der Kontexteinheit auf formale oder inhaltliche Kriterien stützen kann. Formale Kriterien sind dem Material inhärente Strukturen, also, wenn vorhanden, Überschriften, Abschnitte oder Paragraphen. Inhaltliche Kriterien sind zum Beispiel der Wechsel des Themas im Interviewgespräch, was durch eine neue Leitfrage aus dem Leitfaden induziert werden kann (Schreier, 2012). Für diese Studie bietet sich eine Einteilung der Kontexteinheit durch inhaltliche Kriterien an, da es keine fest vorgegebenen Abschnitte oder Paragraphen, wie in Zeitungsartikeln oder Gesetzestexten gibt.

Die **Kodiereinheit** bildet in diesem Material kurze Sprecherabschnitte, ganze Sätze und Halbsätze. Eine feinere und kleinere Untergliederung in einzelne Worte macht bei dem vorliegenden Material wenig Sinn, da sich häufig erst aus dem engeren Kontext der Sinn der Zuordnung zu einem bestimmten Code ergibt.

Ein Beispiel für die Festlegung der Kontexteinheit und der darin liegenden Kodiereinheit soll hier exemplarisch dargestellt werden. Die Kontexteinheit ist hellgrau eingefärbt, die Kodiereinheit ist dunkelgrau eingefärbt.

⁸ Da ab dieser Stelle der konkrete Ablauf der Studie berichtet wird, wird nur noch die weibliche Form verwendet, da es sich bei der Interviewerin um eine Frau handelt.

F1I3: Mir sind höchstens die großen Probleme des 4-Ohren-Modells... //Zustimmung// Also, das ist so ein prägsames Ding, glaub ich. Schulz von Thun ist ja echt schwierig für die und dieses 4-Ohren-Modell zu verstehen und anzuwenden ist für die eine richtige Schwierigkeit. //Zustimmung// Ohne dass/ Also das kriegen die kaum hin. //Zustimmung//

M: Können Sie beschreiben, wo genau die Schwierigkeiten liegen bei den SuS?

F1I3: Die Anwendung, ne? Oder überhaupt das Verstehen //

F1I2: //Oder überhaupt, dass die die Ebenen verstehen. Dass es die vier verschiedenen...//

„F1I3: //und dann das anzuwenden, wenn man das mit Beispielen //“

Im Anschluss an die Festlegung der Analyseeinheiten wurde das Ablaufschema von Kuckartz (2018) durchlaufen. Da sich bei der Kodierung mit den Hauptkategorien (Schritt 3 im Ablaufschema nach Kuckartz, Abbildung 15) zeigte, dass eine Überarbeitung der Kategorien notwendig war, wurde das Ablaufschema angepasst. Das veränderte Ablaufschema ist in Abbildung 16 dargestellt.

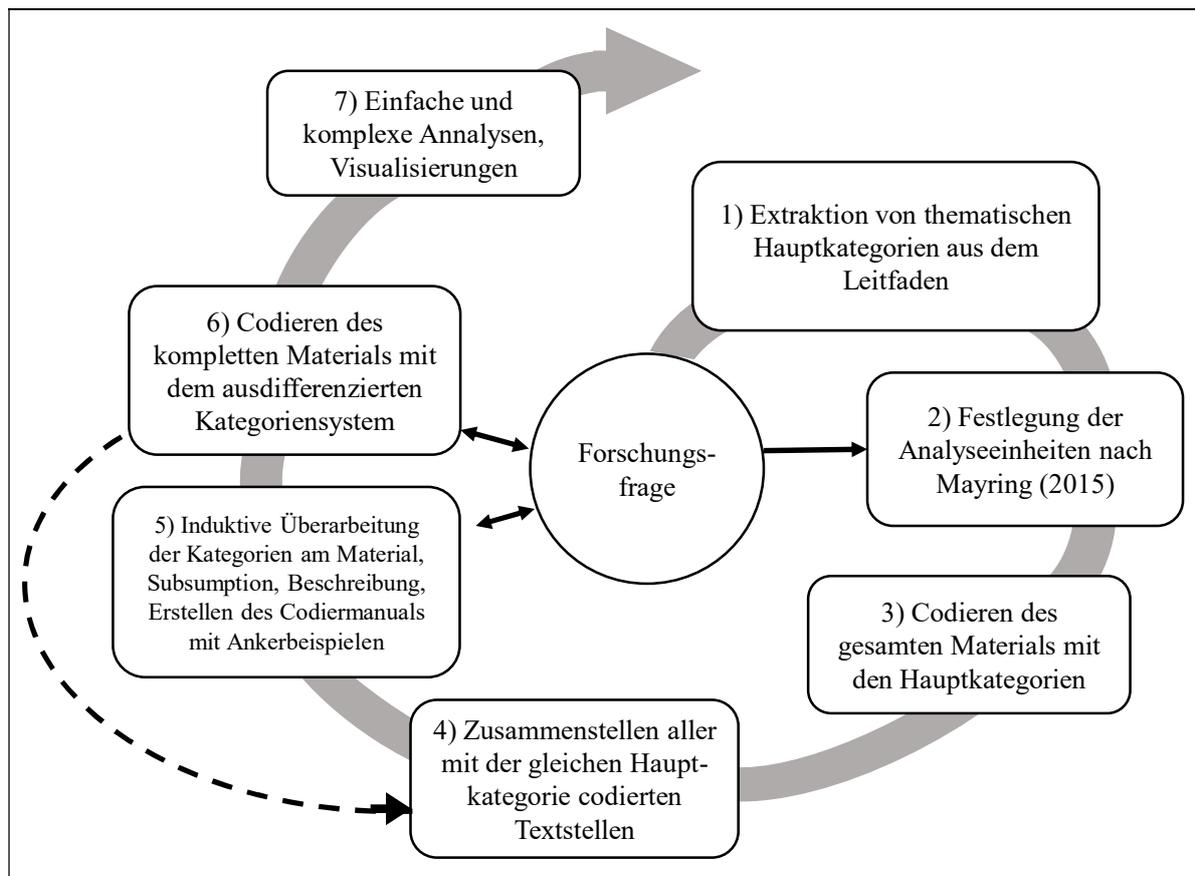


Abbildung 16: Verändertes Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018)

Als Erstes wurde geprüft, ob die Kategorien des Leitfadens als erste thematische Hauptkategorien zum Kodieren des Materials genutzt werden können (Schritt 1 im veränderten Ablaufschema). Da die Kategorien in allen Interviews durch die Moderierende angesprochen wurden, wurden die Kategorien übernommen. Um das vorliegende Material zu strukturieren, wurden die Analyseeinheiten nach Mayring (2015) im Material festgelegt. Als Analyseeinheit wurden pro Interview jeweils Passagen ab der ersten Frage der Moderierenden aus dem Leitfaden bis zur letzten Aussage der an das Interview angelagerte Karten-Cluster Abfrage (Kap. 6.4) festgelegt.

Im anschließenden Schritt wurden die Auswertungseinheiten mit den thematischen Hauptkategorien aus dem Leitfaden kodiert und die entsprechenden Textstellen zusammengestellt (Schritt 3 und 4 im veränderten Ablaufschema).

Da sich zeigte, dass sich die Kategorien zum Teil überlappen und nicht klar abgrenzbar waren, wurde in mehreren Schritten das Kategoriensystem durch Subsumptionen und Neuformulierungen von Kategorien verfeinert. Dazu wurde ein Kodiermanual erstellt, das durch ein Peer-Debriefing validiert wurde (Kap. 9.1). Die Kategorien sind darin genau beschrieben, von anderen thematisch nahen Kategorien abgegrenzt und durch Ankerbeispiele präzisiert (Schritt 5 im veränderten Ablaufschema).

Daraufhin wurde das gesamte Material mit dem veränderten Kategoriensystem kodiert (Schritt 6 im veränderten Ablaufschema) und anschließend mit verschiedenen Auswertungsverfahren visualisiert (Schritt 7 im veränderten Ablaufschema). Das gewonnene Kategoriensystem, das Kodiermanual sowie die Ergebnisse der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse sind in Kapitel neun dargestellt.

9 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Dafür wird zunächst das Kodiermanual und damit das erarbeitete Kategoriensystem beschrieben. Das Kategoriensystem wurde nach dem oben beschriebenen veränderten Ablaufschema nach Kuckartz generiert und enthält sowohl induktive wie deduktive Anteile. Danach werden die Auswertungsschritte, modifiziert nach Kuckartz (2018), beschrieben und das daraus resultierende Kategoriensystem dargestellt. Dabei werden sowohl die Ausprägungen der Kategorien als auch die Einordnung in die Theorie und Bezüge untereinander dargestellt. In Kapitel 9.3 werden abschließend die Ergebnisse des Online-Fragebogens dargestellt und mit den Ergebnissen der Qualitativen Inhaltsanalyse in Verbindung gebracht.

9.1 Ableitung des Kategoriensystems und das daraus erstandene Kodiermanual

In einem ersten Schritt wurde das gesamte Material mit den Kategorien aus dem Leitfaden kodiert. Das Kategoriensystem erwies sich im Schritt 3) *Kodieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien* (Abbildung 16) als nicht hinreichend trennscharf. Einige Textstellen konnten nicht eindeutig und abgrenzbar zugeordnet werden. Daher wurden diese Textstellen zunächst doppelt kodiert. Die Kategorien wurden daraufhin genauer beschrieben, einige Kategorien wurden subsumiert, andere neu geschaffen. So konnten die vormals doppelt kodierten Textstellen trennscharf zu einer Kategorie zugeordnet werden. Eine Gegenüberstellung der a priori gebildeten Kategorien aus dem Leitfaden und den in der qualitativen Inhaltsanalyse gefundenen Kategorien wird in Tabelle 13 dargestellt.

Die Kategorie „*Struktur der dualen Ausbildung*“ wurde in den Interviews nicht angesprochen, daher wurde diese Kategorie aus dem Kodierleitfaden entfernt. Die Kategorien „*Wissen über den Lehrplan*“, „*Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung in Friseurklassen*“ und „*Lernziele der Friseurausbildung*“ wurden unter der Kategorie „*Curriculum und Lernziele des Faches*“ subsumiert, da sich hier besonders viele Überlappungen zeigten. Die Kategorie „*Heterogenität der Schülerschaft*“ wurde in „*Zusammensetzung der Schülerschaft*“ umbenannt, da sich beim Kodieren zeigte, dass auch andere Aspekte Friseurklassen

Tabelle 13: Gegenüberstellung der deduktiv abgeleiteten, postulierten Hauptkategorien und den induktiv am Material veränderten Kategorien

	Wissen über den Lehrplan						
Kategorien aus dem Leitfaden	Code 1	Code 2	Code 3	Code 4	Code 5	Code 6	Code 7
	Vermittlungsstrategien in Friseurklassen	Heterogenität der Schülerschaft	Handlungsorientierung & Kompetenzorientierung in Friseurklassen	Pädagogische Diagnostik in Friseurklassen	/	/	Aktuelle fachdidaktische Forschung
			Lernziele der Frisurausbildung				Struktur der dualen Ausbildung
Induktiv veränderte Kategorien	Code 1	Code 2	Code 3	Code 4	Code 5	Code 6	Code 7
	Vermittlungsstrategien	Zusammensetzung der Schülerschaft	Curriculum und Lernziele des Faches	Entwicklung von Lernprozessen & Diagnostik	Unterrichtsorganisation	Ausbildung von Lehrkräften	Fachdidaktische Forschung /

auszeichnen, die nicht durch Heterogenität geprägt sind. So zeichnen sich Friseurklassen beispielsweise durch sehr homogene Verhaltensweisen im Sozialen aus, die das Lernverhalten ebenso beeinflussen, wie heterogene Merkmale, die ebenfalls das Lernverhalten beeinflussen können.

Hinzugekommen sind zwei Kategorien: „*Unterrichtsorganisation*“ und „*Ausbildung von Lehrkräften*“. Als relevant empfundene Aussagen, die vorab nicht durch den Leitfaden erfasst wurden, wurden in einer Restekategorie kodiert. Diese wurde anschließend auf neue Kategorien durchsucht, sodass diese beiden Themen als Kategorien gefunden und aufgegriffen werden konnten.

Die Kategorien werden im Folgenden kurz definiert. Das gesamte ausdifferenzierte Kodiermanual ist im Anhang angefügt (Verweis auf Anhang).

Kategorie 1: Vermittlungsstrategien

Die Kategorie umfasst Aussagen, die sich mit der spezifischen Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen im Friseurunterricht beschäftigen.

Kategorie 2: Zusammensetzung der Schülerschaft

Hier werden Aussagen kodiert, die die Heterogenität oder auch die Homogenität der Schülerschaft beschreiben, sowie die daraus resultierenden Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der SuS.

Kategorie 3: Curriculum und Lernziele des Faches

Unter dieser Kategorie werden Aussagen gefasst, die das Curriculum und curriculare Vorgaben durch das Lernfeldkonzept in Friseurklassen betreffen. Außerdem werden Aussagen kodiert, die die didaktischen Jahresplanungen betreffen, sowie strukturelle Lernziele wie die Handlungskompetenz und inhaltliche Lernziele wie die Gesellenprüfungen.

Kategorie 4: Entwicklung von Lernprozessen & Diagnostik

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die Entwicklung und Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen in Friseurklassen beschreiben. Außerdem werden Verlaufsbeschreibungen von Lernzuwächsen in Friseurklassen sowie deren Diagnostik kodiert. Die Aussagen der Interviewten beziehen sich hier vor allem auf Lernentwicklungen, die über einen längeren Zeitraum stattgefunden haben.

Tabelle 14: Häufigkeiten der Kodierungen über das gesamte Material

Kategorie 1 Vermittlungsstrategien	289
Kategorie 2 Zusammensetzung der Schülerschaft	281
Kategorie 3 Curriculum und Lernziele des Faches	299
Kategorie 4 Entwicklung von Lernprozessen & Diagnostik	88
Kategorie 5 Unterrichtsorganisation	50
Kategorie 6 Ausbildung von Lehrkräften	263
Kategorie 7 Fachdidaktische Forschung	3

Kategorie 5: Unterrichtsorganisation

Hier werden Aussagen zusammengefasst, die die Organisation von Unterricht in Friseurklassen in ihrer Oberflächenstruktur beschreibt, und welche strukturellen Gegebenheiten den Unterricht beeinflussen.

Kategorie 6: Ausbildung von Lehrkräften

Unter diesen Code fallen Aussagen, die die Ausbildung von Lehrkräften in der 1., 2. und 3. Phase der Lehrer*innenausbildung betreffen. Auch strukturelle Gegebenheiten, die die Ausbildung bedingen, werden hier kodiert.

Kategorie 7: Fachdidaktische Forschung

Hier werden Aussagen kodiert, die Fachdidaktik und fachdidaktische Forschung im Fach Körperpflege oder anderer Fächer (wie beispielsweise das Zweitfach) betreffen.

Diese Kategorien wurden an das Material angelegt. Dabei wurden die in Tabelle 14 aufgeführten Häufigkeiten der Kategorien im gesamten Material, also über alle acht Interviews kodiert.

Dabei zeigt sich, dass die Kategorien 1, 2, 3 und 6 in etwa gleicher Kodierhäufigkeit vergeben wurden. Verhältnismäßig wenig wurden die Kategorien 4 und 5 vergeben. Besonders auffällig ist die nahezu vernachlässigende Zahl der Kategorie 7 „*Fachdidaktische Forschung*“ mit nur drei Nennungen über alle Interviews.

Um die Reproduzierbarkeit des Kodierverfahrens zu überprüfen, wurde die Intercoderübereinstimmung berechnet. Dazu wurde zum einen die prozentuale Übereinstimmung der Kodierer bestimmt und zum anderen das zufallsbereinigte κ nach Brennan und Prediger (1981).

Bei der prozentualen Übereinstimmung wird überprüft, ob beide Kodierer einzelne Kodiereinheiten unabhängig voneinander übereinstimmend kodiert haben.

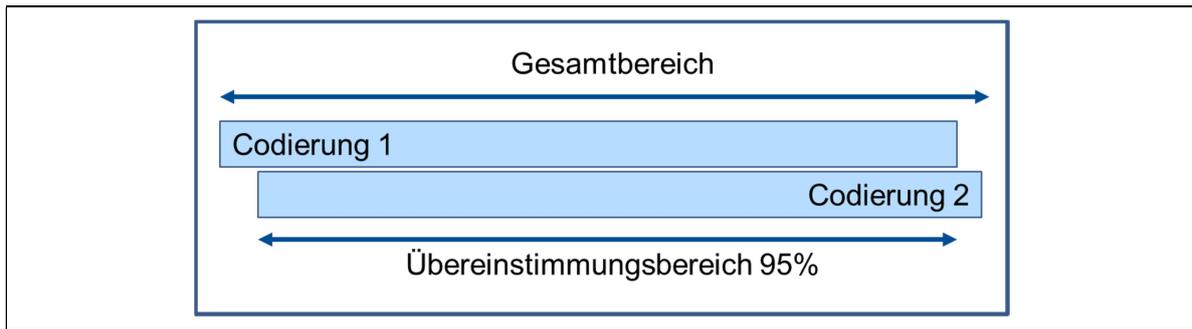


Abbildung 17: Darstellung des Übereinstimmungsbereichs bei der Bestimmung der prozentualen Inter-coder-Übereinstimmung.

Dieses Verfahren geht über das einfache Zählen der kodierten Kategorien hinaus, da hier auch aufgezeigt wird, ob die Kodierer innerhalb der Kodiereinheiten gleiche Sinneinheiten kodiert haben. Hierfür wird ein Prozentwert definiert, der festlegt, wann zwei kodierte Kodiereinheiten als übereinstimmend gewertet werden. Üblicherweise liegt der festgelegte Übereinstimmungsbereich bei 90-95 %, in der vorliegenden Studie wurde er auf einen 95-prozentigen Übereinstimmungsbereich festgelegt. Der Gesamtbereich bezeichnet den Bereich der Kodiereinheit, der insgesamt von Kodierer 1 und Kodierer 2 kodiert wurde. Von diesem Bereich müssen 95 % übereinstimmen, damit in der vorliegenden Studie die Kodierung als übereinstimmend gewertet wird, wie in Abbildung 17 zu sehen ist.

Die Übereinstimmung liegt in der vorliegenden Studie bei 85,9 %, was bedeutet, dass 85,9 % der Textstellen, die Kodierer 1 kodiert hat, auch vom Kodierer 2 entsprechend kodiert wurden. Das spricht für ein trennscharfes und sehr gut beschriebenes Kategoriensystem.

Um diesen Wert zufallsbereinigt angeben zu können, wurde zudem der κ -Koeffizient nach Brennan und Prediger (1981) über alle acht Interviews berechnet (Tabelle 15).

Tabelle 15: Kappa Werte der Inter-coder-Übereinstimmung der Interviews

κ Interview 1	0.79
κ Interview 2	0.85
κ Interview 3	0.85
κ Interview 4	0.87
κ Interview 5	0.82
κ Interview 6	0.78
κ Interview 7	0.95
κ Interview 8	0.83
κ Gesamtinterviews	0.84

Die Intercoderreliabilität liegt in allen Interviews im sehr guten bis exzellenten Bereich. Auch das Gesamt-Kappa liegt mit $\kappa: 0,84$ im sehr guten Bereich. Das bedeutet, dass auch der zufallsbereinigte Wert auf ein auswertungsobjektives Kategoriensystem schließen lässt.

9.2 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse - Kategoriensystem

Im Rahmen der Qualitativen Analyse wurde das Material mit sieben Kategorien strukturiert. Im Folgenden werden die sieben Kategorien genauer beschrieben. Es wird beispielhaft angegeben, welche Aussagen in den Interviews zu den gefundenen Kategorien kodiert wurden, und zu welchen thematischen Einheiten diese Aussagen zusammengefasst werden können. Bei allen Kategorien zeigte sich, dass sich Aussagen in den Interviews ähnelten und zum Schluss nur noch wenig neue Aspekte hinzukamen. Das ist ein Anzeichen dafür, dass die Kategorien erschöpfend befragt wurden. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Kategorien allumfassend beschrieben sind. Möglicherweise fehlen Aspekte, die in der Literatur klar zu diesen Kategorien hinzuzuzählen wären. Hier werden nur die Ergebnisse dargestellt, die auch tatsächlich in den Interviews vorzufinden sind. Um die enge Anbindung an die Interviews zu halten und Exemplarizität zu schaffen, werden zu den zusammengefassten Themenbereichen Zitate aus den Interviews angegeben. Diese werden unter Angabe des Fokusgruppeninterviews und der Position der Aussage im MaxQDA Dokument zitiert.

Beispiel: FokusgruppeI, Position 53 = FGI, Pos. 53

So kann die Aussage auch in den angehängten Transkripten nachverfolgt werden.

9.2.1 Kategorie 1: Vermittlungsstrategien

Die Kategorie Vermittlungsstrategie enthält Aussagen zu den Themenbereichen „*Instruktionsstrategien*“, „*Methoden*“, „*Repräsentationsformen*“ und „*Sicherung von Inhalten*“. Unter Vermittlungsstrategien werden Wege und Mittel verstanden, die Lehrkräfte nutzen, um Wissen nachhaltig und im Sinne des kumulativen Lernens aufbaufähig zu gestalten. Hier wird angegeben, welche Strategien von der Lehrkraft in Friseurklassen genutzt werden, um Friseurschüler*innen anzuleiten. Außerdem wird beschrieben, welche Methoden in Friseurklassen gut eingesetzt werden können, welche Repräsentationsformen in Friseurklassen von besonderer Bedeutung sind, und welche Form der Sicherung von Inhalten genutzt wird.

Instruktionsstrategien

Unter Instruktionen und Instruktionsstrategien fallen Anleitungen zum Lernen, sowohl in schriftlicher als auch in verbaler Form. Es werden auch Aussagen zu Strategien von Lehrkräften erfasst, die die Strukturierung von Unterrichtsgesprächen beschreiben, da diese auch als eine Art des angeleiteten Lernens verstanden werden.

Instruktionen durch die Lehrkraft sollen in Friseurklassen kleinschrittig erfolgen. Inhalte müssen mehrfach wiederholt werden. Man kann diese Form der Instruktion als iterativen Prozess beschreiben, in dem Inhalte durch die Lehrkraft zunächst in kleine Einheiten aufgespalten und dann wiederholt werden, bis die Schüler*innen Inhalt und Sinnzusammenhang erfasst haben. So soll sichergestellt werden, dass die Inhalte von allen Schüler*innen verstanden werden.

FGI, Pos. 166: „[...] Also durch Wiederholung versuchen wir natürlich jedem das verstehbar zu machen in irgendeiner Art und Weise [...].“

Gerade bei der Verwendung von korrekter Fachsprache müssen die Lehrkräfte häufig in Schülererklärungen eingreifen. Häufig werden Begriffe im Salon anders oder weniger trennscharf benutzt. Dies muss im Unterricht dann differenziert aufgegriffen werden. Hier ein Beispiel:

FGI, Pos. 227: „Was die immer falsch benutzen als Wortdefinition, ist ‚Tönung‘ und ‚Färben‘. [...] Fachlich gesehen müssen die aber von einer Tönung sprechen, wo wir reine Pigmente haben, also keinen Oxidant dazu geben. Und, dass das ja auch nur am Haar haftet und nicht eindringt. Das ist unglaublich schwer für die, da dann begrifflich das sauber zu formulieren. [...], da muss man immer wieder sagen: Stopp! Was kann eine Tönung? Stopp!“

FGI, Pos. 232: „Begriffsdefinitionen, erklären, stoppen, korrigieren. //“

Die Lehrkräfte geben an, dass in anderen Unterrichtssituationen genau diese Schüler(fehl)-vorstellungen genutzt werden können. Lehrkräfte versuchen, an Schülervorstellungen anzuknüpfen und Präkonzepte mit einzubeziehen. Dabei werden auch „krumme“ Schülererklärungen gelten gelassen. Auch wenn an dieser Stelle ein Stück Fachlichkeit und korrekter Ausdruck verloren geht, geben Lehrkräfte hier dem generellen Verständnis eines Phänomens Vorrang vor der präzisen Formulierung.

FGI, Pos. 311: „Oder die erklären sich selber Vorgänge, Schuppenschicht auf, das erklären sich irgendwie auf eine ganz komische Art und Weise, aber die ist gut für die. //Zustimmung// Und dann sagt das dann einer mit deren Worten. [...] und dann ist der Weg für die in ihrem Denken ein guter Weg. So ist das dann einfach.“

Die Weiterentwicklung der vorliegenden Präkonzepte wird angeregt, indem an den konkreten Formulierungen der Schüler angesetzt und zunächst die falsche Verwendung von Fachbegriffen bewusstgemacht wird. Ihre korrekte Anwendung wird erläutert und in die Erklärung eingebunden. Dieses Vorgehen hat in Friseurklassen noch einen zweiten Nutzen, da sich Friseurschüler*innen häufig gegen naturwissenschaftliche Inhalte sperren, besonders, wenn sie mit unbekanntem oder „schwierigen“ Fachbegriffen konfrontiert werden (vgl. Kategorie 2: „Zusammensetzung der Schülerschaft“). Daher kann es von Vorteil sein, wenn Lehrkräfte zunächst die Verwendung von Fachbegriffen vermeiden und diese erst einführen, wenn sie die Begriffe mit den bereits bekannten Inhalten verbinden können.

FG II, Pos. 104: „Das heißt dann zu erkennen als Lehrer, dass sie diesen Begriff nicht gebrauchen. Sondern ich lass einen Inhalt erschließen und wenn dann alles klar ist, alles was dran ist. Dann gebe ich den Begriff. Und dann kann es gut sein, dass sie sich darauf einlassen. Manchmal machen sie auch alles zu und dann ist es auch vorbei.“

Schriftliche Instruktionen sollten unbedingt sprachsensibel gestaltet sein, da das Klientel häufig einen hohen Bedarf an unterstützenden Maßnahmen hat, wenn es um das Erfassen von Geschriebenem geht.

FGVII, Pos. 97: „[...] Also Sachtexte, die, ja, das ermüdet halt. Und wenn dann eh welche dabei sind, die so sprachlich nicht so versiert sind, dann ist das schon schwierig. Also das ist anstrengend. Und trocken.“

Es werden Lückenexte, Wortfelder oder Texte in einfacher Sprache verwendet. Die Lehrkräfte geben an, großen Wert auf selbstgeschriebene Texte zu legen. Diese werden im Umfang begrenzt, sollen aber die Kompetenzen im Schreiben fördern. Dazu werden vor allem Schreibaufgaben gestellt, die bereits Gelerntes beinhalten. Neue Inhalte mit einer Schreibaufgabe zu erlernen wird kritisch gesehen.

Der Einsatz von Merksätzen wird kontrovers diskutiert. Während einige Lehrkräfte angeben, gerne und oft mit Merksätzen zu arbeiten, da diese auch von den Schüler*innen gewünscht werden, geben andere an, dass sie Merksätze nicht verwenden, da sie darin eine Behinderung im eigenständigen Aneignen der Inhalte sehen.

FGI, Pos. 61: „Wir haben das gerade erzählt, dann haben sie das irgendwie im Buch gelesen und dann möchten die häufig, aber vielleicht auch weil ich so bin, dann das nochmal in Merksätzen so, wo das alles so steht, //Zustimmung// wo die Wahrheit dann endlich so steht, dass die fest ist. Darauf kann man sich verlassen. //Zustimmung//.“

FGII, Pos. 18: „Ja, das brauchen die alles. Man braucht so ein Grundverständnis einfach, sonst kann man das nicht verstehen. Da kann man nur Merksätzchen auswendig lernen und sie kriegen nicht die Vernetzung und das System, was dahintersteht und wenn sie das nicht verstehen, können die auch keine Entscheidungen treffen.“

Naturwissenschaftliche Inhalte gelten bei Friseurschüler*innen als schwer zu erlernen. In Kategorie 2: „Zusammensetzung der Schülerschaft“ wird gezeigt, welche Ressentiments Friseurschüler*innen gegenüber naturwissenschaftlichen Inhalten haben. Eine Strategie, um diese für die Ausbildung hochrelevanten Inhalte (s. Kategorie 3: „Curriculum und Lernziele des Faches“) dennoch zu vermitteln, kann die didaktische Reduktion der Inhalte auf Phänomenebene sein. Die Vermittlung von (naturwissenschaftlichen) Inhalten auf Phänomenebene ist laut Aussage der Lehrkräfte ausreichend. Wichtig ist dabei aber die Verwendung korrekter Fachsprache und Genauigkeit in der wissenschaftlichen Beobachtung und Beschreibung.

FGII, Pos. 77: „Weil alleine das Arbeiten im Phänomen und dieses Phänomen beobachten, genau hinschauen. Was ja auch an anderer Stelle ganz wichtig ist, wenn die sagen, ‚ach die Kundin sieht ja aus wie die andere‘. Und dann stellt sich raus, ne, die hatte eine ganz andere Haarqualität, die hatte eigentlich auch ganz unterschiedlich lange Haare, war eigentlich auch ein bisschen korpulenter, die andere etwas dünner.“

Dieses Arbeiten im und am Phänomen wird ebenfalls bei der Verwendung von Modellen als Repräsentationsform aufgegriffen und wird unter diesem Themenbereich weiter unten beschrieben.

Der Vermittlung von Inhalten durch die Anbindung an die berufliche Praxis der Schüler*innen kommt laut Lehrkräften ein besonders hoher Stellenwert zu.

Zum einen fördert dies die Behaltensleistung der Schüler*innen:

FG V Pos. 83: „Weil, die brauchen auf jeden Fall Assoziationen immer aus der Praxis. Sonst bleibt da, ja, nichts, hängen will ich nicht sagen. Aber es fällt denen einfach schwer. Aber wenn man dann sagt, hier denk doch mal die – keine Ahnung – L. hat doch letztes Mal was von der Kundin mit der – keine Ahnung – Allergie erzählt. Dann wissen die sofort, worum es geht. Wenn ich aber sage, allergisches Kontaktekzem, dann hm. Aber deswegen, das ist immer ganz wichtig für die, das mit dem Alltag wirklich zu verknüpfen.“

Zum anderen macht es die Relevanz der Inhalte für die Schüler*innen deutlich:

FGIV, Pos. 231: „Wichtig ist immer der Bezug zur Praxis. Der Bezug zur Praxis steht für mich auch immer im Vordergrund. Wenn das Thema Dauerwelle ist, dann müssen die auch erstmal berichten. Wie macht ihr denn eine Dauerwelle? Eine Färbung, oder das und das. Und dann kann man anknüpfen an die Erfahrungen der Schüler und kommen an in die (unv.). Und dann der Praxisbezug, der ist immer ganz wichtig.“

Durch den Bezug zur Praxis haben die Schüler*innen stets einen authentischen und relevanten Kontext, in dem sie lernen. Das Vermitteln von schulischen Inhalten in beruflichen Lernsituationen und Lernszenarios ist im Curriculum für den

Ausbildungsberuf Friseur*in verankert und wird daher in Kategorie 3 „Curriculum und Lernziele des Faches“ aufgegriffen und beschrieben.

Methoden

Die Lehrkräfte geben einstimmig an, dass eine große Kenntnis von Methoden und deren Einsatzmöglichkeiten für das Unterrichten in Friseurklassen unerlässlich ist. Eine Passung muss bei der Wahl der Methoden mit dem zu vermittelnden Inhalt, aber auch mit den Stärken und Vorlieben der Lerngruppe überein gebracht werden. Besonders häufig wurden Methoden des kooperativen Arbeitens genannt, die für die Lehrkräfte zudem die Möglichkeit bieten alle Schüler*innen zum Lernen zu aktivieren.

FGIII, Pos. 82: „Also ich denke, so eine Mischung aus, ja das ist ja immer schon so gewesen, aus Gruppenarbeit, aus Handlungsorientierung, aber auch mal was ausführen oder auch mal frontal. Also ich denk so eine Mischung ist immer //M: mhm (zustimmend)//, um so diese verschiedenen Lerntypen auch abzuholen.“

Die Lehrkräfte gaben an, dass sie gerne Methoden nutzen, in denen die Friseurschüler*innen ihre Kreativität zum Ausdruck bringen können und selbst handeln. Hier ergibt sich ein Bezug zu Kategorie 3 „Curriculum und Lernziele des Faches“. Die Handlungsorientierung und das Fördern der selbsttätigen Handlung ist ein zentrales Ziel der Ausbildung und findet sich somit auch in den gewählten Methoden wieder.

FGIV, Pos. 482: „Ja, Methodenwechsel natürlich in Bezug auf die / unser Ziel, dass sie die Gesellenprüfung bestehen. Dass sie Persönlichkeit entwickeln. Kommunikativ werden. Wählen wir verschiedene Methoden auch aus. Lerneffizienz.“

Eine binnendifferenzierte Vermittlung von Inhalten wurde von den Lehrkräften befürwortet. Meistens läuft diese Binnendifferenzierung über die Groß- und Sozialform im Unterricht, also über das Einsetzen von Lerntandems, Gruppenarbeiten und dabei der Verteilung von „schwierigen“ Themen auf die leistungstärkeren Schüler*innen.

FGIII, Pos. 123: „Ja die werden als Kontrollgruppen agieren. [...] und können dann, falls irgendwelche wichtigen Informationen fehlen oder das nicht so rübergekommen ist, dann nochmal so ein bisschen nachschieben. Oder vielleicht Informationen nochmal in vollendeter Form zusammenfassen, die man dann //oder Fragen stellen// Fragen stellen.“

Hier wurden vermehrt kooperative Arbeitsformen genannt, die eine adressatengerechte Verteilung der Inhalte ermöglichen.

Für einige Lernfelder haben sich bei den Lehrkräften bestimmte Methoden gezeigt, die besonders wirkungsvoll sind. Häufig wird hier das Rollenspiel genannt. Durch Rollenspiele lassen sich Handlungen, die im Berufsfeld Friseur*in häufig vorkommen, durchspielen und reflektieren.

FGIV, Pos. 175: „Und Rollenspiele sind unglaublich wichtig. Ja, das geht am Anfang auch schief. Und das wird nicht so doll. Und dann gibbeln sie auch mal. // F4I1: Reflexionsverhalten. // [...] Aber allein zu sagen, Rollenspiele ist kein Kinderkram, wie wir das früher kennengelernt haben. Sondern Rollenspiele sind ein Weg, mich da rein zu finden. Eine völlig neue Denke. [...]“

Zudem lassen sich in Rollenspielen Emotionen und emotionale Situationen beobachten, reflektieren und Verhaltensweisen, die zu einer bestimmten Reaktion führen, in einem geschütztem Raum besprechen (Bonz, 2009). Gerade im Dienstleistungsgewerbe Friseur*in kommt dem eine große Rolle zu, da sich die Schüler*innen in ihrem Gewerbe in stetigem Kontakt mit anderen Menschen bewegen, die jeweils gänzlich anders angesprochen werden müssen (Ausbilder*innen, Kolleg*innen, Kund*innen). Es kommt häufig zu emotional schwierigen Situationen (z.B. Reklamationen) und nicht zuletzt werden Friseur*innen häufig als die „Therapeuten ihrer Kund*innen“ gesehen.

Repräsentationsformen

Zu den Repräsentationsformen zählen in diesem Themenbereich Modelle und Analogien sowie Materialien in Bild und Schrift. Modelle werden im Friseurunterricht gerne genutzt, um Strukturen und Vorgänge auf submikroskopischer Ebene verständlich und anschaulich darzustellen. Sie dienen damit als visuelle Lernhilfe. Visuelle Vermittlungsstrategien spielen im Bildungsgang der Friseur*innen eine übergeordnete Rolle. Hier besteht eine Verbindung zur Kategorie „Zusammensetzung der Schülerschaft“. Da Schüler*innen laut Aussage der Lehrkräfte besonders gut mit Visualisierungen arbeiten können, wird gerade bei bekanntermaßen schwierigen Themen auf Visualisierungen zurückgegriffen. Modelle werden gerne als Anker für Wissen genutzt. Durch das Zeigen von bekannten Modellen kann Fachwissen reaktiviert werden.

FGIII, Pos. 113: „[Wiederholung von Inhalten] Dann eben mit bekannten Abbildungen, bekannten Modellen. Dass es leichter fällt, da die Rückkopplung zu haben.“

Dass die Schüler*innen visuelle Lernhilfen bevorzugen und augenscheinlich eine bessere Behaltensleistung aufweisen, ist darauf zurückzuführen, dass Friseurschüler*innen besonders gut über den „visuellen Kanal“ lernen können. Besonders gut eignen sich Modelle, die bewegliche Elemente beinhalten. Das selbsttätige Verändern der Elemente sorgt für ein vertieftes Verständnis der Inhalte.

FGI, Pos. 35: „Und das Interessante ist, dass sie aber da bei den Modellen, auch wenn man irgendwie die Farbchemie im Haar irgendwo erklärt, dass sie da die Modelle unglaublich gut nutzen können und da auch mit dem Aha-Effekt aus dem Unterricht rausgehen, dass sie sagen ‚Mit dem MODELL hab ich’s jetzt viel besser verstanden.‘. Alleine dadurch, dass sie das bewegen konnten, oder verändern konnten. [...]“

Von den Lehrkräften wird es als hilfreich empfunden, wenn Friseurschüler*innen Handlungen im Unterricht zum Erlernen neuer Inhalte selber durchführen. Das selbsttätige Durchführen bietet einen weiteren Anknüpfungspunkt zur Kategorie 3 Curriculum und Lernziele des Faches, die die Umsetzung von Handlungsorientierung in Friseurklassen genauer betrachtet. Auch in diesem Punkt kann eine Vermittlung über spezielle Modelle aus dem Unterricht für Friseur*innen gewinnbringend sein. Viele Modelle wurden entsprechend angepasst:

FGV, Pos. 120: „Also, das selber erstellen ist auch extrem wichtig. Also noch wichtiger, als wenn man so ein fertiges Modell anschleppt. Es ist / Wir basteln ja alles Mögliche mit denen. // Faserstränge. Genau. Mit Pfeifenreinigern. // Aufbau des Haares. Machen sie da. Genau.“

Modelle bieten außerdem die Möglichkeit, Inhalte didaktisch reduziert darzustellen. Gerade chemische Inhalte, die Friseurschüler*innen schwerfallen (s. Kategorie 2 „Zusammensetzung der Schülerschaft“), können mit Modellen verkürzt dargestellt werden und so visualisiert werden, dass nur die Inhalte gezeigt werden, die für das Verständnis des Phänomens von Bedeutung sind. Eine Modellkritik wird in Friseurklassen nicht geübt.

FGV, Pos. 122: „Ja, so Modellvorstellungen oder so. Das thematisieren wir nicht, wie in der Chemie jetzt, oder was weiß ich.“

FGV, Pos. 124: „Atommodell oder sowas. Dass das nur Annäherungen an die Wirklichkeit sind und sowas. Für uns ist das Wirklichkeit.“

Die Reduktion auf Phänomenebene ist oben im Themenbereich „Instruktionsstrategien“ genauer beschrieben.

Die Erstellung von binnendifferenziertem Material für den Unterricht wurde übergreifend als neuralgischer Punkt gesehen. Es wurde bemängelt, dass es wenig

vordifferenziertes Material gibt und, dass das eigene Erstellen der Materialien als nicht leistbar im Unterrichtsalltag gesehen wurde.

FGI, Pos. 160: „Also das Binnendifferenzieren ist viel Arbeit. //Zustimmung// Ich sag mal, das schaffen wir, ICH nicht so. // Ne. (Zustimmung)// Ich schaffe das in meinem Unterricht nicht, das auch noch zusätzlich zu machen. [...]“

Zur Festigung des Wissens geben die Lehrkräfte an, dass es sinnvoll sein kann, Analogien aus dem Alltag zu nutzen, um anschlussfähiges Wissen zu vermitteln. Diese Analogien dienen dann als Wissensanker, die in den folgenden Stunden aufgegriffen werden können.

FGI, Pos. 313: „[...] Die brauchen dann manchmal diese Alltagsübersetzung auf irgendwas. //F113: Die Analogie dann. // Genau. [...]“

FGI, Pos. 318: „[...] Aber man kann dann sagen ‚Wie war das nochmal mit IKEA?‘ und dann geht das bei den Schülern auch so, ja ‚Klack, klack, klack klack‘. [...]“

Durch das erste Erinnern kann dann eine gelungene Festigung mit der Rückbindung an Fachbegriffe erfolgen.

Sicherung

Die Sicherung der vermittelten Inhalte spielt für die befragten Lehrkräfte eine besonders große Rolle. Die Sicherungsphase soll dabei besonders stark von der Lehrkraft gelenkt werden und viele Wiederholungen beinhalten.

FGI, Pos 55: „[...] Aber die brauchen auch eine ganz klare, strukturierte Sicherung von dem, was man mit dem Modell erarbeitet hat. [...]“

FGI, Pos. 56: „Und das muss der Lehrer lenken. Der Lehrer/die Lehrerin muss klar dann die Festigungsphase lenken und formen. So.“

Hier muss sichergestellt werden, dass, wie auch immer die Inhalte vermittelt wurden, nachhaltiges Lernen stattfindet. Die Inhalte müssen so gelernt sein, dass darauf aufbauend weiter gelernt werden kann. Natürlich ist dies grundsätzlich für jeden Unterricht relevant, in der dualen Ausbildung ist es aber von besonderer Bedeutung, da die Lehrkräfte ihre Schüler*innen nur einmal bis zweimal wöchentlich sehen und nur selten die Möglichkeit besteht, umfassende Hausaufgaben zur Wiederholung und Sicherung der Inhalte zu stellen. An dieser Stelle besteht eine Verbindung zur Kategorie 3 „Curriculum, und Lernziele des Faches“. Die Sicherung und die Wiederholung der Inhalte für die nachhaltige Vermittlung von Wissensinhalten ist in Friseurklassen von besonderer Bedeutung, da in der

Gesellenprüfung Teil 1 und 2 auf das Wissen der Unter-, Mittel- und Oberstufe zurückgegriffen wird, um die Leistung der Schüler*innen zu bewerten. Das Bestehen der Gesellenprüfungen ist ein Leitziel der schulischen Friseurausbildung (s. Kategorie 3).

Werden Inhalte in einer Unterrichtsstunde oder nach dem Durchlaufen der vollständigen Handlung in einem Lernszenario gesichert, kann dies in einem Handlungsprodukt erfolgen. Ein Handlungsprodukt kann beispielsweise eine erarbeitete Checkliste für die Kopfhautdiagnose in Lernfeld drei: *Haare und Kopfhaut pflegen* sein. Als besonders wertvoll empfanden Lehrkräfte Handlungsprodukte, die im Verlauf der Ausbildung weiterentwickelt werden konnten, da damit kumulatives Lernen gefördert werden kann.

FGV, Pos. 190: „[...] Haben wir die dann so eine kleine Broschüre erstellen lassen. Also, so als, ja wie soll ich das sagen. Als Vertiefung, als Handlungsprodukt.

FGV, Pos. 191-192: „[...] Und das haben wir dann nach jedem Lernfeld so / Also, es ging immer um Färben und Blondieren und Tönen. Haben wir das fortgeführt. Und das fanden die wirklich auch richtig gut, ne?

FGV, Pos. 192: „Und das hat eben nochmal vertieft, wiederholt, angewandt. Und so, ne? Also auch solche Dinge. Wo dann am Schluss so ein Heftchen da in der Hand ist. [...]“

Für eine umfassende Sicherung und Vorbereitung auf die Gesellenprüfung Teil 1 oder 2 geben die Lehrkräfte an, meist verschiedene Methoden aufeinander aufbauend zu nutzen. Zunächst wird das Vorwissen der Schüler*innen erhoben, dann häufig eine Form der plenaren, lehrkräftegeleiteten Sicherung und Strukturierung gewählt und dann wieder auf die individuelle Ebene verwiesen. Das bedeutet, dass beispielsweise Übungsaufgaben an die Schüler*innen ausgegeben werden und diese dann nach entsprechender Rückmeldung durch die Lehrkraft selbsttätig entscheiden, in welchen Bereichen sie Übungsaufgaben bearbeiten, die für die Sicherung und Wiederholung ihres persönlichen Wissensstands nötig sind. Das erfordert seitens der Lehrkraft eine enorme Vorbereitungsleistung. Es muss ein großer Pool an Übungsaufgaben vorbereitet werden, der sich sowohl im Niveau abstufen lässt und über die verschiedenen bis dahin behandelten Lernfelder erstreckt.

9.2.2 Kategorie 2: Zusammensetzung der Schülerschaft

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die Eigenschaften von Schüler*innen beschreiben, die in Klassen des dualen Systems eine Friseurausbildung absolvieren, und die in der Planung von Unterricht in solchen Klassen mit beachtet werden müssen. Besonderheiten in dieser Lerngruppe zeigen sich vor allem in drei Aspekten: „Heterogenität“, „Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schüler*innen“ und „Sozialverhalten“ der Schülerschaft.

Heterogenität

Friseurklassen zeichnen sich durch eine ausgeprägte Heterogenität der Schülerschaft aus. Diese Heterogenität entfaltet sich vor allem in den Dimensionen Alter, kognitive Fähigkeiten, bereits erworbener Schulabschluss und der sozio-ökonomischen Herkunft der Schüler*innen.

FGIV, Pos. 53: „[...] Die Friseurklassen sind geprägt von Heterogenität. Sie sind höchst unterschiedlich mit dem, was sie mitbringen. Und das ist vor allen Dingen im ersten halben Jahr, denk ich, eine Herausforderung. Im Herausfinden, was sie mitbringen. Und erstmal in dem Umgehen. Wie man mit denen verfährt. Wo die Schwerpunkte sitzen. Habe ich jetzt mehrere Leute, die höhere Abschlüsse haben, ist das ein anderes Lernklima, was sich entwickelt, als wenn ich auf einmal eine Klasse habe, die davon geprägt ist, mit vielen, mit nicht so hohen Abschlüssen. Deshalb gibt es auch manchmal Klassen, die total unterschiedlich sind und die auch unterschiedlich weit nach gewissen Zeiten sind. Riesen Unterschied.“

In Friseurklassen werden Schüler*innen beschult, deren Altersspanne enorm ist. Von Schulabgängern mit 16 Jahren über Schüler*innen, die bereits eine Ausbildung absolviert haben und schon berufstätig waren und nun umschulen. Dabei waren auch schon Schüler*innen die 40 und älter waren und somit durchaus auch älter als die Lehrkraft sind. Dementsprechend unterscheidet sich der Erfahrungshintergrund der Schüler*innen und sie benötigen eine unterschiedliche Ansprache (dazu mehr im Bereich „Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse“).

FGI, Pos. 148: „[...] Die Altersgruppen. // Die Jüngste ist 16, völlig unerfahren, lieb, naiv sag ich mal und die Älteste ist [so alt wie] meine Mutter. Ja, mit Sicherheit Mitte 50 oder so. [...] Aber dann eine 29-jährige //F111: Wollte ich nur mal sagen. // ...eine 29-jährige, die schon selber einen Laden geführt hat, jetzt nicht als Friseurin, aber in anderen Bereichen. [...]“

Eine weitere Dimension der Heterogenität in Friseurklassen sind die kognitiven Fähigkeiten. Diese können sehr unterschiedlich gestaltet sein. Zum Teil weisen

Schüler*innen eine enorme kreative Kompetenz auf, haben aber Schwierigkeiten in Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Andere Schüler*innen setzen sich mit ihren kognitiven Fähigkeiten ab und haben wenig Probleme, auch komplizierte Sachtexte zu verstehen. Unter anderem kommt diese Unterschiedlichkeit der kognitiven Fähigkeiten der Schülerschaft dadurch zustande, dass der Zugang zum Ausbildungsberuf Friseur*in nicht zugangsbeschränkt ist. Von*m der*dem Schulabgänger*in ohne Abschluss bis hin zum Abiturienten kann jede*r die Friseurausbildung aufnehmen, die*der einen Ausbildungsplatz in einem Salon hat (vgl. dazu Kap. 2.2).

FGIII, Pos. 29: „[...] Die haben ja eine so große Spannbreite, zwischen Abiturient und Sonderschüler ist alles dabei [...].“

Das bedeutet auch, dass neben Schüler*innen mit großer Auffassungsgabe auch Schüler*innen beschult werden, die einen diagnostizierten Förderbedarf haben.

FGIII, Pos. 74: „Also ich glaub, hat Schwierigkeiten letztendlich jetzt wirklich zu gucken, dass man da alle mitnimmt von den Schülern. Zwischen dieser, weiß ich nicht, Sonderschülerin und der Gymnasiastin. Ne, die hat sofort eine Struktur im Kopf, die Gymnasiastin. Wie gehe ich das Thema an, zack, zack, zack. So. Da hat die Sonderschülerin noch gar nicht angefangen zu denken, da hat die Gymnasiastin den Plan schon fertig.“

Die Unterschiedlichkeit der Schulabschlüsse spiegelt zum einen die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten wider, zum anderen ist dadurch aber auch eine andere schulische Sozialisation und eine unterschiedliche Denk- und Arbeitsweise verbunden, die von den Lehrkräften aufgegriffen werden müssen. Neben der schulischen Sozialisation ist auch die sozioökonomische Herkunft in Friseurklassen höchst verschieden. Es werden Schüler*innen beschult, die in klassischen mittelständischen Familien aufgewachsen sind, Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der ersten, zweiten oder dritten Generation, geflüchtete Schüler*innen und vermehrt auch Schüler*innen aus dem europäischen Ausland, die häufig mit wenigen oder nur schlechten Deutsch- oder Englischkenntnissen am Unterricht teilnehmen.

FGIV, Pos. 127: „Es gibt im Moment so ein Programm, Jugendliche aus anderen Ländern zu uns zu holen, um die Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Bereich zu mildern. Und da kommen Schülerinnen und Schüler zu uns, die sprechen sehr, sehr wenig. Ich mein fast kaum Deutsch. Ich habe jetzt in meiner Unterstufe zwei Italienerinnen und einen Spanier. Sehr motiviert, sehr engagiert. Aber die sprechen keine deutsche Sprache. Und das ist ein ganz, ganz großes Problem.“

Die geringen sprachlichen Kompetenzen einiger Schüler*innen werden unter anderem im folgenden Abschnitt unter dem Aspekt der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in Friseurklassen genauer betrachtet.

*Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schüler*innen*

Unter die *Lernvoraussetzungen* fallen Aussagen zum Vorwissen der Schüler*innen aus der Regelschule, aber auch aus den vorangegangenen Ausbildungsjahren, sprachliche Fähigkeiten, die Lesekompetenz und mathematische Fähigkeiten, die den Wissenserwerb beeinflussen. Aus einigen dieser *Lernvoraussetzungen* ergeben sich *Lernbedürfnisse* der Schüler*innen, die hier ebenfalls beschrieben werden. Darüber hinaus werden *Lernbedürfnisse* beschrieben, die gerade in Friseurklassen von Bedeutung sind und auf einer sozial-emotionalen Ebene liegen.

In Friseurklassen haben viele Schüler*innen Probleme, Sachtexte zu verstehen und relevante Informationen herauszufiltern. Auch das eigene Schreiben von Texten fällt Schüler*innen in Friseurklassen schwer, was häufig an einer geringen Sprachkompetenz liegt.

FGVI, Pos. 124: „Aber trotzdem, auch noch in der Endphase waren die Mädels häufig wirklich kontextgebunden, ne? Das heißt, die konnten nicht lernen, indem sie einfach einzelne Begriffe lernten und die dann transformierten in eine umfassende Antwort. Sondern sie hätten schon am liebsten gehabt, wir hätten ihnen ganze Sätze diktiert, ne? Die sie dann hätten auswendig lernen können.“

Lehrkräfte geben übereinstimmend an, dass das geringe Textverständnis und die geringe Lesekompetenz problematisch für den Wissenserwerb der Schüler*innen sind. Die Schüler*innen benötigen daher sprachsensibles Material (vgl. Kat. 1 „Vermittlungsstrategien“), um die fehlende Lesekompetenz auszugleichen. Die Schüler*innen können besser in ganzen Sätzen lernen, als nur mit Stichpunkten und benötigen zum Erarbeiten Materialien wie Lückentexte, Texte in einfacher Sprache, Merksätze (z.T. kontrovers diskutiert, s. Kat. 1 „Vermittlungsstrategien“) oder andere unterstützende Maßnahmen, um Texte zu erarbeiten.

Das Vorwissen der Schüler*innen ist zu Beginn der Ausbildung gerade im Bereich der benötigten mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhalte sehr gering.

FGV, Pos. 405: „Also, ich habe es fast immer, ehrlich gesagt, dass das Vorwissen da fehlt, bis jetzt gehabt.“

Auch das Vorwissen aus den vorangegangenen Lernjahren der Ausbildung muss häufig zunächst wieder aktiviert werden.

FGI, Pos. 219: „Null. Mit dem, das wir denen vorher gegeben haben, vielleicht. Also Aufbau des Haares aus LF 3 und da muss man aber dann nochmal drangehen. //Zustimmung// Da macht man dann nochmal vorher. ‚Ok. Was müssen wir eig. dazu wissen?‘ So wie es ja auch im Buch ist mit dem Umformen, da ist es ja auch nochmal ‚Aufbau, Feinstruktur der Haare‘. //Zustimmung// [...]“

Gerade bei Fachanteilen, die bei den Schüler*innen als schwierig gelten, können geistige Blockaden auftreten. Die Lehrkräfte begründen das mit einer Art geistiger Inflexibilität (s. Zitat unten), die sie auch dann gegeben sehen, wenn die Schüler*innen auf kognitive Konflikte treffen, die durch eine unterschiedliche Handhabung im Salon und Schule zustande kommen. Diese Unterschiede können in der Verwendung von Begriffen, aber auch in Arten der Ausführung von Tätigkeiten liegen.

FGIV, Pos. 82: „Und was mir bei Friseuren schon mal auffällt, so eine gewisse geistige Unflexibilität. Ja, wenn man jetzt sagt. Wie du auch sagtest. Bei uns / oder im Betrieb bin ich anders. Oder andersrum jetzt auch. Wenn man jetzt sagt, so und so. Sie müssen jetzt die Handschuhe anziehen. Oder stellen Sie sich mal vor, da kommt eine Kundin, die sagt das und das. Ja, das ist bei uns aber anders. Ja, deshalb sagte ich ja, stellen Sie sich das mal vor. Ja, bei uns ist das aber anders. So. Und dann können die sich schlecht auf andere Situationen so einlassen. Das ist mir häufig schon aufgefallen. [...]“

Das geringe Vorwissen im Bereich der Naturwissenschaften und Mathematik führt dazu, dass Schüler*innen häufig blockieren, wenn sie mit Fachbegriffen konfrontiert werden. Übereinstimmend wird angegeben, dass daher eher versucht wird, Fachbegriffe erst einzuführen, wenn die Theorie schon bekannt ist (vgl. Kat 1: „Vermittlungsstrategien“). Ein Lernbedürfnis von Friseurschüler*innen ist also zunächst, den zu vermittelnden Stoff zu verstehen und im Nachgang Fachbegriffe damit zu verbinden.

FGII, Pos. 104: „Was gar nicht geht ist Oxidation, Reduktion //ja// Das ist schon ein Begriff, wo man nicht mehr weiterlernt. Allein vom Begriff her.“

Diese Blockaden können auch durch Ängste oder schlechte Vorerfahrungen gegeben sein. Schüler*innen in Friseurklassen geben häufig an, Mathe „noch nie“ gekonnt zu haben oder „schon immer“ Schwierigkeiten mit Naturwissenschaften gehabt zu haben. Zum Teil ist das auch dadurch bedingt, dass naturwissenschaftliche Fächer, insbesondere Chemie oder Physik, in der Regelschule nur wenig oder gar nicht unterrichtet wurden.

In mathematischen Sachverhalten scheint ein anderer Weg gewinnbringender zu sein. Dort scheinen Schüler*innen das Bedürfnis zu haben, sich voll und ganz darauf zu konzentrieren, dass jetzt „etwas Mathematisches“ erarbeitet wird:

FGI, Pos. 177: „[...] Denn die brauchen ihre Aufwärmphase, um erstmal wieder in die Zahlenwelt reinzukommen. //Zustimmung//. [...]“

FGV, Pos. 88: „[...] Aber Mathe ist einfach eine andere Sache. Vor allen Dingen, weil viele Schüler da auch Ängste haben.“

Das bedeutet, dass die mathematischen Sachverhalte häufig ohne Praxisbezug gelehrt werden, da der Fokus für die Schüler*innen voll und ganz auf der mathematischen Operation liegen muss. Diese Vorgehensweise unterscheidet sich deutlich von der sonst bewährten Praxis, möglichst viel aus dem beruflichen Alltag einzubinden, um die Schüler zu motivieren und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen (vgl. Kat. 1 „Vermittlungsstrategien“ und Kat. 3 „Curriculum und Lernziele des Faches“).

Die Lehrkräfte gaben an, dass die Schüler*innen die Schule auch gerne als Pause vom intensiven Alltag im Salon nehmen, und wenn sie zu lange sitzen und sich nicht bewegen, träge werden. Daher bräuchten die Schüler*innen Unterrichtsangebote, die sie regelmäßig körperlich aktivieren.

FGIII, Pos. 87: „Ja vielleicht ist das sogar eine gute Idee. Und was vielleicht auch wichtig ist, dass sie, weil die im Betrieb den ganzen Tag auf den Beinen sind, wenn die dann nur sitzen, dann schlafen die weg, weil dann der Organismus denkt, so klar super Pause, ne, und dann sind die nach einer Stunde, so, dann schlafen die. [...]“

In einem weiteren Aspekt zeichnen sich Friseurschüler*innen in ihrem Lernbedürfnis deutlich aus. Sie benötigen den positiven Zuspruch von ihren Lehrkräften. Sie selber müssen die Lehrkraft schätzen und zumindest respektieren, damit Lernen möglich ist.

FGI, Pos. 123: „Und für die ist das wichtig, dass sie den Lehrenden da vorne, ich sag mal so, irgendwie nett finden. Dass die das Gefühl haben, ‚Der akzeptiert mich so‘, oder, ‚Der hört mir auch zu‘, oder ‚Der versteht was vom Fach‘. Der muss irgendwie.../ Wenn die einen blöd finden dann ist’s wahrscheinlich vorbei. (Durcheinander) Dann kann man den besten Unterricht machen, da kommt man nicht weiter mit. //Zustimmung//“

Wichtig ist für Friseurschüler*innen, sich ernst-, wahrgenommen und wertgeschätzt zu fühlen. Das ermöglicht ein lernförderliches Klima im Unterricht, in dem Friseurschüler*innen besonders gut lernen und arbeiten können.

FGIII, Pos. 245: „Dass man jeden einmal kurz anspricht, weil die, ich glaube die Friseur, die entwickeln so eine persönliche Beziehung zu ihren Lehrern, dass auch wenn man die nur einmal die Woche oder zweimal die Woche hat, dieser persönliche Bezug total wichtig ist. Was die einem alles erzählen, das hätte ich meinem liebsten Lehrer nicht er-

zählt früher. Also dieses Vertrauen, diese Distanzlosigkeit, die manchmal entsteht. Die habe ich so selten erlebt.“

Das besondere Verhalten von Friseurschüler*innen im Unterricht wird im folgenden Abschnitt „Sozialverhalten“ aufgegriffen und weiter ausgeführt.

Sozialverhalten

Das Sozialverhalten und Verhalten im Unterricht von Friseurschüler*innen wird von den befragten Lehrkräften übereinstimmend als auffällig anders als in anderen Ausbildungsklassen beschrieben. Diese Besonderheit führt zu anderen Bewertungen des Verhaltes im Unterricht und zu einer Einflechtung dieser Aspekte in die Unterrichtsplanung (s. Kategorie 5 „Unterrichtsorganisation“).

Friseurklassen werden von den befragten Lehrkräften als laut, motorisch aktiv, manchmal wenig konzentriert, aber oft auch sehr engagiert im Unterricht beschrieben. Diese Eigenschaften müssen von einer Lehrkraft wahrgenommen und wertgeschätzt werden, damit gutes Arbeiten möglich ist.

FGVI, Pos. 335: „Friseure sind eine Berufsgruppe, wenn man mit denen gut klarkommt, dann kommt man mit denen gut klar, ja? [...]“

FGI, Pos. 130: „[...] Die Friseure, da kommt man rein, das ist laut, die sind aktiv, die müssen sich bewegen, die reden die ganze Zeit. [...]“

Friseurschüler*innen sind sehr direkt, frei heraus und sagen, was ihnen in den Sinn kommt. Dabei sind sie sehr ehrlich und halten mit ihrer Meinung nicht zurück. Diese Eigenschaften zeichnen Friseurschüler*innen aus und grenzen sich damit deutlich von Schüler*innen anderen Berufsschulklassen ab. Friseurschüler*innen erzählen viel und gerne von sich. Auch private Dinge, was den Lehrkräften zum Teil distanzlos vorkommt.

FGIII, Pos. 11: „[...] Für die Friseurklassen typisch ist eigentlich, dass die sehr, sehr offen sind. Das erfährt man immer bei Kollegen, die da mal eine Vertretungsstunde machen oder die erstmalig da reinkommen. Die sind dann immer völlig irritiert, wie das Klima in den Friseurklassen ist. Weil die ja auf der einen Seite oft sehr extrovertiert sind. Also bis zu dem Moment, wo die das T-Shirt hochmachen und einem Piercings zeigen, die man nicht sehen möchte, an Stellen, wo man sie nicht sehen möchte. [...]“

Die Lehrkräfte geben an, dass diese Gespräche aber keineswegs (nur) Ablenkungsgespräche der Schüler*innen sind, um weniger in der Schule arbeiten zu müssen. Die persönliche Beziehung zur Lehrkraft spielt für Friseurschüler*innen eine enorme Rolle (siehe Aspekt der Lernbedürfnisse weiter oben). Die Gesprä-

che dienen dem Beziehungsaufbau und sind auch für die Unterrichtsstrukturierung (s. Kat. 5 „Organisation von Unterricht“) und das dadurch entstehende positive Lernklima von großer Bedeutung.

FGI, Pos. 120: Also ich finde bei den Friseuren ist das sehr extrem ausgeprägt. Die wollen unheimlich viel Persönliches wissen und sprechen auch viel von ihren persönlichen Erfahrungen. Das ist dann sehr, sehr extrem.

FGI, Pos. 121: „Aber bei den Friseuren, wie du das sagst. Das ist wirklich so. Die leben das, die brauchen das, die sind total offen, die wollen alles wissen. [...]“

Friseurschüler*innen werden zudem als sehr empathisch und sensibel beschrieben. Sie nehmen Spannungen sehr früh wahr.

FGI, Pos. 30: „Ja. Da haben die ein richtiges Gespür. Also das ist auch so ein Schlag Mensch, den finde ich in dem Ausbildungsbereich der Friseur. Die haben einfach so ne Intuition, denen kann man nicht viel vormachen. [...]“

Die Lehrkräfte gaben an, dass dies Eigenschaften sind, die zum „Habitus Friseur*in“ gehören. Diese Eigenschaften sind zum Teil schon vor Beginn der Ausbildung angelegt (FGIII, Pos. 22: „*Ne, deshalb sind die auch in dem Beruf.*“) und prägen sich im Verlauf der Ausbildung noch stärker aus.

Friseurschüler*innen sind stark geprägt von ihrem beruflichen Alltag. Die Lehrkräfte berichten, dass die meisten Schüler*innen eine echte „Dienstleisterpersönlichkeit“ entwickeln. Das zeige sich beispielsweise bei der Bitte, die Stühle nach der letzten Stunde hochzustellen. Falls dies in einigen anderen beruflichen Klassen sehr schwer, hätten die Friseurschüler*innen auf diese Dinge ein Auge und führten diese Bitten auch aus.

FGIII, Pos. 24: „Und das ist eine Klientel, Dienstleister, die eigentlich, wenn sie das Verständnis denn dann haben, auch sehr angenehm ist zu unterrichten. Weil die auch Arbeit sehen, da muss man nicht dreimal bitten [...]“

Eine weitere Manifestation der Prägung aus ihrem beruflichen Alltag zeigt sich in der Ansammlung von Müll. Die Lehrkräfte gaben an, dass sich in Friseurklassen besonders viel Müll sammelt, da viel und ständig gegessen wird. Die Schüler*innen sind von ihrem Alltag im Salon gewöhnt, in jeder freien Minute etwas zu essen, da sie sonst nicht dazu kommen.

FGIV, Pos. 63-64: „[...] In Friseurklassen entsteht unheimlich viel Müll. Empfinde ich so. F4I4: Ja, bei mir in der AV-Klasse entsteht nicht so viel Müll, wie in diesen Klassen. Das ist schon offensichtlich. Und Jahre hindurch offensichtlich. [...]“

Gerade das besondere Sozialverhalten von Friseurschüler*innen gaben Lehrkräfte als prägend beim Unterrichten dieser Klassen an. Trotz häufig schwieriger Umstände, wie die oben beschriebene Heterogenität der Schülerschaft oder das in Teilen ausgeprägte niedrige Leistungsniveau, wurde stets angegeben, dass die Lehrkräfte besonders gerne in diesen Klassen unterrichten und die Klientel als sehr angenehm empfinden.

9.2.3 Kategorie 3: Curriculum und Lernziele des Faches

Unter die Kategorie Curriculum und Lernziele des Faches werden die Themenbereiche „Curriculum“, „Lernsituationen und Lernszenarios“ und „Lernziele des Faches“ gefasst. Es wird genauer auf die Anforderungen des lernfeldorientierten Unterrichts eingegangen und es werden Lernziele des Faches Körperpflege beleuchtet, die sich aus den inhaltlichen Vorgaben des Curriculums und der festgelegten Gesellenprüfung ergeben. Außerdem werden Lernziele betrachtet die affektive, emotionale und allgemeine Bildungsziele in den Blick nehmen.

Curriculum

Im Themenfeld „Curriculum“ berichten Lehrkräfte über den Aufbau und den Umgang mit dem lernfeldorientierten Curriculum. Unterrichteten die Lehrkräfte bereits vor der Umstellung des Lehrplans auf in Lernfelder gegliederten Inhalte, wurden häufig Vergleiche zwischen den beidem Lehrplanformen gezogen, die hier auch berichtet werden. Es werden darüber hinaus Kritik am Curriculum aufgegriffen und besprochen. Außerdem wird über die verschiedenen Formen der didaktischen Jahresplanung der einzelnen Schulen berichtet.

Die Lehrkräfte bewerten das lernfeldorientierte Curriculum im Großen und Ganzen als gut strukturiert und sinnvoll gestaltet. Die konkrete Anbindung der fachlichen Inhalte an den Salonalltag sieht die Mehrheit der Lehrkräfte gegeben. Im Vergleich zum früheren Lehrplan (Fächerunterricht vgl. Kap 2.1) sehen die meisten Lehrkräfte eine deutliche Verbesserung, da viele Inhalte, die für den Friseurbereich als nicht relevant wahrgenommen wurden, weggefallen sind und zugunsten einer stärkeren Orientierung am beruflichen Alltag umgestaltet wurde. Zudem wurden neue Themen, wie beispielsweise die Bartgestaltung, hinzugenommen.

FGIII, Pos. 158: „[...] Aber was ich feststelle ist, dass dieses Lernfeldkonzept schon auch noch mehr Themen miteinbezieht als früher. Das finde ich schon. Thema Bart, Thema (unv.) also diese ganzen Sachen waren früher nicht so //Dafür andere Sachen//

Wurden nicht so intensiv besprochen. Dafür haben sie aber chemische Inhalte gestrichen, so ob ich jetzt das Atommodell haben muss? Nein. Und ob ich die organischen, weiß ich nicht, ob ich Alkane, Alkene, Alkine brauch ich auch nicht. Also homologe Reihen sind jetzt nicht so wichtig. [...]"

Die Lehrkräfte geben an, dass die Aufteilung des Curriculums Herausforderungen beinhaltet. Durch die gestreckte Gesellenprüfung, die nun in Gesellenprüfung Teil 1 und 2 aufgeteilt ist, müssen bis zur Gesellenprüfung Teil 1 die Lernfelder 1-7 bearbeitet worden sein, und die Schüler*innen in diesen Lernfeldern fit für die erste Gesellenprüfung gemacht werden.

FGV, Pos. 53: „Und von daher ist das schon ein zusätzlicher Druck für uns, ne? Es ist / es hat was Positives und was Negatives. Das Negative ist, man kann nicht so viel spielen. Und auch mal denken, ach, sie haben ja drei Jahre Zeit. [...] Also [Lernfeld] 1 bis 7 ist in Gesellenprüfung Teil 1 einfach durchgenommen haben zu sein. Oder wie heißt das? (lacht)“

Viele Lehrkräfte wünschen sich in Teilen eine andere Aufteilung des Curriculums. Sie empfinden die starken naturwissenschaftlich ausgelegten Inhalte in den Lernfeldern 7 – 9 als zu stark in der Mittelstufe angesiedelt. Das zweite Lehrjahr wird als sehr anspruchsvoll für die Schüler*innen wahrgenommen, während das dritte Lehrjahr mit vielen erweiternden Inhalten wie LF 10 Nagelpflege und -design, oder LF 11 Haut dekorativ gestalten nur wenige als schwierig empfundene Inhalte beinhaltet. Dennoch müssen die Inhalte aus dem zweiten Lehrjahr in der Gesellenprüfung Teil 2 abrufbar und anwendbar sein.

FGI, Pos. 98: „Die Aufteilung, die Mittelstufe, die sehr befrachtete, sehr eng. Da lernen die ja viel, da lernen die viel, was schwer ist, //Zustimmung// aber auch DIE Sachen, die sie für das Verständnis im Berufsalltag brauchen. Da geht das ja um das Formen und das Haarfarbverändern. Das ist ja das Hauptbrot und der Haarschnitt mit. [...] Und die werden dann in einem Jahr, im zweiten Jahr so reingequetscht und das dritte Jahr ist eigentlich sowas Läppisches fast. //Zustimmung//.“

Auch die Passung zwischen den gelehrten Inhalten in der Schule und im Salon wird im zweiten Lehrjahr kritisch gesehen. Die Aufteilung der Lernfelder sieht vor, dass in Lernfeld 4 und 5 Frisuren empfehlen und Haare schneiden theoretisch erlernt werden und erst im Lernfeld 8 und 9 Haare tönen und färben. Im Salonalltag werden Lehrlinge aber zumeist zuerst an die Farbveränderungen und erst später an die Schneidetechniken und an das Schneiden am Modell herangeführt.

FGI, Pos. 105:“ [...] Aber die fangen auch wahrscheinlich schon im zweiten, dritten Monat an, Haare zu färben usw. [...] Also die färben ja eher, als dass sie schneiden beispielsweise, ne?“

An einigen Schulen wird die Abfolge der Lernfelder daher in der didaktischen Jahresplanung anders festgelegt. Wie die didaktische Jahresplanung das Arbeiten in Friseurklassen beeinflusst, wird unten beschrieben.

Didaktische Jahresplanung

Die didaktische Jahresplanung umfasst sowohl inhaltliche wie methodische Schwerpunktsetzungen des Curriculums für die konkrete Umsetzung in jeder Schule.

FGV, Pos. 328-329: „[...] Das ist natürlich auch was unter Methodenkompetenz fällt, alles nochmal unter die Didaktische Jahresplanung fassen. Wenn man das jetzt nochmal durch //

F5I1: Ja, eigentlich ist es ja auch eine methodisch-didaktische Jahresplanung, ne? [...]"

Die didaktische Jahresplanung, die von jeder Schule selbstständig festgelegt wird, folgt in weiten Teilen dem Rahmenlehrplan. In einigen Schulen werden die Lernfelder wie vorgeschlagen nacheinander abgearbeitet. In anderen Schulen werden Veränderungen in der didaktischen Jahresplanung vorgenommen und manche Lernfelder parallel durchgenommen. Da aber die Inhalte der Lernfelder 1–7 für die Gesellenprüfung Teil 1 relevant sind, sind der individuellen Gestaltung Grenzen gesetzt.

In der didaktischen Jahresplanung werden außerdem Lernsituationen und Lernszenarien festgelegt, die die Verknüpfung zwischen den schulischen Inhalten und dem Arbeiten im Betrieb herstellen.

FGI, Pos. 246: „Und das ist aber trotzdem in der didaktischen Jahresplanung anhand von Lernsituationen, mit entsprechenden Szenarien dann ausgearbeitet wird. Und dass das eigentlich auch gut funktioniert und dass man da aber auch immer wieder den Alltags / den Berufsbezug herstellt und darüber arbeitet. Ja die vollständige Handlung und die Reflexion der vollständigen Handlung mit den Schülern, dass das halt sehr wichtig ist.“

Die Bedeutung von Handlungsorientierung in der Friseurausbildung und die Gestaltung und Bewertung von Lernsituationen und Lernszenarios wird unten beschrieben.

Handlungsorientierung, Lernsituationen und Lernszenarios

Die Handlungsorientierung ist das zentrale didaktische Konzept in der beruflichen Bildung. Die fachlichen Inhalte sollen handlungsorientiert vermittelt werden, damit die Schüler*innen die Inhalte in beruflichen Situationen anwenden und durch das Erlernete kompetent handlungsfähig werden.

FGV, Pos. 61: „[...] Und das Ziel ist eben, ja, bestimmte Kompetenzen zu vermitteln, um in den entsprechenden Handlungssituationen zu bestehen. Und dabei gehen wir so vor, im optimalen Fall, wie F5I2 das gerade erzählt hat. Also die Schüler, handlungsorientierter Ansatz, analysieren, planen, erarbeiten. Reflektieren nachher den Prozess. Also so ist es optimal. [...]“

Die konkrete Umsetzung des Curriculums erfolgt in der Gestaltung von Lernsituationen und Lernszenarien. Es gibt exemplarische Lernsituationen, die von der KMK erarbeitet wurden. Diese werden durch die Lehrkräfte umgestaltet, angepasst und verfeinert.

FGI, Pos. 182: „Aber wir haben schon Lernsituationen mit Szenarien in unserer didaktischen Jahresplanung. Das haben wir vorgegeben gekriegt und da haben wir lange dran gebastelt, also zumindest für die Mittelstufe, dass wir da wirklich so ‘n handlungsorientierten, viele handlungsorientierte Schleifen drin haben. Wirklich von ‚Die Kundin kommt mit dem Kundenwunsch: sie möchte gerne ne Haarfarbveränderung haben.‘, bis hin zu Verabschiedung.“

Das Arbeiten in Lernsituationen soll die Handlungskompetenz der Schüler*innen fördern. Der Erwerb der Handlungskompetenz ist ein Ziel der Ausbildung und somit des Faches Körperpflege. Die Ziele werden im folgenden Abschnitt genauer beschrieben.

Ziele des Faches

Der Themenbereich „Ziele des Fachs“ untergliedern sich in drei Punkte. Einmal ist es das Bestehen der Gesellenprüfung, was ein objektives, hartes Kriterium ist, zum zweiten sind es sozial-affektive Ziele (soziale Kompetenzen ausbilden, Fachfrau/Fachmann für den Beruf sein) und die Ziele der allgemeinen Bildung, die auch im Rahmenlehrplan verankert sind.

Übereinstimmend geben die Lehrkräfte an, dass das Bestehen der Gesellenprüfung oberstes Ziel der schulischen Ausbildung ist.

FGIV, Pos. 49: „[...] Wir wollen ja alle zum Ziel bringen, zur Gesellenprüfung. Das ist unser gemeinsames Ziel. [...]“

Die Gesellenprüfung setzt sich aus einem theoretischen und einem praktischen Teil zusammen. Die Inhalte der Schule werden im theoretischen Teil sowie in einem Fachgespräch abgeprüft. Die Lehrkräfte geben an, dass Schüler*innen häufig praktisch gute Leistungen erbringen, in der Theorieprüfung aber eine ungenügende Leistung erbringen und dadurch die Gesellenprüfung nicht bestehen. Das ist ein weiterer Grund für die Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte auf das Bestehen der Gesellenprüfung.

Ein weiteres, für die Lehrkräfte hochrelevantes Ziel ist die Ausbildung einer Dienstleisterpersönlichkeit bei ihren Schüler*innen. Wie in Kategorie 2 „*Zusammensetzung der Schülerschaft*“ beschrieben, ist diese Dienstleisterpersönlichkeit bei vielen Schüler*innen bereits angelegt. Zu dieser professionellen Persönlichkeit gehören Kompetenzen wie: Beziehungen zum Kunden aufbauen zu können, angemessen kommunizieren zu können, Kunden fachmännisch beraten zu können, eine kritische Selbstwahrnehmung zu üben, kritische Fremdwahrnehmung anzunehmen und diese reflektieren zu können.

FGIV, Pos. 158: „Die sollten, mein ich aber auch, im Betrieb ihre Frau oder ihren Mann stehen. Und rüberbringen können, dass sie Fachfrauen, Fachmänner sind. Sie sollen also auch in der Lage sein, ein Fachgespräch zu führen und mehr Wissen haben über ihr Fach als eine Kundin, die regelmäßig die Brigitte liest.“

FGI, Pos. 132: „[...] Und im Berufsalltag, wenn sie dann bei der Stange bleiben und gute Friseure oder Friseurinnen werden, dann ist ja die Beziehungsarbeit mit den Kunden auch das Entscheidende. [...]“

Insgesamt zeigte sich ein hohes Interesse der Lehrkräfte daran, ihre Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Einige Lehrkräfte sahen die Entwicklung eher aufgrund der Zeit und der damit verbundenen zunehmenden Reife, andere sahen sich als aktive Gestalter dieses Ausbildungszieles.

FGIII, Pos. 143: „Stichwort LLL, Lebenslanges Lernen (unv.) Ich meine gefärbt wird schon ewig und gestrahlt und blondiert auch, Dauerwelle auch, aber es sind doch immer, es ist viel Bewegung.“

FGIII, Pos. 140: „Ja und neben dieser fachlichen Kompetenz versuchen wir natürlich auch weiter Human-, Sozial-, was auch immer Kompetenz zu stärken oder auch Methodenkompetenz. Das sie's einfach weiterentwickeln. (unv.) Die entwickeln sich ja auch wirklich in den drei Jahren.“

Die Entwicklung und Entwicklungsbedingungen werden genauer im Kapitel 9.2.4 beschrieben.

Darüber hinaus nannten die Lehrkräfte den allgemeinen Bildungsauftrag der Berufsschule, der in jedem Rahmenlehrplan festgehalten ist, als Ziel der beruf-

lichen Ausbildung. Die berufliche Ausbildung soll die vorab erworbene allgemeine Bildung der weiterführenden Schulen erweitern. Dies soll zu verantwortungsvollem und professionellen Handeln im Beruf führen und darüber hinaus auch „[...] zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.“ (KMK, 2008, S. 21).

Die Lehrkräfte sehen darin ein wichtiges Lernziel, da viele ausgebildete Friseur*innen später nicht mehr in dem Beruf arbeiten, sondern sich ein anderes Beschäftigungsfeld suchen.

FGIV, Pos. 121: „Für mich ist also dann die Persönlichkeitsbildung oder wie du eben gesagt hast, das Soziale. Das ist für mich / hat für mich den gleichen Stellenwert wie das Fachliche. Also ich sehe das auch nicht so, die nur zu Fachidioten zu machen. Weil ich auf dem Standpunkt steh, wir wissen gar nicht, was die später beruflich machen. Die werden sonst was teilweise arbeiten. Und da muss man eben breiter aufgestellt sein. Und /“

Wie sich diese Lernziele im Unterricht realisieren lassen und wie die entsprechenden Lernprozesse in Friseurklassen beschrieben werden können, wird in der nächsten Kategorie gezeigt.

9.3.4 Kategorie 4: Entwicklung von Lernprozessen & Diagnostik

In dieser Kategorie werden Entwicklungen und Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen beschrieben. Diese beziehen sich auf einen längeren Zeitraum. Beispielsweise wird die Entwicklung von Schüler*innen über eine Unterrichtsreihe, über ein Lernfeld oder über die Dauer der gesamten Ausbildung betrachtet. Die Entwicklungsprozesse können kognitive, soziale oder affektive Faktoren umfassen. Außerdem werden in dieser Kategorie pädagogische Diagnoseinstrumente erfasst, die in Friseurklassen genutzt werden. Die Lehrkräfte beschreiben, wie pädagogische Diagnostik in Friseurklassen aussehen kann.

Entwicklung von Lernprozessen und Beschreibung von Lernprozessen

Lernprozesse in Friseurklassen gestalten sich je nach Ziel sehr unterschiedlich. Werden Inhalte neu erlernt, geben die Lehrkräfte an, dass sie besonders häufig Prozesse wählen, in denen handlungsorientiertes Lernen und selbstgesteuerte Lernprozesse im Vordergrund stehen.

FGII, Pos. 16: „[...] Da bin ich dann genau da, was du auch sagst, dass die das selber machen, bis zu den Karten die sie entwickelt haben für die Stationen für alle. [...]“

Geht es um die Sicherung und Wiederholung von Inhalten, werden Lehrkraftzentrierte Vermittlungsstrategien bevorzugt, um hier insbesondere den Schwächeren Schüler*innen prüfungsrelevante Inhalte nachhaltig zu vermitteln (vgl. Kategorie 1: „*Vermittlungsstrategien*“).

FGI, Pos. 52: „[...] Wenn die das mit den Händen machen, ist das ein großer Schritt, aber deswegen ist das trotzdem noch nicht //fest// verstanden, fest. [...] Die Arbeit kann dann nicht zu Ende sein. Das ist nur ein Schritt, der notwendig ist, um den Prozess im Kurzzeitgedächtnis für heute verstanden zu haben. Aber deswegen.../ Der reicht nicht aus. // Zustimmung//“

Häufig fehlt Lehrkräften trotz dieser Übungs- und Wiederholungsphasen anschlussfähiges Wissen bei ihren Schüler*innen. Transferleistungen sind im Unterricht häufig nur schwer zu begleiten und ab einem gewissen Punkt scheinen die Schüler*innen zu blockieren. Ein Faktor, der dies beeinflusst, ist das spezifische Vorwissen und die Vorerfahrungen der Schüler*innen. Weiter unten wird das Erheben von Vorwissen unter dem Punkt pädagogische Diagnostik weiter beschrieben.

Lehrkräfte geben an, dass die Schüler*innen im Verlauf der Ausbildung Fähigkeiten, sich (insbesondere schriftlich) auszudrücken verlieren. Da die Schüler*innen nur ein- bis zweimal wöchentlich im Unterricht in der Berufsschule sind und für Hausaufgaben nur wenig Zeit bleibt, werden die kognitiven Fähigkeiten nur unzureichend trainiert. Eine Lehrkraft beschreibt es wie folgt:

FGI, Pos. 76: „[...] Die sind fitter geistig, wenn die kommen, //Zustimmung// als wenn die im Ende des dritten Jahres sind. Und am Anfang schreiben sie ja nicht fehlerlos, aber dann schreiben sie noch ordentlicher, oder schreiben relativ fehlerlos. Und jetzt trainieren sie das Schreiben nicht, aber ich glaub wirklich, die schlafen über die drei Jahre.../ Das Geistige schläft immer mehr ein. Und das ist ja eigentlich schlimm. //Zustimmung// Aber so ist das.“

Weitere Bedingungen, die für die oben beschriebenen Lernprozesse und die Entwicklung der Schüler*innen von Bedeutung sind, werden im nächsten Themenbereich beschreiben.

Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen

Wie schon in Kapitel 9.2.3 angeklungen wird eine Entwicklung der Schüler*innen gerade im Bereich der Dienstleisterpersönlichkeit gesehen, die auch Ziel der Ausbildung ist (Kategorie 3: „*Curriculum und Lernziele des Faches*“). Während, wie oben beschrieben, sich einige Lehrkräfte als Gestalter dieser Entwicklung

sehen, sehen andere Lehrkräfte die Entwicklung eher bedingt durch das Älterwerden der Schüler*innen und die Dauer der Ausbildung:

FGIV, Pos. 124-125: „Ja. Aber da bin ich ja eher der Meinung, das liegt nicht an uns. Das liegt einfach daran, dass sie älter geworden sind.“

Ja, sie werden reifer. Das ist richtig. Wir haben nur das Angebot und ich stelle fest, wenn die entsprechende Motivation da ist, kann der schlechteste Schüler die Prüfung bestehen. Und der beste kann durchfallen. [...]

Motivation spielt für das Lernen der Schüler*innen eine große Rolle. Das ist sicherlich nicht spezifisch für Friseurklassen, sondern gilt für alle Schüler*innen aller Schulformen und Altersklassen. Spezifisch kann aber beschrieben werden, welche motivationalen Faktoren in Friseurklassen von den Lehrkräften genannt werden.

Die Motivation der Schüler*innen ist immer dann besonders hoch, wenn sie etwas Kreatives selber gestalten können.

FGVIII, Pos. 257: „Ich würde sagen, Friseurklassen sind offen für alles. Wenn man es anständig macht. Also ich habe die Erfahrung gemacht, dass die total dankbar sind für // F8I5: Kreativmethoden // Ja, für alles, wo sie so ein bisschen Freiheit haben. [...]

Ein direkter Bezug zum Arbeitsalltag im Salon ist ebenfalls hochgradig relevant, um Schüler*innen für Inhalte zu motivieren. Besonders wichtig ist es die Erfahrungen der Schüler*innen einzuholen. So kann das Vorwissen der Schüler*innen mit eingebunden werden und auch negative oder positive Erfahrungen können abgefragt werden, die, wie oben beschrieben, einen Effekt auf die Vermittlung von Inhalten haben (s. Kategorie 1: „*Vermittlungsstrategien*“). Durch die Hinzunahme eines für die Schüler*innen hochrelevanten Kontextes fühlen sich die Friseurschüler*innen außerdem wertgeschätzt. Dass dies für Friseurschüler*innen besonders wichtig ist, zeigte sich schon in Kategorie 2 „*Zusammensetzung der Schülerschaft*“. Durch die Wertschätzung der Arbeit der Schüler*innen im Salon kann die Motivation, sich mit den inhaltlichen Aspekten ihrer Arbeit genauer auseinanderzusetzen, weiter gesteigert werden.

FGIV, Pos. 130: „[...] Also, positiven, wertschätzenden Umgang zu pflegen. Positiv wertschätzender Umgang. Dass einige auch aus sich herauskommen und dann ein paar Potenziale wenigstens abrufen, wo sie vielleicht vorher selbst nicht wussten, dass sie sie entwickeln können. [...]

Eine weitere Entwicklungsbedingung ist in der schulischen Organisation der Ausbildung verankert (s. Kat. 5 „*Unterrichtsorganisation*“). Da die Schüler*innen nur ein bis zweimal in der Woche in der Schule unterrichtet werden, müssen alle

kognitiven Entwicklungsprozesse in einem sehr kleinen Zeitrahmen ablaufen. Das kann, wie im Themenbereich „*Entwicklung von Lernprozessen und Beschreibung von Lernprozessen*“ bereits gezeigt, zu Schwierigkeiten im Wissenserwerb und der Gestaltung von Lernprozessen führen. Außerdem kommt dem schulischen Teil der Ausbildung seitens der Betriebe nur eine geringe Bedeutung zu, was zu einer weiteren Schwierigkeit im Anstoß der Entwicklungsprozesse in der Schule führen kann.

Pädagogische Diagnostik in Friseurklassen

Die pädagogische Diagnostik wurde in den Interviews von den Lehrkräften häufig nur angerissen oder anekdotisch beschrieben. Als häufigste Form der pädagogischen Diagnostik wird die Beobachtung während des Unterrichtsgeschehens genannt. Dabei setzen die meisten Lehrkräfte auf ihr Erfahrungswissen. Wie man das Diagnostizieren in Friseurklassen erlernt, wird ebenfalls meist über einen erfahrungsbasierten Ansatz beschrieben.

FGI, Pos. 164: „Also Diagnose mache ich ganz viel über Beobachtung. Also man merkt das unheimlich schnell, wer stark ist und wer schwach ist. Allein schon von der Sprache her, vom Ausdrucksvermögen her und anhand der Klassenarbeiten. [...]“

Außerdem werden noch das Schriftbild der Schüler*innen sowie häufig die Lerntypen nach Vester (2011)⁹ herangezogen. Die Lehrkräfte versuchen dann, für die verschiedenen Lerntypen Materialien oder Vermittlungsstrategien auszuwählen.

FGIII, Pos. 44: „Ja die Lerntypen. Dass man versucht, so viel wie möglich anzubieten, dass jeder Lerntyp den besten Zugang hat. Und jeder hat alle drei nur in verschiedenen prozentualen Nutzbarkeiten und das ist dann wichtig für den Auditiven ist eben wichtig das Sprechen, das Machen, das Auseinandernehmen und das Sehen.“

Das Vorwissen der Schüler*innen zu erheben spielt für Lehrkräfte im diagnostischen Prozess eine große Rolle. Bereits in der Kategorie 2 „Zusammensetzung der Schülerschaft“ konnte gezeigt werden, dass das Vorwissen die Lernbedingungen der Schüler*innen steuert und gerade bei naturwissenschaftlichen Inhalten zu Lernblockaden führen kann.

FGII, Pos. 234: „Genau, wie wichtig ist das Vorwissen der Lerngruppe. Genau. Wie wichtig ist das.“

9 Die Lerntypen wurden von Vester erstmals 1975 genannt, dies ist die 34. aktualisierte Auflage.

Häufig werden hier Methoden des kooperativen Arbeitens genutzt, um die unterschiedlichen Wissensstände zu erheben und anzugleichen.

Viele Lehrkräfte betonten, dass es wichtig sei, bei der Arbeit im Unterricht flexibel mit dem erhobenen Vorwissen der Lerngruppe umzugehen. Aufgrund der starken Heterogenität der Lerngruppe (s. Kategorie 2: „*Zusammensetzung der Schülerschaft*“) kann das Vorwissen stark variieren. Die Lehrkräfte geben an, aufgrund von Erfahrungswerten dann spontan im Unterricht zu entscheiden, ob sie ein Thema vertiefen oder nicht weiter behandeln.

FGIII, Pos. 202: „Ich glaub so das ist so die Erfahrung, die einfach zeigt wie tief man geht. Also ich habe teilweise, meistens entscheid ich das auch oft so in der Entwicklung des Prozesses. [...]“

In dem Themenbereich der Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen wurde bereits aufgezeigt, dass es auch organisatorische Rahmenbedingungen gibt, die sich auf das Lernen und Lehren in Friseurklassen auswirken. Diese werden in Kategorie 5 genauer beschrieben.

9.2.5 Kategorie 5: Unterrichtsorganisation

In dieser Kategorie finden sich Aussagen zu den Themenbereichen des classroom managements in Friseurklassen und den strukturellen Rahmenbedingungen im Unterricht von Friseurklassen.

Classroom management in Friseurklassen

Die Aspekte dieses Themenbereiches können alle zu einem der Teilgebiet des *classroom managements* nach Emmer und Evertson (2013) zugeordnet werden.

Um ein angenehmes und lernförderliches Klima zu schaffen, ist es für Friseurklassen wichtig, Zeiträume einzuplanen, in denen sie Privatgespräche führen oder auch mit der Lehrkraft über persönliche Angelegenheiten sprechen können. Die Art dieser Gespräche und die Rolle, die sie für den Unterricht in Friseurklassen spielen, wird bereits in Kategorie 2 „*Zusammensetzung der Schülerschaft*“ unter dem Themenbereich des Sozialverhaltens näher erläutert. Lehrkräfte geben an, Zeiten für Murmelphasen und private Gespräche oder auch die Nutzung des Mobiltelefons in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen.

FGI, Pos. 120: „[...] Manchmal braucht man auch erstmal morgens eine Viertelstunde, wenn die dann ihren Berufsschultag haben, damit die sich überhaupt austauschen können, sonst braucht man gar nicht erst mit dem Unterricht anfangen. [...]“

Außerdem sei eine körperliche Aktivierung der Schüler*innen (s. Kategorie 2 „Zusammensetzung der Schülerschaft“) ebenfalls nötig, auch das wird von Lehrkräften in den Unterricht als Struktur vorab eingeplant.

Ein weiterer Aspekt, der in Friseurklassen stark zum Tragen kommt, ist die Disziplinierung bei der Ordnung der Arbeitsmaterialien. Dass die Schüler*innen ihre Sachen ordentlich sortiert und zum Berufsschultag zur Hand haben, ist nicht die Regel. Diese Ordnung stellt für die Lehrkräfte eine Voraussetzung dafür dar, dass die Schüler*innen, insbesondere die leistungsschwächeren, die Gesellenprüfung bestehen.

FGIV, Pos. 222: „Ja, dass die Schüler ihre Sachen immer korrekt haben. Und dass man da drauf achtet. [...] Dann sind die nachher einfach nicht sortiert und fangen zwei Wochen an vor der Gesellenprüfung irgendwelche Sachen zusammenzusuchen. Schaffen das nicht. Und dann fangen sie an ihr Buch zu nehmen. Und versuchen das Buch nachzulernen. Und das scheitert.“

Aufgrund der für die Schüler*innen häufig schwierig zu verstehenden Systematik des Lernfeldunterrichts empfinden die Lehrkräfte es als besonders wichtig, immer transparent zu machen, an welcher Stelle im Lernfeld gerade gearbeitet wird.

FGIII, Pos. 63: „Also es gibt schon mal so Einheiten, wo das gelingt. Es gelingt aber auch nur dann, wenn ich wirklich die ganze Struktur gemeinsam plane und wir wirklich hergehen und sagen, was muss man alles wissen, wie wollen wir das aufeinander aufbauen, womit wollen wir starten? Auch nochmal die Transparenz: wo sind wir denn gerade, das haben wir schon geschafft, das müssen wir noch machen, wie wollen wir das machen? [...]“

Neben diesen, in der Unterrichtsplanung zu bedenken Faktoren, gibt es aber auch Rahmenbedingungen, die die Lehrkräfte nicht beeinflussen können. Diese werden in den strukturellen Rahmenbedingungen beschrieben.

Strukturelle Rahmenbedingungen im Unterricht in Friseurklassen

Die meisten Schulen unterrichten im Wochenunterricht, generell wird der Blockunterricht von den befragten Lehrkräften als potentiell lernförderlicher angesehen.

FGI, Pos. 326: „[...]“, aber ich fände es spannend mal zu wissen, ich bin ja seit einiger Zeit ja.../ wenn die einmal in der Woche Unterricht haben. Unterschiede Blockunterricht und Wochenunterricht. Ob man da sagen kann: ‚Schüler lernen effektiver, wenn die eine Zeit lang jeden Tag sich mit den Themen beschäftigen und das besser ins Langzeitgedächtnis kommt.‘? [...]“

Eine weitere strukturelle Herausforderung ist für die Lehrkräfte, dass es immer weniger Auszubildende im Bereich Friseur*in gibt. Die Zahlen nehmen stetig ab und, wie in Kapitel 2.2 schon gezeigt, fluktuieren stark im Verlauf der Ausbildung. Gerade zu Beginn der Ausbildung brechen viele Auszubildende die Ausbildung ab, andere kommen im ersten halben Jahr nach nachträglich abgeschlossenen Ausbildungsverträgen noch hinzu.

FGVI, Pos. 318: „Es gibt ja auch genügend Leute, die die Ausbildung zwischendurch abbrechen, ne? Weil sie feststellen // Ja, ja klar. // Das macht hier keinen Sinn in der Schule. Das ist nicht das, was ich mir vorgestellt habe. Im Betrieb komm ich eh nicht klar. Und die hören auf. Diese Anzahl ist also relativ groß.“

Einige Lehrkräfte geben an, dass sich die Strukturierung durch die festen Stundenzeiten nicht gut mit dem Lernfeldansatz vereinbaren lässt. Sie wünschen sich mehr Freiheit in der Planung der Stunden innerhalb des Lernfeldkonzepts und des strukturellen Rahmens der Schule.

9.2.6 Kategorie 6: Ausbildung Lehrkräfte

In dieser Kategorie wird der Themenbereich der Ausbildung von Lehrkräften über die drei Phasen der Lehrer*innenbildung (1. Phase: Studium, 2. Phase: Referendariat, 3. Phase: Fort- und Weiterbildungen) beschrieben. Außerdem wird auf Rahmenbedingungen und strukturelle Gegebenheiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eingegangen.

1. Phase – Universitäre Ausbildung:

Es wurde im Verlauf viel Kritik am Studiengang geäußert. Besonders trat dabei hervor, dass sich die Lehrkräfte eine stärkere Orientierung an der Friseurpraxis wünschten. Es wurde vorgeschlagen, dass eine Ausbildung zum Friseur/Friseurin vor dem Studium verpflichtend festgeschrieben werden soll, oder in Form von qualitativ hochwertigen Praktika im Studienverlauf ein konkreter Alltagsbezug für Studierende ohne Ausbildung geschaffen wird.

Es gebe zwar die fachpraktische Tätigkeit (s. Kap. 2.3), die diesen Bezug zum Beruf sichern soll, wie qualitativ diese aber gestaltet sei, würde nicht weiter überprüft.

Dieser Bezug zum Beruf soll ermöglichen, im Referendariat bessere und authentischere Lernsituationen und Lernszenarios zu kreieren. Die Basis dazu soll in der Universität gelegt werden.

FGII, Pos. 217: „Also ich sehe das so, das die das [Gestaltung von Lernsituationen] an der Uni exemplarisch machen und wir es eigentlich in der Komplexität uns dann vornehmen. Also das es Grundlagenwissen, was sie kennen sollten.“

Das Praxissemester wird insgesamt als sehr hilfreich für den Einstieg ins Referendariat bewertet, gerade vor dem Hintergrund des eineinhalb-jährigen Referendariats.

2. Phase – Referendariat:

Häufig müssen Referendar*innen im Fach Körperpflege lernen, naturwissenschaftliche Stunden im Unterricht bei Friseuren einzuplanen und zu halten. Dabei erkennen die Referendar*innen, dass sich Handlungsorientierung und Unterrichtskonzepte aus den Naturwissenschaften ergänzen.

FGII, Pos. 25: „[...] Und deswegen müssen meine Referendare immer zwei Sorten lernen. Die Biologen und die Biotechniker. Die einen lernen die Handlungsorientierung eben neu und die anderen eben dieses naturwissenschaftliche bedeutende Vorgehen und dann sind die einigermaßen gut gerüstet//“

Die konkrete Planung von Lernsituationen stellt Referendar*innen im Fach Körperpflege, auch wenn diese bereits eine Ausbildung haben, vor Herausforderungen. Problematisch sei das Erstellen von Lernsituationen, in denen sich die Schüler*innen wiederfinden und die einen echten Berufsbezug herstellen. Dies ist ein zentraler Aspekt, der im Referendariat bearbeitet wird.

FGII, Pos. 49: „An der Schule, genau. Die kriegen da so ein Stundenfenster und dann kreist bei denen auch Friseurinnen, es heißt dann sofort, da brauch ich ein Arbeitsblatt. Da muss ich irgendwas erarbeiten. Das muss auf ein Plakat, ein Poster oder irgendwie ins Heft. Und dann ist gut. Also da sag ich mal, sie sind doch Friseurinnen, schildern sie mir doch mal Situationen, in der sie in der Praxis damit in Kontakt gekommen sind. [...]“

FGII, Pos. 50: „[...] Wir können alle die Erarbeitungsphase und normal kriegen sie die Sicherung auch wunderbar hin, aber das, was die Handlungsorientierung ausmacht, das wird eigentlich wenig erfüllt. [...]“

Häufig stellen schwierige Rahmenbedingungen in Schule und Ausbildungssituation Stolpersteine für Referendar*innen dar. Da dies aber nicht spezifisch für die Ausbildung von Körperpflege-Lehrkräften ist, wird dies hier nicht weiter besprochen.

Ein Aspekt, der nicht spezifisch für das Referendariat in Friseurklassen, aber spezifisch für das Referendariat an Berufskollegs ist, liegt in der Struktur des lernfeldorientierten Unterrichts und der knapp bemessenen Zeit durch die wenigen

Berufsschultage der Schüler*innen. Diese beiden Faktoren können dazu führen, dass Referendar*innen ihren BDU (bedarfsdeckenden Unterricht) wenig experimentell planen können. Ein Beispiel:

FGII, Pos. 57: „[...] 3./4. geht der Referendar rein, 5./6. geht der Kollege rein und wenn die dann nicht bis da und da angekommen ist, dann hat die ein Problem. So und dann hat das Mädels eine Doppelstunde zur Verfügung und dann muss die den Inhalt durchschauen. Für den Kollegen, der dann 5./6. kommt und sich darauf eingestellt hat, dass die an dem und dem Punkt ist, weil das hat man in der didaktischen Jahresplanung so miteinander vereinbart. Da ist die, da hat die keine Freiheiten. [...]“

Das kann Lernprozess und Entwicklung bei Referendaren blockieren.

3. Phase – Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften:

Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte wurde vor allem besprochen, dass es keine fachdidaktischen Fortbildungen spezifisch für das Arbeiten in Friseurklassen gibt. Häufig nehmen die Lehrkräfte allgemeindidaktische Fortbildungen oder Fortbildungen in ihrem Zweitfach wahr.

FGIV, Pos. 251-252: „[...] Hauptsächlich im Bereich der Fachwissenschaft. Eher weniger so Fachdidaktiken. Da müssen wir uns selber drum kümmern.

F4I4: Und das holen wir uns aus anderen Disziplinen ein.“

Fortbildungen über fachliche Inhalte werden häufiger angeboten, auch von Firmen, die Produkte für Friseur*innen vertreiben. Diese können allerdings auch sehr kostspielig sein. Das Angebot der Fortbildungen ist im Fach Körperpflege also hauptsächlich auf Fachinhalte beschränkt.

9.2.7 Kategorie 7: Fachdidaktische Forschung

Aussagen zur Kategorie fachdidaktische Forschung finden sich kaum. Das ist aufgrund der aktuellen Forschungslage auch nicht weiter verwunderlich. Die Lehrkräfte gaben an, sich bei der Didaktik anderer Fächer zu bedienen, beispielsweise bei den Konzepten aus der Deutschdidaktik bei im Bereich des Lernfeldes Kundenberatung. Besonders häufig wurde das Konzept des forschend-entwickelnden Unterrichtsverfahrens genannt (Schmidkunz, H. & Lindemann, H., 1992).

FGII, Pos. 344: „Wobei die sich auch wieder quer sozusagen vernetzen. Die stehen nicht einzeln da, sondern bei den Biotechnikern wird quasi der forschend-entwickelnde Ansatz in die Handlungsorientierung hineingegeben. Es sind Teile davon. [...]“

Das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren soll im Referendariat in einem Unterrichtsbesuch durchgeführt und durch die Referendare*innen reflektiert werden. Es ergibt sich hier eine Verbindung zu Kategorie 6 „*Ausbildung Lehrkräfte*“.

Die wenigen didaktischen Forschungsgrundlagen sind für viele, gerade erfahrene Lehrkräfte, kein Problem.

FGVI, Pos. 195: „[...] Sondern man muss als Kollege in solchen Klassen ein gesundes Maß an Pragmatismus mitbringen, ne? Um den Alltag zu bestehen. Und wenn man das hat, dann kam man da auch gut durch. Wirklich ganz hervorragend sogar.“

Hier wird vornehmlich eine über Erfahrungen gesteuerte didaktische Lehrplanung vorgenommen, die für viele Lehrkräfte gut funktioniert.

9.3 Bezüge der Kategorien zueinander und untereinander

Die oben beschriebenen Kategorien lassen sich mit MaxQDA durch verschiedene Tools visualisieren. Dabei zeigen sich Bezüge, die bereits in der deskriptiven Beschreibung der Kategorien (Kapitel 9.2) auftauchen.

Mit dem Code-Matrix-Browser kann gezeigt werden, in welcher relativen Häufigkeit die einzelnen Codes in den acht Interviews genannt werden. Dadurch kann man einen ersten Eindruck gewinnen, welchen Schwerpunkt die Interviewgespräche haben (s. Abb. 18).

Generell lagen die Schwerpunkte der Interviews in den ersten drei Kategorien. Es zeichnet sich ab, dass diese Kategorien von besonderer Bedeutung für die Befragten sind. Zum einen, da diese Kategorien das tägliche Arbeiten in Friseurklassen bedingen und beschreiben und deshalb gerne und viel über die Themenbereiche erzählt wurde. Möglicherweise haben diese Kategorien dadurch aber auch hohe Priorität, um das Unterrichten in Friseurklassen zu gestalten. Sie zählen zu den hochrelevanten gefundenen Kategorien. Im Code-Matrix-Browser (Abbil-

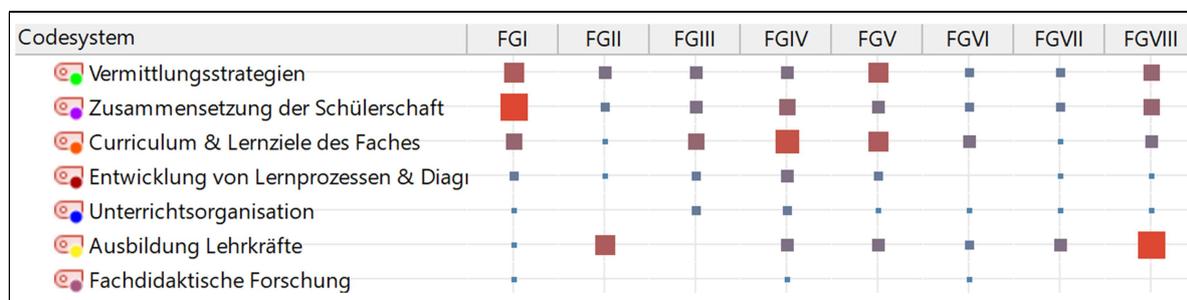


Abbildung 18: Relative Häufigkeit der sieben Kategorien in den acht Fokusgruppeninterviews.

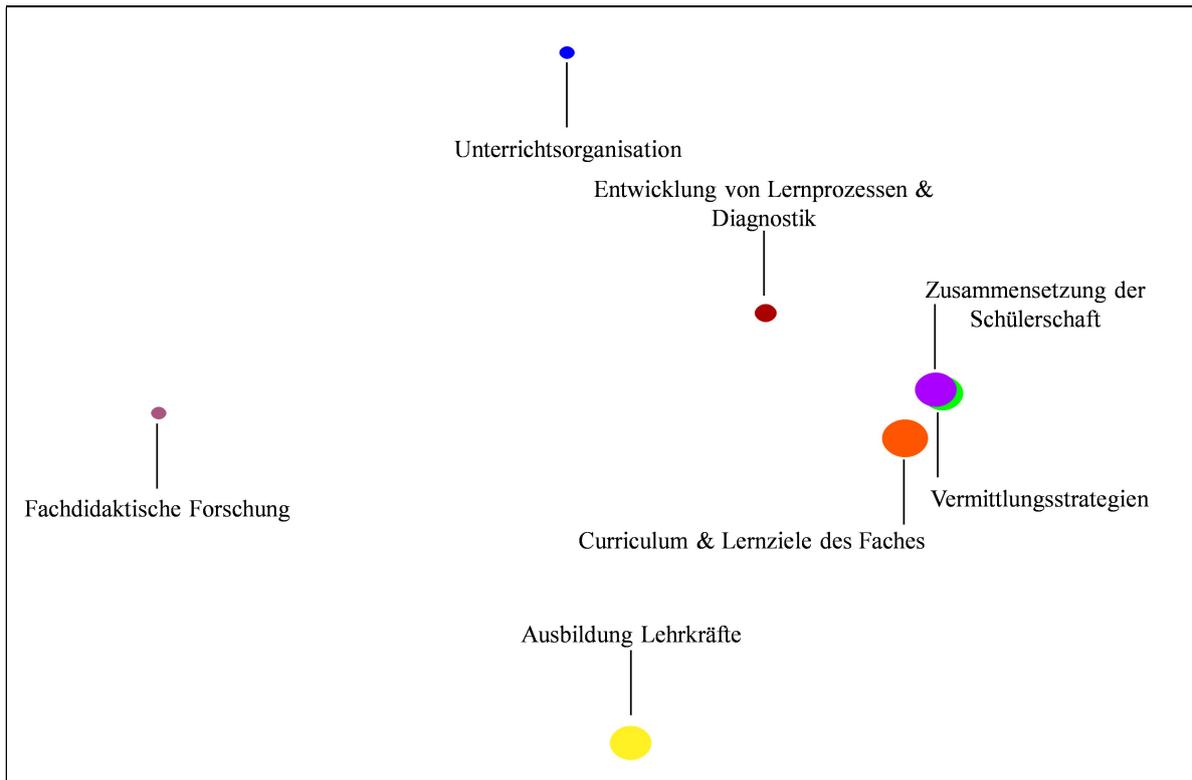


Abbildung 19: Darstellung der räumlichen Nähe der Kategorien in einer Codelandkarte

dung 21) zeigt sich außerdem eine relative Häufung der Kategorie 6 „Ausbildung der Lehrkräfte“ im Interview II und VIII. Es handelt sich bei diesen Interviews einmal um das Interview mit den Fachleiter*innen und einmal um das Interview mit den Körperpflege-Studierenden nach absolviertem Praxissemester. Daher ist es nicht verwunderlich, dass hier die Ausbildung von Lehrkräften stärker in den Blickpunkt gerät, als in den anderen Interviews.

Unter den in den im Kapitel 9.2.1 bis 9.2.7 beschriebenen Kategorien zeigten sich viele Verknüpfungen. Insbesondere zwischen der Kategorie 1 „Vermittlungsstrategien“ und Kategorie 2 „Zusammensetzung der Schülerschaft“ gab es große Nähen in den codierten Segmenten. Dies ist logisch, da man Vermittlungsstrategien nicht ohne die Schüler*innen denken kann, denen man die Inhalte vermitteln möchte. In einer Codelandkarte kann gezeigt werden, dass sich die Kategorien, bei denen es besonders viele Bezugnahmen zueinander gibt, auch in den Dokumenten in räumlicher Nähe zueinander befinden. Die räumliche Nähe wurde in der Codelandkarte auf einen Abstand von maximal fünf Absätzen im Dokument festgelegt. Die Größe der Punkte gibt die relative Häufigkeit der Codierungen dieser Kategorie über alle acht Interviews an (s. Abb. 19).

In der Codelandkarte zeigt sich das die Kategorien 1-3: „Zusammensetzung der Schülerschaft“, „Vermittlungsstrategien“ und „Curriculum und Lernziele des

Faches“ besonders nah beieinanderliegen. Kategorie 1 und 2 überschneiden sich sogar in Teilen. Das bedeutet, dass in einem Sprechabschnitt sowohl Aussagen zur Zusammensetzung der Schülerschaft, als auch zu Vermittlungsstrategien getätigt wurden. Die Kategorie vier „Entwicklung von Lernprozessen und Diagnostik“ befindet sich noch in relativer Nähe zu den ersten drei Kategorien. Die Kategorien 5–7 „Unterrichtsorganisation“, „Ausbildung Lehrkräfte“ und „Fachdidaktische Forschung“ zeigen keine auffällige räumliche Nähe zu anderen Codes.

Diese Visualisierung zeigt, dass die Kategorien 1–3 einen besonderen inhaltlichen Bezug zueinander haben, da sie zum Teil in einem Satz genannt werden und inhaltliche Bezüge und Verweise aufzeigen. In den Interviews kam der Übergang zur nächsten Kategorie häufig fließend und gestaltete sich selbstläufig ohne das Eingreifen der Moderierenden. Dennoch konnte in den Interviews klar zwischen diesen unterschiedlichen Codes in den Aussagen unterschieden werden (siehe Ergebnisse der InterCoderreliabilität in Kapitel 9.1).

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Validierung der Aussagen in den Kategorien durch eine größere Gruppe von Befragten beschrieben.

9.4 Ergebnisse der intersubjektiven Validierung – Fragebogenerhebung

Der Aufbau des Fragebogens und die Art der Erhebung ist in Kapitel 7.5 dargestellt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Items in Tabelle 16 dargestellt. Pro Kategorie wird ein Beispiel-Item vorgestellt. Die genaue Formulierung der anderen Items finden sich im Anhang. Die Auswertung der Items erfolgt zunächst deskriptiv über die Bestimmung der Mittelwerte (M) und der Standardabweichung (SD).

Insgesamt wurden im vorliegenden Fragebogen fünf Fragegruppen gebildet: *Zusammensetzung der Schülerschaft* (13 Items), *Fachwissen und Vermittlungsstrategien im Friseurunterricht* (13 Items), *Curriculum und Lernziele* (11 Items), *Entwicklung von Lernprozessen und Diagnostik* (7 Items) und eine Fragegruppe *Sonstiges*, unter die drei offenen Fragen zur Arbeit von Lehrkräften in Friseurklassen gefasst sind. Die Zustimmung oder Ablehnung zu diesen Aussagen wurde in einer vierstufigen Likert-Skala intervallskaliert abgebildet (Bortz, J. & Döring, N., 2016). Dabei konnten die Befragten *Stimme zu*, *Stimme eher zu*, *Stimme eher nicht zu* und *Stimme nicht zu* antworten (Stimme zu =1, Stimme eher zu=2, Stimme eher nicht zu=3, Stimme nicht zu =4).

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichung der einzelnen Items aus dem Online-Fragebogen zur Validierung der interpretativen Auswertungen aus Kapitel 9.2

Fragegruppe	1: Vermittlungsstrategien und Lerngruppe	2: Besonderheiten der Lerngruppe	3: Curriculum und Lernziele	4: Lernprozesse und Diagnostik
Beispiel-Item	Item 17: Modelle helfen Friseur-schüler*innen Wissen zu vernetzen und zu verankern.	Item 9: Friseurschüler*innen benötigen sprach-sensibel gestalteten Unterricht.	Item 37: Das Lernfeldkonzept bietet Anbindung an den Salonalltag.	Item 31: Lehrkräfte sollten alltägliche Kontexte heranziehen, um Fachinhalte zu vermitteln.*
M (SD) der Items	Item 14 Item 15 Item 16 Item 17 Item 18 Item 19 Item 20 Item 21 Item 23 Item 24 Item 25 Item 26 Item 27	Item 1 Item 2 Item 3 Item 4 Item 5 Item 6 Item 7 Item 8 Item 9 Item 10 Item 11 Item 12 Item 13	Item 36 Item 37 Item 38 Item 39 Item 40 Item 41 Item 42 Item 43 Item 44 Item 45 Item 46	Item 28 Item 29 Item 31 Item 32 Item 33 Item 34 Item 35
	1,76 (,554) 2,35 (,812) 3,06 (,851) 1,21 (,410) 1,85 (,857) 1,29 (,524) 1,76 (,781) 2,53 (,896) 2,94 (,649) 1,71 (,719) 2,44 (,860) 2,26 (,898) 1,88 (,729)	1,24 (,606) 2,09 (,753) 2,09 (,514) 1,88 (,769) 2,09 (,621) 1,44 (,504) 1,59 (,609) 2,00 (,888) 1,38 (,551) 1,79 (,770) 1,15 (,359) 2,00 (,550) 2,06 (,694)	1,65 (,774) 1,62 (,779) 2,29 (,905) 2,32 (,976) 1,97 (,758) 2,71 (,676) 1,47 (,563) 1,74 (,790) 2,03 (,717) 1,12 (,409) 1,68 (,768)	1,29 (,524) 1,24 (,496) 1,32 (,475) 1,29 (,524) 1,41 (,609) 1,44 (,613) 1,73 (,946)
M gesamt	2,08	1,75	1,87	1,4

* Hier wurde gefragt, welche Strategien seitens der Lehrkräfte genutzt werden können, um das oft negative Bild, das Friseurschüler*innen von naturwissenschaftlichen und mathematischen Themen haben abgelegt wird.

Tabelle 17: Cronbachs Alpha der Fragegruppen des Online-Fragebogens

	Fragegruppe 1: Vermittlungs- strategien und Lerngruppe	Fragegruppe 2: Besonderheiten der Lerngruppe	Fragegruppe 3: Curriculum und Lernziele	Fragegruppe 4: Lernprozesse und Diagnostik
Cronbachs Alpha	,64	,49	,18	,45
Anzahl der Items	15	13	11	7

Von den 44 Items wurden 41 Items mit $M \leq 2,5$ bewertet, diese trafen also auf breite Zustimmung und können als bestätigt angenommen werden. Das zeigt, dass die im Interview getroffenen Aussagen auch in einer größeren Grundgesamtheit auf Zustimmung treffen. Drei Items wurden mit einem $M > 2,5$ bewertet und gelten somit als nicht bestätigt. Insgesamt können die Aussagen, die aus den Interviews innerhalb der Kategorien interpretiert wurden, auch in einer größeren Grundgesamtheit bestehen. Die Aussagen der angenommenen Items und die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse bilden die Grundlage für eine explorative, hypothesengeleitete Ableitung von Standards für die Ausbildung von Lehrkräften im Fach Körperpflege.

Um die interne Konsistenz der Fragegruppen zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha berechnet. In Tabelle 17 werden die Werte für die einzelnen Fragegruppen aufgeführt.

Bei der Bewertung der Werte ist zu beachten, dass die Fragegruppen nicht streng nach ihrer Gleichartigkeit sortiert wurden. Die Items wurden in erster Linie erstellt, um eine inhaltliche Validierung der Interpretation der Aussagen aus den Interviews zu erhalten. Es handelt sich um eine qualitative Studie, die hier versucht wurde zu quantifizieren. Die Einschätzung der Befragten ist divers, das Feld noch jung und wenig beforscht. Daher sind die Werte zumindest für Fragegruppe eins, zwei und vier für eine explorative Erhebung noch akzeptabel. Fragegruppe drei weist allerdings einen niedrigen Wert für die Reliabilität der Antwortwahrscheinlichkeit auf. Insgesamt verbietet sich bei den hier aufgeführten Werten eine weitere Auswertung auf Skalenebene.

9.5 Hypothesengeleitete Ableitung von Standards für die Lehrer*innenausbildung

Aus den Ergebnissen der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 9.2) im Abgleich mit der Validierung durch die Online-Umfrage (Kap. 9.4) können Standards für die Lehrer*innenausbildung explorativ abgeleitet werden. Für eine anschlussfähige Strukturierung werden die einzelnen Standards, unter den in den in Kapitel 9.2.1–9.2.7 beschriebenen Kategorien, in Kompetenzbereiche überführt. Damit wird der Darstellungsweise von Standards wie der, der nationalen Bildungsstandards, beispielsweise für das Fach Chemie (KMK, 2020b) oder für das Fach Biologie (KMK, 2020a), gefolgt. Die hier abgeleiteten Standards erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wird versucht eine möglichst fachspezifische Darstellung nah an den gefundenen Ergebnissen vorzunehmen. Dazu wird unter jedem Standard eine Konkretisierung in Form eines Beispiels aufgeführt. Das Beispiel ist zur Kenntlichmachung *eingerückt und kursiv* unter jedem Standard geschrieben. Die angegebenen Beispiele sind nicht vollständig und spiegeln auch nicht die volle Bandbreite der Aussagen zu diesem Thema dar. Diese sind in den Beschreibungen der Kategorien zu finden (Kap 9.2.1–9.2.7).

Kompetenzbereich 1: Wissen über Vermittlungsstrategien (VS)

VS 1: Wissen über sprachensible Gestaltung von Fachunterricht

Lehrkräfte...

- VS 1.1 gestalten (bestehende) Unterrichtsmaterialien sprachsensibel (um).
Sachtexte aus dem Buch mit Wortfeldern oder Vokabelliste unterstützen
- VS 1.2 wenden Methoden sprachsensibler Wissensvermittlung an.
Nutzung von z.B. Concept-Maps zur Verbindung von Fachworten
- VS 1.3 identifizieren friseurspezifische Fachsprache und üben die korrekte Verwendung mit ihren Schüler*innen ein.
Unterscheidung von Tönung, Intensivtönung und Färbung
- VS 1.4 erarbeiten (bei Bedarf) Inhalte iterativ im Plenumsgespräch.
*Bei unklaren oder falsch benutzten Fachbegriffe in Erklärungen der Schüler*innen eingreifen, korrigieren und wiederholen lassen.*

VS 2 Wissen über die adressatengerechte und berufsrelevante Vermittlung von Inhalten

Lehrkräfte...

- VS 2.1 stellen naturwissenschaftliche Inhalte auf Phänomenebene dar.
*Kovalente Bindungen der Moleküle im Haar werden mit Schüler*innen nachgestellt (Bsp.: Disulfidbrücken).*
- VS 2.2 stellen die Verbindung von naturwissenschaftlichen Inhalte zu berufsspezifischen Handlungen her.
Die Chemie der Dauerwelle an die konkreten Handlungsschritte der Dauerwelle im Salon anbinden.
- VS 2.3 nutzen friseurspezifische Modelle, um chemische Prozesse darzustellen.
Lockern der Wasserstoffbrückenbindungen und der Van-der-Waals-Kräfte beim Waschvorgang.
- VS 2.4 nutzen handlungsorientierte Modelle und Analogien als Anker für Wissen und sichern so Inhalte langfristig und anschlussfähig.
Aufbau des Haares mit Pfeifenreinigern nachbauen
- VS. 2.5 planen den Einsatz von Modellen im Unterricht als Instrument der didaktischen Reduktion
Darstellung der Vorgänge auf makroskopischer und molekularer Ebene beim Färben von Haaren
- VS 2.6 kennen Unterrichtsmethoden, die in Friseurklassen von besonderer Bedeutung sind.
Rollenspielen in Friseurklassen
- VS 2.7 stellen die Relevanz der vermittelten Inhalte für den Berufsalltag heraus.
Reduktion und Oxidation als relevante Mechanismen beim Färben von Haaren
- VS 2.8 nutzen die beruflichen Erfahrungen der SuS als spezifisches Vorwissen.
Welche Erfahrungen sind beim Schneiden von Haaren im Salon gemacht worden? Wurden überhaupt schon Haare geschnitten?
- VS 2.9 wählen geeignete Handlungsprodukte zur Sicherung von Inhalten aus.
Bewertungsraster für die Kommunikation mit der Kundschaft im LF 2.

- VS 2.10 kennen Methoden, um Inhalte für die Gesellenprüfung Teil 1 und 2 zu sichern

Erstellen einer Lernkartei für jedes Lernfeld

Kompetenzbereich 2: Wissen über die Zusammensetzung der Schülerschaft (ZS)

ZS 1: Wissen über die Lerngruppe Friseur*in

Lehrkräfte...

- ZS 1.1 kennen Dimensionen der Heterogenität, die das Arbeiten in Friseurklassen bestimmen.

Schulabschluss, Alter, berufliche Vorerfahrung, Migrationshintergrund

- ZS 1.2 kennen spezifische Stolpersteine für Friseurschüler*innen.

Blockade bei unbekanntem oder schwierigen Begriffen

- ZS 1.3 benennen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen in Friseurklassen.

Sprachliche Defizite, vorausgegangene Schulbildung

- ZS 1.4 nehmen die besondere Bedeutung von wertschätzender Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüle*innen wahr.

Lehrer-Schüler-Beziehung als relevanter Faktor für das Lernen

- ZS 1.5 können das Sozialverhalten in Friseurklassen einschätzen.

Lautstark, aber zugewandt, aktiv, Dienstleisterpersönlichkeit

Kompetenzbereich 3: Wissen über das Curriculum und Lernziele des Faches (CL)

CL 1: Wissen über das Curriculum

Lehrkräfte...

- CL 1.1 kennen Aufbau, Struktur und Ziel des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans

Abbildung der Ausbildung in einzelnen Lernfeldern, Verankerung der Handlungsorientierung

- CL 1.2 Lehrkräfte können ihren Unterricht anhand der didaktischen Jahresplanung ihrer Schule planen

Wann werden die Lernfelder eingeführt und bearbeitet? Welche übergreifenden Lernsituationen werden genutzt?

CL 2: Wissen über Ziele des Faches

Lehrkräfte...

- CL 2.1 kennen das Lernziel des Bestehens der Gesellenprüfung als ein Kernziel der schulischen Friseurausbildung.
Bestehen der Gesellenprüfung als Kernziel der schulischen Ausbildung
- CL 2.2 kennen das Lernziel Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung als Kernziel der schulischen Friseurausbildung.
*Befähigen von Schüler*innen zu reflektierten Entscheidungen*
- CL 2.3 kennen das Lernziel Persönlichkeitsentwicklung als ein Kernziel der schulischen Friseurausbildung.
*Begleiten von Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung*

Kompetenzbereich 4: Wissen über Lernprozesse und Diagnostik (LD)

LD 1: Entwicklungen und Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen

Lehrkräfte...

- LD 1.1 bieten die Erarbeitung von Lernprozessen handlungsorientiert an.
*Lassen Schüler*innen Phasen der Handlungsorientierung durchlaufen*
- LD 1.2 beziehen Schüler*innen in die Steuerung des Lernprozesses mit ein.
Dauer der einzelnen handlungsorientierten Phasen flexibel gestalten
- LD 1.3 kennen spezifische Muster der Entwicklung von Lernprozessen
Abbau der kognitiven Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich über die Dauer der Ausbildung.
- LD 1.4 unterstützen Schüler*innen in der Entwicklung einer Dienstleistungspersönlichkeit.
Reflexion des Handelns im Beruf vor dem Hintergrund fachlichen Wissens
- LD 1.5 kennen die motivierende Funktion von Bezügen zum Arbeitsalltag im Lernprozess.
Inhalte immer wieder auf Arbeitsalltag im Salon zurückführen und abgleichen.

LD 2: Wissen über fachbezogene pädagogische Diagnostik

Lehrkräfte...

- LD 2.1 führen pädagogische Diagnostik über Beobachtungen durch.
Kenntnis von Diagnosebögen zur Beobachtung
- LD 2.2 führen pädagogische Diagnostik anhand von schriftlichen Darstellungen durch.
Handschrift, Satzbau, Vollständigkeit der Darstellung
- LD 2.3 kennen Diagnoseinstrumente, die in Friseurklassen eingesetzt werden können.
Beobachtungsbögen, Instrumente zum Erheben von Vorwissen

Kompetenzbereich 5: Wissen über Unterrichtsorganisation (U)

U1: Wissen über Methoden des classroom management

Lehrkräfte...

- U1.1 nutzen Phasierungen, um Unterricht zu strukturieren.
*Friseur*innen brauchen eine Murrephase, Zeit für Nebengespräche einplanen*
- U 1.2 gestalten ein positives Lernklima.
*Wertschätzende Haltung den Schüler*innen gegenüber*
- U1.3 bauen eine persönliche Beziehung zu den Schüler*innen auf.
*Beziehung als Voraussetzung für Lernen bei Friseurschüler*innen*

U2: Wissen über strukturelle Rahmenbedingungen

Lehrkräfte...

- U 2.1 planen lernfeldorientierten, fächerübergreifenden Unterricht, trotz hinderlicher Rahmenbedingungen.
Stundenphasierung durch Gong alle 45 min

Kompetenzbereich 6: Ausbildung Lehrkräfte (AL)

AL 1: Wissen über handlungsorientierten Unterricht

Lehrkräfte...

- AL 1.1 können Lernsituationen und Lernszenarien unterscheiden.
Lernsituation als Übergeordneter Zusammenhang, Lernszenario als konkreter Anhaltspunkt für die Stundengestaltung
- AL 1.2 können Lernsituationen und Lernszenarien im Fach exemplarisch gestalten.
Exemplarische Gestaltung einer Lernsituation für das LF 4 und einer darin enthaltenen Lernszenarios
- Al 1.3 können die Phasen der vollständigen Handlung benennen und mit einem fachbezogenen Beispiel füllen.
Informieren, Planen, Entscheiden usw.

Kompetenzbereich 7: Wissen über Fachdidaktische Forschung (FD)

FD 1: Aneignung von fachdidaktischem Wissen

- FD 1.1 können Inhalte und aktuelle Forschung aus angrenzenden Disziplinen auf das Fach Körperpflege übertragen.
forschend-entwickelndes Unterrichtsverfahren in Friseurklassen einsetzen

10 Diskussion des empirischen Vorgehens und der gefundenen Ergebnisse

Im Folgenden werden der Ablauf der Studie und die Bewertung der Güte der Studie und die aus der Studie resultierenden Limitierungen diskutiert. Die Ergebnisse werden auf Grundlage der in Kapitel 5 gestellten Forschungsfragen geprüft und reflektiert. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung und Ausblick der gefundenen Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege für Friseurklassen.

10.1 Diskussion der Studie und der Auswertungsmethode

In der Forschungsfrage wurde zunächst nach der Identifizierung von Aspekten einer bisher nicht erforschten und nicht hinreichend beschriebenen Fachdidaktik Körperpflege gefragt. Um diese Aspekte erfassen zu können, wurden Interviews mit Lehrkräften, Referendar*innen und Fachleiter*innen aus der Praxis geführt. Es wurde anvisiert, dass aus den schulpraktischen Erfahrungen mit einem halbstrukturierten Interview Inhalte erschlossen und konkretisiert werden, die eine Fachdidaktik Körperpflege bestimmen.

In dieser Studie wurde ein deduktiv-induktiver Ansatz gewählt und leitfadengestützte Fokusgruppen-Interviews geführt. In den Fokusgruppen-Interviews konnte eine angenehme Atmosphäre erzielt werden. Die Interviews gestalteten sich in weiten Teilen selbstläufig¹⁰. Teilnehmende bezogen sich gegenseitig auf ihre Aussagen und gaben anderen mit ihren Aussagen Impulse, um das Thema weiter zu erörtern. Auffällig war dabei, dass sogar zwischen Themen des Leitfadens, wie beispielsweise die Beschreibung der Unterrichtsrealität und die Abgrenzung zu anderen Fächern häufig in Erzählungen zu den Besonderheiten der Schülerschaft mündete. Es kann weiter unten gezeigt werden, dass sich diese Bezüge auch in den kodierten Kategorien widerspiegeln (Kap 10.3). Positiv ist weiterhin anzumerken, dass die Methode ermöglicht hat mehrere Interviewpartner*innen zur gleichen Zeit zu befragen. Da der Rücklauf der Zusagen gering war, konnten durch die Fokusgruppen ganze Fachkollegien gemeinsam befragt werden. Das Format des Fokusgruppen-Interviews ist für die vorliegende Studie als passende Methode zu werten. Sie ermöglichte, wie oben beschrieben, die ge-

¹⁰ Meint die gegenseitige Bezugnahme der Teilnehmer*innen untereinander ohne Eingreifen der Moderierenden, Schulz (2012).

gegenseitige Bezugnahme und hat dazu beigetragen, einen größeren Kreis an Teilnehmenden zu befragen und so einen größeren Erfahrungs- und Meinungsspektrum abzubilden.

Bei der Erhebung durch Fokusgruppen-Interviews ergeben sich auch Limitierungen der Aussagekraft der Studie, die hier reflektiert werden sollen. Es ist nicht auszuschließen, dass es in den Interviews Zustimmung aus sozialem Druck gab, gerade wenn ganze Kollegien befragt wurden. Trotz der für eine qualitative Studie hohen Teilnehmerzahl sind die getroffenen Aussagen doch auf den befragten Wirkungskreis beschränkt. Die befragten Teilnehmer*innen unterrichteten alle in Berufskollegs in NRW. Ob sich diese Aussagen mit Lehrkräften aus anderen Bundesländern, in denen die Lehrer*innenausbildung und Struktur des Einsatzes von Lehrkräften in Friseurklassen zum Teil deutlich unterscheiden, bleibt unklar.

Das erstellte Kodiermanual zeigte sich in der Erstversion als nicht hinreichend ausdifferenziert, um alle Aspekte des Interviews zu erfassen. Daher wurde es mehrfach angepasst (Kap. 7.4 und Kap. 8.3). Kategorien wurden zusammengefasst und neue Kategorien hinzugefügt. Dabei hat sich das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) als Auswertungsmethode bewährt. Sie erlaubt die in diesem Projekt nötige Flexibilität der Anpassung des Kategoriensystems auch während des Kodierens und bietet dennoch die Möglichkeit, mit einem zunächst deduktiv erarbeiteten Kodiermanual, eine Strukturierung des Datenmaterials vorzunehmen. Erst durch diese erste Strukturierung sind Fehlstellen und Überlappungen im deduktiven Kategoriensystem aufgefallen. Das endgültige Kodiermanual wurde mittels Intercoderreliabilität auf seine Auswertungsobjektivität hin geprüft. Die Intercoderreliabilität ist mit einem Wert von $\kappa = .84$ sehr zufriedenstellend (Wirtz & Caspar, 2002). Das Kodiermanual erfasst die Inhalte des Materials also angemessen auswertungsobjektiv.

Alles in allem kann das Fokusgruppen-Interview, ausgewertet mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), als angemessene Methode betrachtet werden, um eine Körperpflege Didaktik in ihren Grundzügen zu identifizieren und zu beschreiben. Allerdings bleibt durch das teilweise induktive Vorgehen ein großer Teil der Fachdidaktik Körperpflege unbestimmt. Es wurde vermehrt aus anekdotischer Evidenz heraus argumentiert. Außerdem ist im Abgleich mit den Theorien zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kap. 3) auffällig, dass bestimmte Themenbereiche nicht allumfassend beschreiben sind. Das kann zum einen daran liegen, dass diese Themenbereiche im Unterrichtsalltag, aus dem heraus häufig argumentiert wurde, nicht direkt und unmittelbar berühren, sondern eher auf der Meta-Ebene der Planung von Unterricht den Befragten gar nicht so genau bewusst sind, doch aber in die Planung von Unterricht mit einfließen. Zum anderen spielt der zeitliche Rahmen der Befragungen eine Rolle. Die Interviews

liefen im Schnitt 1 ½ bis 2 Stunden. Das liegt im optimalen Zeitrahmens für ein Interview (Littig, B. & Wallace, C., 1997). Hätte man deduktiv alle Kategorien und Themenbereiche des fachdidaktischen Wissens der Bezugsdisziplinen befragt, hätte dies den Zeitrahmen stark überziehen müssen und den Fokus von den Besonderheiten in Friseurklassen weggelenkt.

10.2 Diskussion der identifizierten Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege

Die erste untergliederte Forschungsfrage: *FF1.1 „Welche Aspekte einer Körperpflege-Didaktik können identifiziert und beschrieben werden?“*, fragt nach den inhaltlichen Aspekten, die aus der systematischen Betrachtung des Materials gezogen werden können. In den Interviews konnten sieben Kategorien identifiziert werden. Unter diesen Kategorien konnten wiederum Aspekte gefunden werden, die zumindest Teile einer Fachdidaktik Körperpflege in Friseurklassen beschreiben. Nimmt man sich die Tabelle 4 (Kap. 7.1) zur Generierung des Leitfadens hinzu, können die sieben Kategorien am Material entwickelten Kategorien darin eingebettet werden (s. Tab. 18).

Es zeigt sich, dass zu fast allen Bereichen, die in den ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrer*innenbildung (KMK, 2019b) ein Äquivalent in den Interviews gefunden werden konnte. Zum Teil sind die Kategorien ausführlicher, teilweise knapper. Während der Punkt „Elemente der schulischen Qualitätsentwicklung“ nicht in einer eigenen Kategorie auftaucht, werden in den Interviews die Kategorien „Unterrichtsorganisation“ und „Ausbildung der Lehrkräfte“ mit hinzugezogen. Zu der Kategorie der Unterrichtsorganisation findet sich bei Baumert und Kunter (2006) der entsprechende Aspekt des Organisations- und Beratungswissen.

Auch an die Kategorien von Großebram (2014) lassen sich die gefundenen Kategorien anbinden. Dabei werden die Aspekte, die bei Großebram zum *Wissen über typische Schülervorstellungen, Wissen über Illustrationen, Repräsentationen & Analogien* und *Wissen über fachspezifische Vermittlungsstrategien* in der Kategorie *Vermittlungsstrategien* subsumiert.

Besonders ertragreich waren die Kategorien „Zusammensetzung der Schülerschaft“, „Vermittlungsstrategien“ und „Curriculum und Lernziele des Faches“. Zu diesen Kategorien konnten die meisten Aussagen gezählt werden, aber auch die meisten Bezüge untereinander hergestellt werden (s. Kap 9.3 und 10.3). Aus diesen Kategorien werden hier die zentralen Aspekte der Fachdidaktik Körperpflege diskutiert werden, die in besonderem Maße fachspezifisch für das Unterrichten in Friseurklassen sind.

Tabelle 18: Erweiterung der Tabelle 4 (Kap. 7.1) um gefundene Kategorien der vorliegenden Studie

KMK Verordnung (2015)	Großebrähm (2014)	Shulman (1986, 1987)	Baumert & Kunter (2006)	Abgeleitete Kategorien aus Studie
Forschungsansätze und fachdidaktische Modelle im Selbstverständnis der beruflichen Fachrichtung	Wissen über fachdidaktische Forschung			Fachdidaktische Forschung
Pädagogische Diagnostik	Wissen über fachbezogene Diagnostik, Leistungsmessung & -evaluation			Entwicklung von Lernprozessen und Diagnostik
Inklusive Lerngruppen und Umgang mit Heterogenität	Wissen über die Lerngruppe	Knowledge of learners and their characteristics		Zusammensetzung der Schülerschaft
Fachrichtungsspezifische Umsetzung von Lernfeldkonzept und curricularen Vorgaben	Wissen über den Lehrplan und das Curriculum	Curricular knowledge		Curriculum und Lernziele des Faches
Fachrichtungsspezifische Umsetzung von Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Teamarbeit	Wissen über die Lernziele des Faches	Pedagogical content knowledge	Fachdidaktisches Wissen	
Fachsprache & fachrichtungsspezifische Planung, Durchführung, Reflexion sowie Evaluation und Optimierung beruflicher Lehr- und Lernprozesse	Wissen über Schülervorstellungen und typische Schülerfehler	Content knowledge	Fachwissen	
	Wissen über Illustrationen, Repräsentationen & Analogien		Fachdidaktisches Wissen	
	Wissen über fachspezifische Instruktions- & Vermittlungsstrategien	Pedagogical content knowledge	Fachdidaktisches Wissen	Vermittlungsstrategien
Elemente der schulischen Qualitätsentwicklung				
		General pedagogical knowledge	Pädagogisches Wissen	
			Organisations- und Beratungswissen	Unterrichtsorganisation
				Ausbildung Lehrkräfte

Aus der Kategorie Vermittlungsstrategien

Sprache im Fach: Fachsprache und dessen korrekte Verwendung ist für die Kommunikation im Fach unabdingbar (Härtig et al., 2015). Auch für eine gelingende Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufslebens ist die Beherrschung von (Fach-)Sprache von größter Bedeutung. Im Rahmen des lebenslangen Lernens und den Anforderungen einer hoch technologisierten Wirtschaft müssen Absolvent*innen einer Ausbildung in der Lage sein, sich zu informieren, sich fort- und weiterzubilden. Dies kann nur gelingen, wenn man Sprache und auch die Sprache der eigenen Profession beherrscht (Leisen, 2013).

Im Fach Körperpflege ist eine definierte Fachsprache bisher noch nicht existent. In den Aussagen der Lehrkräfte zeigt sich aber, dass die Vermittlung von Fachinhalten über zentrale Begriffe in Friseurklassen zum Teil schwierig ist. Einige Fachinhalte können aber eben nur über diese Fachsprache vermittelt werden, da sie der Zuordnung von übereinstimmenden Inhalten und der begrifflichen Klarheit dient (Rincke, 2010). In der universitären Ausbildung werden angehende Lehrkräfte mit einer Vielzahl von Fachbegriffen vertraut gemacht und es wird erwartet, diese auch zu verwenden. Dass in der Vermittlung gerade diese Fachsprache, die im universitären Fach zur Verständigung genutzt wird, in der Schule zum Problem werden kann, ist ein Aspekt, der bei angehenden Lehrkräften sensibilisiert werden muss.

Das Einüben und das Erklären von Fachbegriffen nimmt im Unterricht von Friseurklassen einen zentralen Teil von Unterricht ein. Dabei ist noch nicht geklärt, was eine „Fachsprache Körperpflege“ ausmacht. Aus der hiesigen Erhebung und dem Blick auf die Bezugsdisziplinen des Faches können folgende Aspekte abgeleitet werden: Fachsprache im Bildungsgang der Friseure setzt sich zusammen aus Anteilen der Fachsprache der Bezugsdisziplinen (Chemie, Biologie, Wirtschaft, Medizin etc.) und der im Salon verwendeten Fachsprache (Bspw.: Färbung, Tönung, saurer Abzug). In Friseurklassen ist es wichtig, Unterricht sprachsensibel zu gestalten. Komplizierte Begriffe können Lernvorgänge blockieren, zu schwierige Texte können verwirren. Gerade sprach- und leseschwache Schüler*innen in Friseurklassen benötigen Unterstützungsmaßnahmen. Eine Sensibilisierung hinsichtlich der fachsprachlichen Stolpersteine und verschiedene Unterstützungsmaßnahmen sollten in der Lehrkräfteausbildung vermittelt werden.

Modelle: Dass Friseurschüler*innen besonders gut mit visuellen und haptischen Hilfsmitteln lernen können, wurde im Kapitel 9.2.1 und 9.2.2 aufgezeigt. Zu diesen Hilfsmitteln zählen auch Modelle, die für die befragten Lehrkräfte sowohl als Anker für Gelerntes, als auch als Möglichkeit der didaktischen Reduktion fungie-

ren. Spezifisch für Modelle, die in Friseurklassen genutzt werden, ist ihre Vielfalt. Es können Modelle der Kommunikation, wie das Vier-Ohren/Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (2011) sein, die in der Regelschule eher in den Bereich des Deutschunterrichts fallen, oder naturwissenschaftliche Modelle zur Darstellung von naturwissenschaftlichen Inhalten, Phänomenen und Prozessen. Es gibt beispielsweise Modelle zum Feinbau des Haares, die dem Fachbereich der Biologie entstammen, Modelle des Lichtspektrums aus der Physik und Modelle zur Wirkung von Tensiden im Waschprozess aus der Chemie. Außerdem werden Modelle genutzt, die der Gestaltungslehre, Mode und Ästhetik entstammen, wie die Farbenlehre, Farbtypen und Modelle von typischen Frisuren aus verschiedenen Epochen. Zu den friseurspezifischen Modellen zählen Darstellungen, die Prozesse der Farb- und Formveränderung der Haare aufgreifen, wie Modelle der Dauerwelle, oder Modelle des Eindringens von Farbpigmenten und deren Reaktion mit den Farbkupplern im Haar. Darüber hinaus wird in Friseurklassen mit Modellen zu Schnittlinien, Gesichts- und Kopfformen, Konturlinien und Bartformen gearbeitet. Diese Art von Modellen sind friseurspezifisch und lehnen keiner Bezugsdisziplin an. Lehrkräfte, die in Friseurklassen arbeiten, sind also mit einer Vielzahl an Modellen und Arten von Modellen auf verschiedensten Ebenen konfrontiert. Um diese Modelle didaktisch gezielt einsetzen zu können, benötigen angehende Lehrkräfte zum einen das Fachwissen, um die Modelle korrekt interpretieren zu können, zum anderen benötigen sie aber auch die didaktischen Kenntnisse, wann und zu welchem Zweck die verschiedenen Modelle eingesetzt werden können. Eine umfassende Modelllehre und Modellkritik ist für die Ausbildung von Lehrkräften unabdingbar.

Aus der Kategorie Zusammensetzung der Schülerschaft

Lehrer*innen-Schüler Beziehung als Fundament des Lernens in Friseurklassen: Der Lehrer*innen-Schüler-Beziehung kommt in Friseurklassen eine besondere Bedeutung zu. Eine gelingende, wertschätzende Beziehungsbildung von Lehrkraft und Schüler*innen ist Grundlage zum Lernen. Dabei geht das Interesse der Lehrkräfte weit über das fachliche hinaus. Was in anderen Lerngruppen als Ablenkungsgespräche gelten würde, wird hier von den Lehrkräften als essenzieller Bestandteil des Unterrichts gesehen. Lehrkräfte sollten also bereits im Studium darauf vorbereitet werden, eine wertschätzende Kommunikation und den Aufbau einer Beziehung, die dennoch professionell bleibt, mit Schüler*innen aufzubauen. In den Beschreibungen des Schülerverhaltens finden sich allerdings viele Pauschalisierungen, gerade im Bereich des Sozialverhaltens oder Lernbedürfnisse der

Schüler*innen. Es wäre sinnvoll, angehenden Lehrkräften ein fundiertes Wissen über mögliche Bewertungsfehler und vor allem Möglichkeiten, Ziele und Werkzeuge von pädagogischer Diagnostik mit auf den Weg zu geben.

Lerngruppe Friseurschüler*innen: Friseurschüler*innen sind zum einen eine heterogene Gruppe hinsichtlich ihrer Bildungsbiografie, ihres sozialen Status, ihres Vorwissens oder ihrer Herkunft. Es finden sich in den Berichten der Lehrkräfte zum anderen, nennen wir es Eigenarten oder Spezifika, die eine Klasse von Friseurschüler*innen auszeichnet. Friseurschüler*innen werden als „quirlig“ körperlich aktiv, laut oder direkt beschrieben. Sie nehmen kein Blatt vor den Mund, sind, im für sie passenden Unterrichtssetting, aber auch sehr motiviert und arbeiten gut mit. Man merkt ihnen die Dienstleisterpersönlichkeit an. Die meisten Lehrkräfte unterrichten sehr gerne in Friseurklassen, da sie ein direktes Feedback zur gestalteten Lernumgebung erhalten. Die Besonderheit liegt also einerseits auf der Heterogenität der Lerngruppe, andererseits auf der Homogenität des beruflichen Habitus. Für angehende Lehrkräfte bedeutet das, dass sie für die Lerngruppe sensibilisiert werden sollten. Im Umgang mit Heterogenität kann in der Ausbildung vor allem in den Bildungswissenschaften aufgebaut werden, aber auch die fachdidaktischen Anforderungen an Lehrkräfte von heterogenen Lerngruppen können in der Fachdidaktik aufgegriffen werden. Welche Inhalte müssen wie aufgearbeitet werden, damit Friseurschüler*innen diese nachhaltig lernen können. Auch hier zeigt sich also eine Verbindung der Kategorie „Zusammensetzung der Schülerschaft“ und „Vermittlungsstrategien“.

Aus der Kategorie: Curriculum und Lernziele des Faches

Lernziele: In den Kategorien findet sich die Aussage wieder, dass sich bei einigen Schüler*innen eine Verschlechterung der kognitiven Fähigkeiten in den drei Jahren der Ausbildung abzeichnet. Das ist ein alarmierendes Signal. Zunächst wäre zu prüfen, ob diese Abnahme der kognitiven Fähigkeiten tatsächlich so eintritt und falls ja, wie man dem vorbeugen könnte. Es kann natürlich sein, dass durch die dreijährige Ausbildung, die vor allem praktisch im Salon stattfindet, kognitive Fähigkeiten aufgrund mangelnder Übung abnehmen. Im Sinne des Bildungsauftrages der Berufsschule ist dieses aber nicht (KMK, 2008, S. 3–5).

Die weiteren genannten Lernziele finden sich zumeist auch in den Lernzielen, der beruflichen Bildung (KMK, 2008, S. 3–5). Das Bestehen der Gesellenprüfung ist oberstes Ziel der Berufsausbildung. Ohne bestandene Gesellenprüfung kann schließlich der Beruf nicht ausgeübt werden. Es geht hier aber nicht um einen Unterricht, der lediglich auf das Bestehen der Gesellenprüfung hin ausgerichtet ist.

Die Lehrkräfte stellen klar, dass auch die Entwicklung der Persönlichkeit hohe Priorität hat. Die starke Fluktuation und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt erfordert Fähigkeiten, sich flexibel anzupassen und die Veränderungen, die ein trend- und modeorientierter Beruf mit sich bringt umzusetzen. Lehrkräfte in Friseurklassen und wahrscheinlich nicht nur dort, sondern generell in der dualen beruflichen Ausbildung stehen vor dem Dilemma, ihre Schüler*innen möglichst gut auf ihr Berufsleben vorzubereiten und trotzdem die Lernfelder in einer so zu bearbeiten, dass alle relevanten Inhalte bis zum Termin der Gesellenprüfung Teil I und II besprochen wurden. Das erfordert von angehenden Lehrkräfte vertiefte Kenntnis des Curriculums und auch der Bedeutung der Inhalte für die Gesellenprüfung, als auch für den beruflichen Alltag der Schüler*innen.

10.3 Visualisierung von Bezügen

In der Forschungsfrage „*FF1.2: Welche inhaltlichen Bezüge lassen sich zwischen den Kategorien identifizieren?*“ wird gefragt, ob sich Bezüge der Kategorien untereinander darstellen lassen. Zu diesem Zweck wurde eine Code-Matrix-Browser (Abbildung 18) erstellt. In diesem Gitterraster kann man optisch darstellen, wie viele Nennungen es pro Kategorie pro Interview gab und die Häufigkeiten so in Relation zueinander stellen.

Es zeigte sich, dass insbesondere die Kategorien 1-3 (*Vermittlungsstrategien, Zusammensetzung der Schülerschaft und Curriculum & Lernziele des Faches*) in allen Interviews am häufigsten kodiert wurden. In der Fokusgruppe acht (FKVIII) wurde außerdem noch die Kategorie „Ausbildung Lehrkräfte“ häufig kodiert. Das erklärt sich vor allem durch die Zusammenstellung der Fokusgruppe, da es sich hierbei um Studierende nach dem Praxissemester handelte, die sich also gerade enorm mit ihrer eigenen Ausbildung im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Praxis auseinandergesetzt haben. Die relative Häufigkeit dieser drei Kategorien spiegelt auch die in der Forschung als „Kerngeschäft“ der Professionalisierung von Lehrkräften angesehen Punkte wider: Vermittlungsstrategien als Dreh- und Angelpunkt von PCK, als die Verbindung von Fachwissen und fachdidaktisches Wissen in der konkreten Anwendung. Die Zusammensetzung der Schülerschaft, als das Wissen über die Lerngruppe, die in jeder Unterrichtsplanung und in Diagnoseverfahren eine große Rolle spielt und das Curriculum und die Lernziele des Faches, die die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts darstellen.

Für die weitere Analyse der Bezüge der Kategorien zueinander wurde eine Codelandkarte (Abbildung 19) erstellt, in der dargestellt ist, welche Kategorien eine räumliche Nähe in den Dokumenten zueinander aufweisen. Dass es diese

Bezüge gibt, wird schon in der Beschreibung der Ergebnisse in Kapitel 9.2.1 bis 9.2.7 deutlich. Die räumliche Nähe der Kategorien 1-3 (*Vermittlungsstrategien*, *Zusammensetzung der Schülerschaft* und *Curriculum & Lernziele des Faches*) sind ein Indiz dafür, dass sich zwischen diesen Kategorien Querverbindungen finden lassen. Inhalte können sowohl unter der einen, wie der anderen Kategorie betrachtet werden. Das ergibt bei den vorliegenden Kategorien insofern Sinn, als dass die nah beieinanderliegenden Kategorien nicht ohne einander gedacht werden können. Eine Vermittlungsstrategie kann nicht ohne den Rezipienten, in diesem Fall den Schüler*innen in Friseurklassen und somit ihren Eigenarten im Verhalten und Lernen gedacht sein. Der Inhalt, die Methode, das Lernziel und die Lerngruppe bilden die Grundlage der Unterrichtsplanung, daher werden diese drei Bereiche besonders häufig von den Lehrkräften in einem Kontext genannt. Es konnte gezeigt werden, dass das Kategoriensystem ausreichend trennscharf beschrieben ist (vgl. Intercoderreliabilität in Kap. 9.1). Das bedeutet, dass diese Aspekte auf einer qualitativen Ebene voneinander getrennt werden konnten. Diese Blöcke könnten als fachdidaktischen Inhalte spezifiziert und in die universitäre Ausbildung von Lehrkräften mit eingeflochten werden.

10.4 Diskussion der Replizierbarkeit der gefundenen Aspekte

In Forschungsfrage 1.3 „*FF1.3: Inwiefern lassen sich die identifizierten Aspekte (zeitlich) stabil replizieren?*“ wird nach der zeitlichen und auch strukturellen Replizierbarkeit der gefundenen Aspekte gefragt. Die Validierung der Aussagen in einer Online-Umfrage brachte hervor, dass es nur drei Items gab, die nach berechnetem Mittelwert abgelehnt werden mussten. Insgesamt ein ausgesprochen positives Ergebnis. Es bedeutet, dass die Aussagen, die in den Interviews gefunden und extrahiert wurden, auch von einer größeren Grundgesamtheit angenommen werden.

Die drei Items, die laut Mittelwert abgelehnt wurden, sollen hier noch einmal genauer betrachtet werden:

Item 16 wurde mit einem Mittelwert von 3,06 am deutlichsten abgelehnt. Das Item lautet: „**Naturwissenschaftliche Inhalte nehmen einen zu großen Teil der schulischen Frisurausbildung in Anspruch.**“

Auch wenn dies in den Interviews so oder so ähnlich geäußert wurde, wird dieses Item dennoch abgelehnt. Mögliche Begründungen dafür wären, dass naturwissenschaftliche Inhalte in der Lerngruppe Friseur*in zwar schwierig zu vermitteln sind, aber für das korrekte Handeln im Beruf dennoch notwendig. Für Fri-

seurschüler*innen sind die naturwissenschaftlichen Inhalte ihrer Ausbildung also viel, vielleicht aus Sicht der Schüler*innen auch zu viel. Aus Sicht der Lehrkräfte kann dies aber nicht bestätigt werden. Wichtig wäre daher für eine Ausbildung von Lehrkräften, dass die Haltung von Friseurschüler*innen zu naturwissenschaftlichen Inhalten bekannt ist und darauf entsprechend reagiert werden kann und muss. Andere Items, die angenommen wurden, zielten auf diesen sensiblen Umgang mit naturwissenschaftlichen Inhalten im Unterricht ab. So wurde bestätigt, dass naturwissenschaftliche Inhalte kleinschrittig und sprachsensibel im Hinblick auf Fachsprache gestaltet sein sollte. Inhalte müssen vernetzt und fundiert auf konzeptueller Ebene von Lehrkräften verstanden sein, damit sie basal, aber korrekt für Friseurschüler*innen aufgearbeitet werden können.

Item 21 gilt mit einem Mittelwert von 2,53 ebenfalls als abgelehnt. Das Item lautet: **„Merksätze sind nicht gut geeignet, um Fachwissen nachhaltig zu lernen.“**

Mit dem Mittelwert 2,53 liegt es gerade an der Grenze, gilt aber als abgelehnt. Dies spiegelt die Positionen zu dem Thema Merksätze ausgesprochen gut wider. In den Interviews wurden zwei Positionen geäußert. Zum einen gab es die Position, dass Merksätze wichtig sind, da die Friseurschüler*innen diese brauchen, um sie auch nach drei Jahren der Ausbildung für die Gesellenprüfung Teil 2 präsent zu haben. Merksätze würden die Inhalte für die Prüfung strukturieren und machten transparent, was wiederholt und was gekonnt werden muss. Die entgegengesetzte Position bezieht sich auf nachhaltiges Lernen, das anhand von Merksätzen nicht möglich sei, da diese für Prüfungen auswendig gelernt werden und genau auf diesem Niveau von den Schüler*innen gestoppt wird. Es finde dadurch kein vertieftes Lernen, keine Quervernetzung von Themen statt. Aus diesen zwei Positionen werden zwei unterschiedliche Lernziele deutlich: Das Lernziel der ersten Position ist das Bestehen der Gesellenprüfung. Die Merksätze fungieren hier als Mindeststandard. Es wird klar definiert was mindestens gekonnt werden muss, damit die Ausbildung von schulischer Seite abgeschlossen werden kann. Die zweite Position nimmt das Lernziel nachhaltiges und vernetztes Lernen in den Blick. Inhalte sollen so gelernt werden, dass sie angewendet und (auch über die Schulzeit hinaus) anknüpfungsfähig sind.

Das dritte abgelehnte Item ist Item 23 (M=2,94): **„Nachhaltiges Lernen wird vor allem durch lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden erreicht.“**

Ähnlich wie bei Item 16 gab es auch hier zwei Positionen, die zur Erklärung des Ergebnisses herangezogen werden können. In den Interviews kam die Aussage auf, dass nachhaltiges Lernen in Friseurklassen auch lehrerzentrierte Unter-

richtsformate benötigt. Formate die stark durch die Lehrkraft begleitet, strukturiert und geleitet werden muss, damit der Lernfortschritt bei allen und auch hier wieder insbesondere bei den schwächeren Schüler*innen sichergestellt wird. Die andere Position beschreibt die Vorzüge des selbstregulierten Lernens, insbesondere durch die Handlungsorientierung im Unterricht und dem Konzept der vollständigen Handlung (Kap. 2.2). Möglicherweise wurde von den Lehrkräften aus diesem Item die Lehrerzentrierung mit Frontalunterricht gleichgesetzt, was die Ablehnung des Items begründen könnte.

Die Umfrage unterliegt einigen Limitierungen in ihrer Aussagekraft. Es haben insgesamt N=34 Teilnehmer*innen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Die Probandenzahl ist zu klein, um von repräsentativen Ergebnissen zu sprechen. Auch in dieser Befragung wurden Lehrkräfte befragt, die hauptsächlich in NRW tätig sind, also kann auch hier keine Aussage über die Zustimmung oder Ablehnung von Lehrkräften aus anderen Bundesländern gemacht werden. Es muss außerdem bedacht werden, dass das Setting in einer Fragebogen-Umfrage gänzlich anders ist, als in einem Fokusgruppen-Interview. Als ein erstes Indiz, dass die gefundenen Aussagen einen generelleren Geltungsanspruch haben, kann die breite Zustimmung zu den Items aber dennoch gewertet werden.

Die berechneten Werte für Cronbachs Alpha sind für die Fragegruppen 1, 2 und 4 im akzeptablen Bereich, wenn man die kleine Stichprobe (N=34) und die Entstehung des Fragebogens als kommunikative Validierung der interpretativ gewonnenen Aussagen aus den Interviews mit einbezieht. Es wurden gerade kontroverse Aussagen, die in den Interviews zum Teil positiv, wie negativ bewertet wurden, aufgenommen und sie in einer größeren Grundgesamtheit zu prüfen. Daher ist eher positiv hervorzuheben, dass sich in drei Fragegruppen zumindest Ansätze eines Konstruktes finden lassen, auf die in weiteren Studien aufgebaut werden könnte.

Interessant ist, dass in den Fragegruppen eins, drei und vier keine einheitliche Meinung der Lehrkräfte abbildbar ist. Sind diese drei Fragegruppen doch Kernaspekte der fachdidaktischen Forschung in den Bezugsdisziplinen. Hier herrscht Pluralität der Meinungen, was sich in den nicht normalverteilten Werten der Befragung widerspiegelt. Möglicherweise sind die Lehrkräfte durch ihre berufliche Sozialisation und den Standort, an dem sie unterrichten beeinflusst und nehmen hier nicht die Ergebnisse fachdidaktischer Forschung, sondern ihr selbst erlerntes Bewertungsmuster auf.

10.5 Diskussion der abgeleiteten Standards

In der Forschungsfrage 2 „FF2: Welche Standards für die Ausbildung von Lehrer*innen für den Bereich Körperpflege können aus den identifizierten Aspekten abgeleitet werden?“ wurde gefragt ob, und welche Standards aus den identifizierten Aspekten eine Fachdidaktik Körperpflege der Forschungsfrage 1.2 abgeleitet werden können. Aus den gefundenen und beschriebenen Kategorien (Kap. 9.2) wurden dann in Abgleich mit den Ergebnissen der Validierung durch die Online-Umfrage (Kap. 9.4) Standards explorativ abgeleitet.

Gerade bei den abgeleiteten Standards ist hervorzuheben, dass diese auf den Ergebnissen der Fokusgruppen-Interviews beruhen und daher kein vollständiges Abbild von Standards der Lehrer*innenausbildung im Fach Körperpflege darstellen. Dennoch ist es als Erfolg zu verbuchen, dass Standards aufgestellt werden konnten, die diskutiert und erweitert werden können. Es wurden insgesamt 40 Standards formuliert, die sich über sieben Kompetenzbereiche erstrecken.

Als Vorarbeit zu dieser Studie wurde die Arbeit von Nicola Großbrahm (2014) genutzt, um aus der Bezugsdisziplin „Chemie“ heraus Anhaltspunkte für das fachdidaktische Wissen von Studierenden im Fach Körperpflege zu extrahieren (Kapitel 7.1). Zur Einordnung sei hier noch angefügt, dass Großbrahm Interviews mit Fachdidaktiker*innen der Chemie (Professor*innen) geführt hat und diese sehr konkret auf die Anforderungen an Lehramtsabsolvent*innen im Fach Chemie antworten konnten. In der vorliegenden Studie wurde vor allem von Lehrkräften und somit oftmals allgemein zu fachdidaktischen Aspekten im Unterrichten von Friseurklassen berichtet. Da es keine, bis kaum Ausführungen zu einer Fachdidaktik Körperpflege gibt, wurden hier auch diese Aspekte berichtet und explorativ als Standards abgeleitet. Das fachspezifische Moment einer Didaktik Körperpflege entwickelt sich in den Standards vor allem dort, wo die Schülerschaft in den Blick genommen wird oder werden kann.

Bei den Facetten¹¹ Großbrahms zeigen sich im Bereich des Wissens über die Lerngruppe chemiespezifische Faktoren, wie zum Beispiel die Altersabhängigkeit von submikroskopischen Erklärungen für sichtbare Phänomene, die das Lernen von Schüler*innen beeinflussen (Großbrahm, 2014, S. 153). In Friseurklassen zeigen sich, als von der zukünftigen Lehrkraft zu beachtende Faktoren, die große Heterogenität der Schülerschaft hinsichtlich Schulabschluss, Herkunft oder Alter. Aufgrund des Mindestalters von 15 Jahren (Mindestalter nach Regelschulzeit) spielen Faktoren der kognitiven Entwicklung aufgrund des Alters am Berufs-

¹¹ Die Facetten bei Großbrahm entsprechen in Inhalt und Umfang den in dieser Arbeit als Kategorien benannten Inhaltsbereichen.

kolleg kaum eine Rolle. Die bisherige Bildungs- und Schulsozialisation aber sehr wohl. Die Möglichkeiten der Erhebung von fachspezifischem Vorwissen ist für Lehrkräfte also von großer Bedeutung und sollte auch in der Ausbildung der Lehrkräfte bereits verankert sein.

Neben der großen Heterogenität der Schülerschaft wurde in den Interviews aber auch immer wieder darauf hingewiesen, dass Friseurklassen homogen in Aspekten der Art zu arbeiten, der Offenheit gegenüber der Lehrkraft oder der Entwicklung einer „Dienstleisterpersönlichkeit“ sind (Kapitel 9.2.2). Friseurklassen scheinen ein bestimmtes Profil zu besitzen, das ihnen zugeschrieben, aber auch immer wieder bestätigt wird. Für Lehrkräfte in Ausbildung ist eine Reflexion dieser Zuschreibung und der Analyse der dahinterliegenden pädagogisch-psychologischen Konzepte nötig, um zum einen vorbereitet zu sein, auf das Arbeiten in diesen Lerngruppen, aber darüber hinaus auch mögliche Beurteilungsfehler von Lehrkräften zu reflektieren (Aufschnaiter et al., 2015; Borsch, 2018; Stracke, 2015).

Interessant ist auch ein Abgleich im Bereich der Modellkompetenz von Schüler*innen, wie Lehrkräften im Fach Chemie und im Fach Körperpflege. Modellkritik und Modellreflexion ist ein zentraler Bestandteil der Lehrkräfteausbildung im Fach Chemie. Im Unterricht ist verankert, dass Schüler*innen Modelle und deren Grenzen reflektieren lernen (KMK & IQB, 2020). Für das Verständnis von chemischen Konzepten und dem spiralcurricularen Aufbau von Lerninhalten und daran anknüpfenden Modellen ist dies elementar. Daher müssen auch Lehrkräfte dieses Lernziel erkennen und fördern können (Großbrahm, 2014). In Friseurklassen ist das Arbeiten mit Modellen ebenfalls zentral. Die Modelle sind der Chemie (Teilchenmodell im Färbeprozess), der Biologie (Haar- und Hautaufbau) oder auch der Physik (Absorption und Reflexion von Licht und die daraus entstehende Farberscheinung) entnommen. Darüber hinaus gibt es fachspezifische Modelle, die sich keiner Bezugsdisziplin zuordnen lassen, wie zum Beispiel Modelle der Schnittlinien, Bartgestaltung, oder *das Modell* als Begriff für einen Menschen, der sich von einem Auszubildenden zu dessen Übung die Haare schneiden, färben oder formverändern lässt. Modellreflexion spielt laut Aussage der Lehrkräfte im Unterricht kaum eine Rolle. Es wird geklärt, dass beispielsweise das Modell eines Haares kein echtes Haar ist, aber Grenzen der Modelle oder Weiterentwicklung von Modellen im Sinne eines Spiralcurriculums wird im Unterricht nicht vorgenommen. Lehrkräfte sollten diese Aspekte von Modellen kennen, um dieses Wissen für die Unterrichtsplanung und die Wahl von Modellen im Unterricht heranzuziehen.

Wie bereits oben erwähnt wurden in dieser Studie alle gefundenen Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege in Standards übersetzt. Ziel war es, aus den er-

hobenen Daten eine möglichst große und profunde Menge an Standards zu generieren und keine Daten verloren gehen zu lassen. Die gefundenen Standards lehnen, trotz der fachlichen Konkretisierungen, auch an allgemein didaktische und pädagogische Standards an. Das zeigt sich insbesondere in den Standards des Kompetenzbereichs 4: *Wissen über Lernprozesse und Diagnostik*, oder des Kompetenzbereichs 5: *Wissen über Unterrichtsorganisation*. Diese Bereiche sind über alle Schulformen und -Fächer hinweg wichtig und entfalten Ihre Fachspezifität in der spezifischen Unterrichtssituation.

Andere Kompetenzbereiche, wie beispielsweise der Kompetenzbereich 3: *Wissen über das Curriculum und Lernziele des Faches*, wären möglicherweise deduktiv besser zu fassen gewesen. Insbesondere das *Wissen über das Curriculum* ist aus Lehrplänen und dem Konzept der Handlungsorientierung gut ableitbar. Daraus lässt sich schließen, was Lehrkräfte nach dem Studium zu diesen Inhalten erlernt haben sollten. Bei den *Zielen des Faches*, zeigte sich der deduktiv-induktive Ansatz dieser Arbeit aber als gewinnbringend. Die Positionen der Lehrkräfte zwischen dem Lernziel *Bestehen der Gesellenprüfung* und dem Ziel der *Persönlichkeitsbildung und Teilhabe an der Gesellschaft* sonst nicht so klar hätten herausgearbeitet werden können.

Es gibt klare Fachspezifika für eine Fachdidaktik Körperpflege, die nur diesem Fach, wenn nicht sogar nur diesem Bildungsgang inhärent ist (wie beispielsweise die oben beschriebene Art und Nutzung von Modellen). Diese lassen sich in Standards gießen. Diese Standards können erweitert werden, sowohl durch deduktive Ansätze (Kompetenzbereich 3), oder durch weitere Studien mit einer anderen oder größeren Befragungsgruppe (z.B. Hochschullehrer*innen). Die Herausforderung der Vielperspektivität des Faches lässt sich nicht auflösen, dennoch zeigt der Angang aus der Praxis heraus einen wertvollen Ansatz, um Richtung und vor allem Spezifika des Arbeitens in diesen Klassen herauszuarbeiten. Denn keiner kennt die Lerngruppe so gut wie ihre Lehrkräfte.

11 Zusammenfassung und Ausblick

Am Anfang dieser Arbeit stand die Frage: Was macht eine Fachdidaktik Körperpflege aus? Und wie können diese Aspekte erhoben und erfasst werden? Kann man in einem divergenten Fach wie der Körperpflege, die zudem noch Schnittstellen zu den Gesundheitsberufen aufweist (KMK, 2019b) überhaupt spezifische Inhalte zuordnen, die in der Ausbildung von Lehrkräften eine Rolle spielen sollten? Schnell wurde klar, dass man sich zumindest auf eine Fachrichtung der Körperpflege fokussieren sollte. In der vorliegenden Studie wurde auf den Bereich des Friseurhandwerks fokussiert, da dieser den größten Teil der Auszubildenden in diesem Bereich ausmacht (MSB NRW, 2019). Durch die Interviews mit Lehrkräften, Referendar*innen und Fachleiter*innen, die in Friseurklassen unterrichten, sollte ein möglichst breites Wissens- und Meinungsspektrum abgebildet werden.

Diese Vorgehensweise bietet die Chance das Wissen aus der Praxis einzubinden, es beinhaltet aber auch die Problematik, dass man die Interviewten zu etwas befragt, das sie selber in der Form nie an der Universität gelernt haben. Körperpflege-Lehrkräfte sind in Teilen „Autodidakten“ ihres Faches. Sie haben natürlich eine umfassende universitäre Lehramtsausbildung erhalten, diese ist jedoch häufig nicht spezifisch für ihr Fach, sondern ist einer anderen, der Körperpflege wie auch immer nahestehenden Disziplin untergeordnet (Kap. 2.3). Man fragt also Lehrkräfte, denen selber keine Fachdidaktik Körperpflege in ihrem Studium gelehrt wurde, was eine Fachdidaktik Körperpflege ausmacht. Dass die Beschreibungen nicht das gesamte Spektrum einer Fachdidaktik Körperpflege umfassen können, ist daraus klar ersichtlich. Die Lehrkräfte erzählen aus ihrem unterrichtlichen Alltag und nicht aus einer Metaebene, die Strukturen und Zusammenhänge einer Fachdidaktik benennen. Daher war in dieser Arbeit häufig die Herausforderung, aus den impliziten Aussagen der Lehrkräfte explizite Hinweise auf eine Fachdidaktik Körperpflege in Friseurklassen zu finden. Shulman (1986, p. 6) benennt es in seinem Artikel sehr treffend:

“Teachers themselves have difficulty in articulating what they know and how they know.”

Dennoch konnten eine ganze Reihe an spezifischen Aspekten aus diesen Interviews herausgearbeitet werden.

Das Spezifische an einer Didaktik der Körperpflege scheint sich aus dem Zusammenspiel der Bezugsdisziplinen zu ergeben. Das spezifische Kriterium Fachdidaktik Körperpflege ergibt sich immer dann, wenn es um den konkreten Berufsbezug geht. In dem besonderen Zusammenspiel der Schülerschaft, der beruflichen Anforderungen und der Vermittlung der Inhalte finden sich viele Aspekte wieder, die es so auch in der Allgemeindidaktik und der Fachdidaktiken der Bezugsdisziplinen beschrieben gibt. Das bedeutet, dass die Fachdidaktik Körperpflege nicht losgelöst von einer allgemeinen Didaktik oder den Didaktiken der Berufsdisziplinen ist, sie muss aber immer im konkreten Berufsbild gedacht werden.

Bereits zu Anfang der Arbeit wurde dargestellt, dass sich die hier herausgearbeiteten Aspekte und Standards einer Fachdidaktik Körperpflege nur auf den Bereich der Friseure beschränken. Gerade die Zusammensetzung der Schülerschaft unterscheidet sich in anderen Bildungsgängen, wie der Zahntechnik deutlich. Die Ergebnisse werden von daher in großen Teilen nicht auf das gesamte Fachgebiet übertragbar sein. Die gewählte Methode sehe ich aber als gelungene Möglichkeit, einen ersten Schritt, auch in anderen Bildungsgängen im Bereich der Körperpflege, in der Identifizierung von Aspekten einer Fachdidaktik Körperpflege in dem jeweiligen Bildungsgang voranzutreiben. In einem größeren Abgleich könnten dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bildungsgänge herausgestellt werden.

Aus den sieben abgeleiteten Kategorien können drei Kategorien besonders hervorgehoben werden: die Kategorien 1–3 bilden sowohl in der Häufigkeit der Nennung, als auch in den Verbindungen untereinander den Dreh- und Angelpunkt in der täglichen Arbeit der Lehrkräfte. Sie können als *Major-Kategorien* bezeichnet werden. Interessant wären hier sicherlich Untersuchungen zu der Art der Bezüge untereinander. Ebenfalls wäre es denkbar, Fragebögen zur Erfassung der Kompetenzen der Lehrkräfte in den drei Kategorien zu entwickeln.

Die Standards könnten für eine weitere Validierung, ähnlich wie bei der Arbeit von Nicola Großbrahm (2014), an eine Expert*innengruppe zum Ranking gegeben werden und dort ebenfalls eine Einordnung in den fachdidaktischen Kontext erhoben werden. Hier würden sich möglicherweise deutlich machen lassen, welche Aspekte aus der Praxis der Lehrkräfte heraus für die Ausbildung von angehenden Lehrkräften an der Universität Priorität hätte. Allerdings wären die Ergebnisse aufgrund der in Kap 2.3 dargestellten Heterogenität der Ausbildung an den universitären Standorten möglicherweise wenig übereinstimmend.

Schlussendlich werden sich Generalisierbarkeit und Belastbarkeit der postulierten Standards in künftigen, auch quantitativen, Studien erweisen müssen.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen	16
<i>Abbildung 2:</i>	Die vollständige Handlung	18
<i>Abbildung 3:</i>	Die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Friseur/Friseurin.....	20
<i>Abbildung 4:</i>	Die drei Phasen der Lehrer*innenausbildung in Deutschland.....	22
<i>Abbildung 5:</i>	Modell des Professionswissens von Lehrkräften nach Grossmann	33
<i>Abbildung 6:</i>	Konzeptualisierung des PCK nach Magnusson et al.	35
<i>Abbildung 7:</i>	Modell der professionellen Lehrerkompetenz	38
<i>Abbildung 8:</i>	Professionalisierung von Lehrkräften im Laufe der Ausbildung	43
<i>Abbildung 9:</i>	Angenommene Wirkkette Lehrerbildung zu Schülerleistungen nach Galluzzo & Craig.....	48
<i>Abbildung 10:</i>	Wirkkette der Lehrerbildung nach Diez	48
<i>Abbildung 11:</i>	Karten Cluster als Form der kommunikativen Validierung	75
<i>Abbildung 12:</i>	Ablauf der Studie	78
<i>Abbildung 13:</i>	Beispiel einer Fragegruppe mit fünf Items zur Kategorie: Zusammensetzung der Schülerschaft.....	94
<i>Abbildung 14:</i>	Allgemeines Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	98
<i>Abbildung 15:</i>	Ablaufschema der inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse.....	100
<i>Abbildung 16:</i>	Verändertes Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz	103
<i>Abbildung 17:</i>	Darstellung des Übereinstimmungsbereichs bei der Bestimmung der prozentualen Intercoderübereinstimmung....	109

<i>Abbildung 18:</i>	Relative Häufigkeit der sieben Kategorien in den acht Fokusgruppeninterviews.	140
<i>Abbildung 19:</i>	Darstellung der räumlichen Nähe der Kategorien in einer Codelandkarte	141

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Übersicht über die vier Standorte der Lehrer*innenausbildung für Körperpflege in Deutschland.....	24
<i>Tabelle 2:</i>	Konzeptualisierungen Professionswissen	40
<i>Tabelle 3:</i>	Kompetenzbereiche und Zusammenfassung der inhaltlichen Anforderungen der Kompetenzen	58
<i>Tabelle 4:</i>	Übersicht über die deduktive Herleitung der Inhalte des Leitfadens	79
<i>Tabelle 5:</i>	Generierung der ersten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4....	80
<i>Tabelle 6:</i>	Generierung der zweiten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4..	81
<i>Tabelle 7:</i>	Generierung der dritten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4....	81
<i>Tabelle 8:</i>	Generierung der vierten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4...	81
<i>Tabelle 9:</i>	Generierung der fünften Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4...	82
<i>Tabelle 10:</i>	Generierung der sechsten Kategorie des Leitfadens aus Tabelle 4.	83
<i>Tabelle 11:</i>	Verteilung des Samples auf die Berufsphasen nach Huberman.	87
<i>Tabelle 12:</i>	Gegenüberstellung der Kategorien aus dem Leitfaden und der induktiv am Material veränderten finalen Kategorien des Kategoriensystems	91
<i>Tabelle 13:</i>	Gegenüberstellung der deduktiv abgeleiteten, postulierten Hauptkategorien und den induktiv am Material veränderten Kategorien	106
<i>Tabelle 14:</i>	Häufigkeiten der Kodierungen über das gesamte Material.....	108
<i>Tabelle 15:</i>	Kappa Werte der Intercoderübereinstimmung der Interviews.....	109
<i>Tabelle 16:</i>	Mittelwerte und Standardabweichung der einzelnen Items aus dem Online-Fragebogen zur Validierung der interpretativen Auswertungen aus Kapitel 9.2	143

<i>Tabelle 17:</i>	Cronbachs Alpha der Fragegruppen des Online-Fragebogens	144
<i>Tabelle 18:</i>	Erweiterung der Tabelle 4 (Kap. 7.1) um gefundene Kategorien der vorliegenden Studie.....	154

Literaturverzeichnis

- Abel, H. (1964/1968). Die Ausbildung der Lehrer für berufliche Schulen und der Lehrlingsausbilder in den Betrieben der Bundesrepublik Deutschland. In K. Stratmann (Hrsg.), *Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg: Eine Aufsatzsammlung* (S. 150–183). Georg Westermann Verlag. (Erstveröffentlichung 1964)
- Akkermann, S., Admiraal, W. & Brekkelmans, M. & Oost, H. (2008). Auditing Quality of Research in Social Science. *Quality & Quantity*(Vol. 42), 257–274.
- Artelt, C., Baumert, J [J.], Klieme, E., Neubrand, M [M.], Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P. & Tillmann, K-J. Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Aufschnaiter, C. von, Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, m., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J., Sträßer, R. & Wolgast, A. (2015). Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 738–758.
- Bader, R. (2003). Lernfelder Konstruieren - Lernsituationen entwickeln. *Die berufsbildende Schule*, 55(7-8), 210–217.
- Bader, R., Keul, W. & König, S. Schäfer, B. (1992). Sondermaßnahmen zur Deckung des Lehrbedarfs an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 44(9), 503–514.
- Baumert, J [J.] & Kunter, M [M.] (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Berliner, D. C. (1987). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5–13.
- BIBB. (2014). *Leitfaden zur Handlungsorientierung in der Berufsausbildung: Handreichung*. https://www.foraus.de/media/Instrument_28_3_komplett.pdf [zuletzt abgerufen am: 01.08.2022].
- BIBB. (2018). *Datenblatt 82312310 Friseur/-in*. <https://www.bibb.de/tools/dazubi/data/Z/B/30/82312310.pdf> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Blömeke, S. (2003). *Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung* [Antrittsvorlesung]. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold & Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Klinkhardt.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education: state of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 40(5), 719–734.
- BMBF & KMK. (2019). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. <https://www.dqr.de/index.php> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].

- BMWi. (2008). *Verordnung über die Berufsausbildung zum Friseur/zur Friseurin vom 21. Mai 2008*. https://www.gesetze-im-internet.de/friseurausbv_2008/FriseurAusbV_2008.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Bonz, B. (2009). *Methodik: Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bd. 4*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bonz, B. (2013). Lehrerbildung für berufliche Schulen im Wandel. In B. Bonz & F. Schütte (Hrsg.), *Berufspädagogik im Wandel: Diskurs zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Diskussion Berufsbildung* (S. 112–129). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 673–708). Routledge.
- Borsch, F. (2018). *Alle lernen gemeinsam!: pädagogisch-psychologisches Wissen für den inklusiven Unterricht* Frank Borsch. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Bromme, R. (1994). Beyond subject matter: A psychological topology of teachers' professional knowledge. In R. Biehler, R. W. Scholz & Sträßer, R. & Winkelmann, B. (Hrsg.), *Mathematics didactics as a scientific discipline: The state of the art* (S. 73–88). Kluwer.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 803–820). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. Jossey-Bass.
- Diez, M. E. (2010). It is complicated: Unpacking the flow of teacher education's impact on student learning. *Journal of Teacher Education*, 61, 441–450.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse.: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1988). *Mind over Machine*. Free Press.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers*. Pearson.
- Fern, E. F. (1982). The Use of Focus Groups for Idea Generation: The Effects of Group Size, Acquaintanceship, and Moderator on Response Quantity and Quality. *Journal of Marketing Research*(Vol. 19, 1), 1–13.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). Springer VS.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung.: Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Friese, M. (2019). Berufliche Fachrichtungen und Fachdidaktiken personenbezogener Dienstleistungen. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), *Berufsbildung, Arbeit und Inno-*

- tion. *Bildung beruflicher Lehrkräfte: Wege in die pädagogische Königsklasse* (S. 165–176). wbv.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven.: Working Paper Forschungsförderung Nummer 060*. https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_060_2018.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Galluzzo, G.R., & Craig, J.R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. In W. R. Houston & Haberman, M. & Sikula, J. (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 599–616). Macmman.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gropengießer, H. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl., S. 172–189). Beltz Verlag.
- Großbrahm, N. S. (2014). *Elemente fachdidaktischen Wissens in der universitären Ausbildung angehender Chemielehrkräfte: Ein Beitrag zur Standardentwicklung* [Dissertation]. Universität Duisburg-Essen, Essen. http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-36796/Dissertation_Gro%C3%9Fbrahm_DuEpub.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.: Professional development and practice series*. Teachers College press.
- Härtig, H., Bernholt, S., Prechtel, H. & Retelsdorf, J. (2015). Unterrichtssprache im Fachunterricht – Stand der Forschung und Forschungsperspektiven am Beispiel des Textverständnisses. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21, 55–67.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten.: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Kallmeyer.
- Helsper, W [W.]. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In F.-U. F.-U. Kolbe & Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Herkner, V. (2011). Handwerksmeister oder Akademiker? Zur Diskussion über die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in der Weimarer Republik. In Fischer, N. & Grimm, A (Hrsg.), *Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung: Professionalisierung im Spannungsfeld von Hochschule und Schule* (S. 61–82). Peter Lang.
- Herrmann, U. (1999). „Lehrer“ – Experte und Autodidakt? In Carle, U. & Buchen, S. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. (S. 33–48). Juventa.
- Hertle, E. M., & Sloane, P. F. (2007). Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In Hertle, E. M., & Sloane, P. F. (Hrsg.), *Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung* (S. 7–28). Eusl Verlagsgesellschaft mbH.

- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. (. In: Terhart (Hrsg.), *Unterricht als Beruf* (S. 249–267). Böhlau.
- Klaukien, A. (2011). Die neue Berufsbildungsstatistik. *Wirtschaft und Statistik*(10), 1001–1011.
- Klebert, K., Schrader, E. & Straub, W. G. (2002). *Moderationsmethode. Das Standardwerk*. Windmühle GmbH.
- KMK. (1996, i.d.F. 2018). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- KMK. (2001). *Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_05_10-Weiterentw-Schulw-seit-HH-Abkommen.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- KMK (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290.
- KMK. (2008). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Friseur/Friseurin*. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Friseur.pdf> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- KMK. (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
- KMK. (2019a). *Einstellung von Lehrkräften 2018: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 218*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_218_EvL_2018.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- KMK. (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- KMK. (2020a). *Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Biologie.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- KMK. (2020b). *Bildungsstandards im Fach Chemie für die Allgemeine Hochschulreife*.
- KMK & IQB. (2020). *Bildungsstandards im Fach Chemie für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Chemie.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].

- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität–Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In König, J. & Hoffmann, B. (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften–Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibeunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- König-Wendel, J. (2017). *Mögliche Perspektiven für die Ausbildung des Lehrer/-innennachwuchses im Berufsfeld Körperpflege: Ein Rückblick auf die Fachtagung Körperpflege im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2017*. 19. Hochschultage Berufliche Bildung. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/FT_12_Lehrernachwuchs_Krperpflege_Knig-Wendel.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., ... & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In Doll, J. & Prenzel, M. (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Waxmann Verlag GmbH.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction into its methodology*. Sage.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M [Mareike], Baumert, J [Jürgen], Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M [Michael] (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann Verlag GmbH.
- Kutschka, G. (2010). Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In R. Nickolaus, G. Pätzold & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 311–323). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lamnek, S. (1995a). *Qualitative Sozialforschung Band 1. Methodologie*. Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Legewie, H. (1987). Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In Jüttemann, G. & Thomae, H. (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 138–150). Springer.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Sprachen.
- Lettau, A. & Breuer, F. *Kurze Einführung in den qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstil*. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Lincoln YS. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Beihft der Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 47–70.
- Littig, B. & Wallace, C. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen von Fokus-Gruppendiskussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung*. Reihe Soziologie. Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie 21.

- Magnusson, S. & Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In Gess-Newsome, J. & Ledermann, N. G. (Hrsg.), *Science & Technology Education Library: Bd. 6. Examining Pedagogical Content Knowledge*. (S. 95–132). Springer.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Springer VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Beltz Verlag.
- McQuarry E. F. (1996). *The Market Research Toolbox*. Sage.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Sage.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*(22), 129–152.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A pragmatic Approache*. SAGE Publications, Inc.
- MSB NRW. (2019). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/2019: Statistische Übersicht Nr. 404 – 1. Auflage*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- MSW NRW. (2019). *Bildungsangebote für geflüchtete Menschen*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Bildungsangebote-fuer-gefluechtete-Menschen-_Kurzuebersicht_.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Münk, D. (2001). *Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose*. Wbv Media.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*.
- Nickolaus, R., Pätzold, G. & Tramm, T [Tade] (Hrsg.). (2010). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(2), 210–228.
- Pahl, J.-P. (2014). *Berufsbildende Schule: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (2. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Springer VS.
- QUA-LIS NRW. (2019). *Das Berufskolleg in NRW: Anschlüsse und Abschlüsse*. <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/abschluesse-und-anschluesse/index.html> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].

- QUA-LIS NRW. (2020). *Wege in die Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit für geflüchtete Menschen am Berufskolleg*. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/zuwanderung_wege-berufsausbildung.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Rauner, F. (2020). Gestaltung von Arbeit und Technik. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 65–77). Springer VS.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 259–265.
- Reiber, K. (2007). Die Neuvermessung der Lehrerbildung: Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? *Die deutsche Schule*, 99(2), 164–174.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht: Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl., S. 123–141). Beltz Verlag.
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 182–198.
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. Aufl.). Franz Steiner Verlag.
- Rincke, K. (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 235–260.
- Roeder, P. M. (2003). TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 180–197.
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse*. Aschendorff.
- Schmelzing, S. (2010). *Das fachdidaktische Wissen von Biologielehrkräften: Konzeptualisierung, Diagnostik, Struktur und Entwicklung im Rahmen der Biologielehrerbildung*. Logos.
- Schmidkunz, H. & Lindemann, H. (1992). *Das Forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren: Problemlösen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Westarp Wissenschaften.
- Schmidt, M. (2015). *Professionswissen von Sachunterrichtslehrkräften: Zusammenhangsanalyse zur Wirkung von Ausbildungshintergrund und Unterrichtserfahrung auf das fachspezifische Professionswissen im Unterrichtsinhalt "Verbrennung"*. Logos.
- Schmidt, W. H., Tatto, M. T., Bankov, K., Blömeke, S., Cedillo, T. & Cogan, L. e. (2007). *The preparation gap: Teacher education for middle school mathematics in six countries (MT21 Report)*. MSU Center for Research in Mathematics and Science Education.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Schreier, M. (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Schultheis, K. & Sell, S. (2014). *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem*. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187852/uebergangssystem> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwirtschaft* (S. 9–22). Springer VS.

- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden. 1. Störungen und Klärungen: allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Schützeichel, R. (2007). Laien, Experten, Professionen. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 546–578). UVK.
- Schwab, J. J. (1964). The structure of disciplines: Meanings and significance. In G. W. Ford & L. Pugno (Hrsg.), *The structure of knowledge and the curriculum*. Rand McNally.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education*. University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice*. Jossey-Bass.
- Sloane, P. F. E. (2001). Modularisierte Aus- und Weiterbildung für Lehrer an berufsbildenden Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 53(9), 259–265.
- Spall, S. (1998). Peer Debriefing in Qualitative Research: Emerging Operational Models. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 280–292.
- Spranger, E. (1949/1971). *Zur Geschichte Der Deutschen Volksschule* (2. Aufl.). Quelle & Meyer. (Erstveröffentlichung 1949)
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Fachserie 11, Reihe 2*. https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-11.html?nn=206136 [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Phillip Mayring*. Tectum Verlag.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Rowohlt.
- Stiller, E. (2007). Standards in der (Berufsschul-)Lehrerbildung: Zum Zusammenhang von Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. In Hertle, E. M., & Sloane, P. F. (Hrsg.), *Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung* (S. 153–165). Eusl Verlagsgesellschaft mbH.
- Stracke, F. (2015). *Menschen verstehen – Potenziale erkennen: Die Systematik professioneller Bewerberauswahl und Mitarbeiterbeurteilung* (4. Aufl.). Springer Gabler.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research.: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen und Lehrerbildung*. Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*.
- Terhart, E. (2004). Standards für die Lehrerbildung. In Berntzen, D. & Gehl, M. (Hrsg.), *Forum Lehrerbild: Standards und Evaluation* (S. 17–30). o.A.

- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275–279.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
- Thyssen, S. (1960). Die geschichtliche Entwicklung der gewerblichen Berufsschule. In F. Blättner, L. Kiehn, o. monsheimer & S. Thyssen (Hrsg.), *Handbuch für das Berufsschulwesen* (S. 122–137). Quelle & Meyer.
- Tramm, T [T.]. (2007). Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung. In Hertle, E. M., & Sloane, P. F. (Hrsg.), *Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung* (S. 133–151). Eusl Verlagsgesellschaft mbH.
- TU Darmstadt. (2017). *Modulhandbuch des Studiengangs B.Ed. Körperpflege (2017)*. https://www.humanw.tu-darmstadt.de/media/humanwissenschaften/pruefungssekretariat/aushang/2018/NEU_Modulhandbuch_B.Ed.Koerperpflege2017_29.05.18.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Universität Duisburg-Essen. (2018). *Modulhandbuch für das Studienfach Biotechnik für den Bachelor-Studiengang mit der Lehramtsoption an Berufskollegs an der Universität Duisburg-Essen*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/fb9/mhb_ba_bk_bt_11092018.pdf [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Universität Hamburg. (2016). *Modulhandbuch für den Bachelor-Teilstudiengang Kosmetikwissenschaft innerhalb des Studiengangs Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg*. <https://www.chemie.uni-hamburg.de/studium/lehramt/kosmetik-lab/modulhandbuch-kw-bsc-ws1617.pdf> [zuletzt abgerufen am 01.08.2022].
- Universität Osnabrück. (2018). *Modulbeschreibungen für die Lehreinheit "Gesundheitswissenschaften" – Fach Kosmetologie*. https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/ordnungen/Modulbeschreibungen_GW-Kosmetologie_2018-05.pdf
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Hogrefe-Verlag.

Anhang

A Danksagung

Herzlichen Dank an alle, die mich während meiner Promotion begleitet und unterstützt haben.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Stefan Rumann für die Möglichkeit bei ihm und in seiner Arbeitsgruppe zu promovieren. Danke für die Möglichkeit im berufsbildenden Fach zu forschen und für die Begleitung und Beratung über die Zeit der Promotion.

Ich danke Herrn Prof. Dr. phil. Dipl.-Ing. Martin Lang für die Übernahme des Zweitgutachtens und Ihre Begeisterung für die (kleinen) berufsbildenden Fächer.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Sebastian Schlücker für die Übernahme des Prüfungsvorsitzes.

Ein großes Dankeschön gilt an alle Lehrkräfte und Fachleiterinnen, die an meiner Studie teilgenommen haben. Außerdem möchte ich den studentischen Hilfskräften danken, die mich bei der Erhebung unterstützt haben: Alexandra Albrecht, Katharina Neumann und Sabrina Patzelt.

Bei Katrin Falchi, Janina Schmidt, Aimee Grinda, Christoph Pelka, Hermann Vielhauer, Tessa de Kock und Melis Goekbora bedanke ich mich für die vielfältige und immer verlässliche Unterstützung. Ohne euch wäre das Arbeiten hier nur halb so schön und mindestens nur halb so gut möglich.

Meinen Arbeitskolleg*innen danke ich für die gute Zusammenarbeit, die kollegiale Unterstützung und Beratung und die guten Zeiten auf Tagungen. Ein besonderer Dank geht an die AG-Rumann, in jeglicher Konstellation. Ein besonderer Dank an Sarah, die nicht nur eine wunderbare Kollegin, sondern auch eine liebe Freundin geworden ist und mir immer mit Rat und Tat zur Seite steht. Danke Sandra für die vielen konstruktiven und kritischen Gespräche und die schönen Zeiten bei den Weiterbildungen in Berlin. Ein besonderer Dank auch an meine Weggefährtinnen Julia K., Rebecca, Katrin, Marisa, Julia B. und Jenny.

Und ein großer, wenn nicht sogar der größte Dank an meine Familie. Meinen Eltern für die Unterstützung in diversen Familienangelegenheiten, aber auch für die emotionale Unterstützung und Mama – danke fürs Korrekturlesen.

Felix, Marie und Theodor, danke, dass ihr mich komplett macht.

B Lebenslauf

Persönliche Daten

- Name: Susanne Gerlach (geb. Molitor)
- Geburtsdatum: 20.11.1987

Beschäftigungen

- Seit 11/2021 wissenschaftliche Koordinatorin des Graduiertenkollegs Querschnittsaufgaben in der Lehrkräftebildung (GKQL) an der Universität Duisburg-Essen
- 02/2021–11/2021 Mutterschutz und Elternzeit II
- 8/2015–02/2021 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Chemie (AG Rumann), Universität Duisburg-Essen
 - Davon 06/2017–08/2018 Mutterschutz und Elternzeit I

Ausbildung

- 3/2016 Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Berufskolleg, Universität Duisburg-Essen, Erweiterungsfach: Chemie
- 8/2015: Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Berufskollegs, Universität Duisburg-Essen, Fächer: Biotechnik, Ev. Theologie
- 9/2010: Studium der Fächer Biotechnik, Ev. Theologie und Chemie für das Lehramt an Berufskollegs, Universität Duisburg-Essen
- 10/2007 – 8/2010: Studium der Humanmedizin, Universität Duisburg-Essen
- 2007: Allgemeine Hochschulreife

Veröffentlichungen

- Gerlach, Susanne & Rumann, Stefan (2017). Entwicklung von Standards für das Berufskolleg im Fach Körperpflege. In: Maurer, C. (Hg.). *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016. (S. 612). Universität Regensburg. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129122>
- Gerlach, S. & Rumann Stefan (2020). *Die Friseurklasse im Fokus – ein Beitrag zur Standardentwicklung*. GDCP Jahrestagung, Wien. In: Habig, S. (Hg.). *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie

und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016. (S. 612). Universität Regensburg. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204454>

Gerlach, S. (2019). Friseure im Fokus - Was muss eine konkrete Fachdidaktik Körperpflege bieten? In Brünger, P. Rundschreiben des Verbandes LiBK (Lehrer im Berufsfeld Körperpflege).

Vorträge

Gerlach, S. & Rumann Stefan (2016). *Entwicklung von fachdidaktischen Standards in der Lehrerbildung Körperpflege*. Vortrag auf der GDCP Doktorierendentagung, Potsdam.

Gerlach, S. & Rumann Stefan (2019). *Die Friseurklasse im Fokus – ein Beitrag zur Standardentwicklung*. GDCP Jahrestagung, Wien.

Poster

Gerlach, S. & Rumann, S. (2016). *Entwicklung von Standards für das Berufskolleg im Fach Körperpflege*. GDCP Jahrestagung, Zürich.

Gerlach, S.; Fischer, V. & van Vorst, H. (2022). *Student-peer-assessment zur fachdidaktischen Reflexion im Lehramtsstudium*. GDCP Jahrestagung, Aachen.

Gerlach, S.; Rau-Patschke, S.; Skorsetz, N. & Weber, N. (2022). *Das Projekt „SuPPort“ – Studierende unterrichten als „Vertretungslehrkräfte“ – Professionalisierungs-Portal*. K2Teach-Reflexionstagung, Potsdam. DOI: 10.13140/RG.2.2.32554.49608

C Anschreiben Fokusgruppen-Interviews

Einladung zur Fokusgruppe: Qualität in der Lehrerbildung – Entwicklung von Standards für eine Didaktik der Körperpflege

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen einer Dissertation in der Didaktik der Chemie der Universität Duisburg-Essen führen wir eine Interviewstudie zum Thema Entwicklung von Standards für eine Didaktik der Körperpflege durch. Hierbei werden wir uns zunächst auf eine Didaktik der Körperpflege in Friseurklassen beschränken.

Wir würden uns freuen, von Ihrer Expertise als „Berufseinsteiger“ zu profitieren und Ihre Sicht einer gelungenen universitären Ausbildung im Bereich Körperpflege und der praktischen Anwendung im schulischen Alltag kennenzulernen.

Sollten Sie sich entschließen, an dieser Studie teilzunehmen, würden wir uns freuen mit Ihnen ein etwa zweistündiges Fokusgruppen-Interview führen zu dürfen. Diese Fokusgruppen werden sich im Zeitraum von Mai bis Juli (nicht in den Sommerferien) zusammenfinden. Neben Ihnen werden drei bis sechs weitere BerufseinsteigerInnen an dieser Fokusgruppe teilnehmen. Für die Auswertung ist es notwendig das Interview aufzuzeichnen. Wir sichern Ihnen einen vertrauensvollen Umgang mit Ihren Daten zu. Ihre Mühe wird mit einer Aufwandsentschädigung von fünfzig Euro honoriert. Da die verschiedenen BerufseinsteigerInnen an einem Ort zusammentreffen sollen, werden wir einen Raum an der Universität Duisburg - Essen (Standort Schützenbahn) zur Verfügung stellen. Für das leibliche Wohl wird hier ebenfalls gesorgt sein.

Wenn Sie Interesse an einer Studienteilnahme haben, folgen Sie dem Link in der E-Mail, oder kontaktieren Sie Susanne Gerlach, damit wir einen Termin vereinbaren und wir Ihnen vorab noch weitere Informationen zum Interview und der Studie zukommen lassen können.

Sollten Sie im Vorfeld noch Fragen haben, beantworten wir diese gerne.

Mit freundlichen Grüßen,

Susanne Gerlach, Prof. Dr. Stefan Rumann

D Kodiermanual

Kodiermanual:

Code 1 Vermittlungsstrategien



Beinhaltet:

- Instruktionsstrategien
- Methoden
- Illustrationen, Repräsentationen und Analogien
- Modelle

Beschreibung:

- Instruktionen: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu Aufgabenstellungen (schriftlich, mündlich) und um Gesprächsführung durch die Lehrkraft im Unterricht geht. Gesprächsführung zum Zweck der Sequenzierung von Unterricht und zum Zweck der kognitiven Aktivierung der SuS.

Beispiel: „Dass das ja eig. die Tönungen sind, da muss man immer wieder sagen ‚Stopp! Was kann ne Tönung? Stopp!‘[...]“

M: Wie gehen Sie damit um?

I1: Erklären ne?

I3: Immer wieder sagen...//

I2: Begriffsdefinitionen, erklären, stoppen, korrigieren. //“

- Methoden: Wird codiert, wenn es um Methoden im Unterricht, Unterrichtskonzepte, Ideen zur Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Friseurberuf geht.

Beispiel: „Kooperatives Arbeiten find ich gut. Forschend-entwickeltes Lernen. Forschend-entdeckend. Ganz wichtig. Modelle. Rollenspiele. Experimente.“

- Illustrationen, Repräsentationen und Analogien: Wird codiert, wenn es um Schaubilder, Abbildungen, Tafelbilder, Tabellen, Grafiken, Diagramme, Texte, Analogien, auch als Form der verkürzten Darstellung geht

Beispiel: „Ich denke gerade an Haarfarbe und IKEA-Möbel. Du kaufst deine IKEA-Möbel in Kästen, in Kartons, klein, in Einzelteilen, bringst sie in deine Wohnung rein, baust die auf, hast nen fertigen, großen Schrank. So wie das Farbmolekül, was im Haar dann drin ist und fertig als Molekül ist, als großes Molekül. Das Molekül kann nicht mehr aus dem Haar raus, wenn die Schuppenschicht wieder zu ist und der Schrank

kommt auch nicht mehr aus der Wohnung raus von seiner Größe und wenn die Tür dann zu ist.“

- Modelle: Wird codiert, wenn es um Arten Modellen, Einsatz von Modellen und um die Reflektion von Modellen und deren Grenzen geht.

Beispiel: „Haut- und Haarmodelle, das ist ganz gut. Die Hautmodelle sind alle bedingt gut.“

- Wird nicht codiert bei Aussagen zu → **Code 5: Unterrichtsorganisation**

Code 2 Zusammensetzung der Schülerschaft



Beinhaltet:

- Ausprägung von Heterogenität
- Lernvoraussetzungen der SuS
- Lernbedürfnisse der SuS

Beschreibung:

- Ausprägung von Heterogenität: wird codiert bei Aussagen zu Dimensionen von Heterogenität, Herausforderungen und Chancen durch Heterogenität, oder wie sich Heterogenität im Unterrichtsalltag darstellt (Anmerkung: hier auch Förderschwerpunkte)

Beispiel: „Wir haben von der Förderschülerin bis zur Abiturientin alles dabei [...]“

- Lernvoraussetzungen der SuS: wird codiert, wenn es um Lernvoraussetzungen geht, beispielsweise fachliches Vorwissen oder Fehlvorstellungen und um LV, die durch eine Dimension der Heterogenität bestimmt werden (kognitiv, sprachlich etc.)

Beispiel: „Und das / Also, wir haben jetzt wirklich sehr sprachschwache Schüler. Ne? Gerade auch du, ne? In deiner jetzt. // I3: Ja. // Die seit einem Jahr auch zum Teil eben erst in Deutschland sind. Und die können alle diesen Beruf erwählen und ergreifen. Und ich habe aber auch wieder einen Abiturienten bei mir in der Klasse. Und das ist halt eine riesige Spannweite.“

- Lernbedürfnisse der Lerngruppe: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu Lernbedürfnissen der Lerngruppe, um Scaffolding, Binnendifferenzierung und individuellen Lernerfolg geht.

Beispiel: „Bei mir, vielleicht, weil ich auch so arbeite, wollen die wohl vielen Merksätze diktiert haben. //I3: Ja. // Die möchten dann so.../ Wir haben das gerade erzählt, dann haben sie das irgendwie im Buch gelesen und dann möchten die häufig, aber vielleicht auch weil ich so bin, dann das nochmal in Merksätzen so, wo das alles so steht, //Zustimmung// wo die Wahrheit dann endlich so steht, dass die fest ist. Darauf kann man sich verlassen. //Zustimmung//“

„Wie die konkret aussieht, die Differenzierung? Ja oftmals drei Anforderungsniveaus. Ja, Level 1, 2, 3. Vielleicht ein Lückentext, wo dann beispielsweise unten vorgegebene Wörter sind. Dann ein mittleres Niveau, wo dann irgendwie nur noch ein paar sind. Und dann bei den ganz guten steht dann halt gar nichts. Oder bei den ganz Leistungsschwächeren sind die Wörter dann vorgegeben.“

„Und für die ist das wichtig, dass sie den Lehrenden da vorne, ich sag mal so, irgendwie nett finden. Dass die das Gefühl haben, ‚Der akzeptiert mich so‘, oder, ‚Der hört mir auch zu‘, oder ‚Der versteht was vom Fach‘. Der muss irgendwie.../ Wenn die einen blöd finden dann ist’s wahrscheinlich vorbei. (Durcheinander) Dann kann man den besten Unterricht machen, da kommt man nicht weiter mit. //Zustimmung//“

Code 3 Curriculum und Lernziele des Faches



Beinhaltet:

- Curriculare Vorgaben & Didaktische Jahresplanung (inhaltliche & strukturelle Lernziele)
- Lernfeldkonzept
- Handlungskompetenz (strukturelle Lernziele)
- Gesellenprüfung (inhaltliche Lernziele)

Beschreibung:

- Curriculare Vorgaben & didaktische Jahresplanung: Wird codiert, wenn es um generelle Strukturierung von Curricula (z.B. Spiralcurriculum) geht, wenn es um KMK Rahmenlehrplan oder um Veränderungen in den Lehrplänen geht (inhaltlich und didaktisch). Wird codiert, wenn es um Aussagen zur Didaktischen Jahresplanung und schulinternen Curricula geht.

Beispiel: „Die Aufteilung, die Mittelstufe, die sehr befrachtete, sehr eng. Da lernen die ja viel, da lernen die viel was schwer ist, //Zustimmung// aber auch DIE Sachen, die sie für das Verständnis im Berufsalltag brauchen. Da geht das ja um das Formen und das Haarfarbverändern. Das ist ja das Hauptbrot und der Haarschnitt mit. Aber wir können ja die ändern, die Hintergründe, die können wir vermitteln. //Zustimmung// Und die werden dann in einem Jahr, im zweiten Jahr so reingequetscht und das dritte Jahr ist eigentlich sowas läppisches fast. //Zustimmung//“

- Lernfeldkonzept: wird codiert, wenn es um Vor- und Nachteile vom Lernfeldkonzept, Arbeiten mit und im Lernfeldkonzept, Anwendung des Lernfeldkonzeptes in Friseurklassen geht und die Umstellung des Curriculums auf Lernfelder geht.

Beispiel „Es gibt ja dieses System mit den Lernfeldern unterschiedlich umzugehen. Einmal das man die Lernfelder hintereinander wegarbeitet. Dann ist es relativ einfach. Dann unterrichten drei Kollegen und alle arbeiten am Lernfeld. Dann kommen alle Sachen einfach nur hintereinander in die Mappe. Wenn es aber so ist, wie bei uns zum Teil, das die Lernfelder parallel Unterricht werden, dann hat der Hr. X von mir aus Lernfeld 5 und die Frau X Lernfeld 6. Und die Frau Y vielleicht Lernfeld 7. [...]“

- Wird nicht codiert, wenn es um Vermittlung von Aspekten des Lernfeldkonzeptes in der Lehrerausbildung geht (→ **Code 6: Ausbildung Lehrkräfte**)
- Handlungskompetenz: Wird codiert, wenn es um allgemeine Aussagen zur Handlungskompetenz geht, wenn es um Spezifika dieser Kompetenzen in Friseurklassen geht (**v.a. auch als Lernziel**), welche Kompetenzen müssen im

Verlauf der Ausbildung erworben werden. Entfaltet sich in folgende Dimensionen: Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Humankompetenz (KMK 2008), wird codiert bei Aussagen zum Zusammenhang von Handlungsorientierung und Handlungskompetenz. Wird codiert, wenn es um soziale Entwicklung der SuS geht

Beispiel: „Die sollten, mein ich aber auch, im Betrieb ihre Frau oder ihren Mann stehen. Und rüberbringen können, dass sie Fachfrauen, Fachmänner sind. Sie sollen also auch in der Lage sein, ein Fachgespräch zu führen und mehr Wissen haben über ihr Fach, als eine Kundin, die regelmäßig die Brigitte liest.“

„Ja und dann mal ist der Punkt eben / Für mich ist also dann die Persönlichkeitsbildung oder wie du eben gesagt hast, das Soziale. Das ist für mich / hat für mich den gleichen Stellenwert wie das Fachliche. Also ich sehe das auch nicht so, die nur zu Fachidioten zu machen [...]“

- Gesellenprüfungen: Wird codiert, wenn es um fachliche Lernziele des Faches, die Gesellenprüfung und um die Vorbereitung auf die Gesellenprüfung geht.

Beispiel: „[...] Wir wollen ja alle zum Ziel bringen, zur Gesellenprüfung. Das ist unser gemeinsames Ziel.“

- Wird nicht codiert, wenn es um Strategien geht, wie diese Lernziele erreicht werden (→ **Code 1 Vermittlungsstrategien** oder **Code 4 Entwicklung v. Lernprozessen**).

Code 4 Entwicklung von Lernprozessen & Diagnostik



Beinhaltet:

- Entwicklung von Lernprozessen
- Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen
- Lernzuwachs
- Diagnostik

Regel: Wird codiert, wenn sich die Aussagen auf einen längeren Zeitraum beziehen.

Beschreibung:

- Entwicklung von Lernprozessen: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu Lernprozesse geht, die sich im Laufe der Ausbildung verändern oder stagnieren:

Beispiel: „Ich glaube das wird sogar schlimmer. Ich sag nur, wenn die neu kommen, dann sind die zum einen motiviert und freuen sich ja, dass sie die Ausbildungsstelle haben und sind froh in ihrem Beruf, oder glücklich da drin, wollen in der Klasse vllt auch zeigen was sie können. Das sind ja ganz viele Prozesse. //Zustimmung// Am Anfang sind die fit und wollen auch und bringen sich auch ein [...] Und dann schlafen die manchmal mit dem Kopf über die drei Jahre mehr oder weniger, dass was die eigentlich an Fähigkeiten haben, wenn die kommen, das wird, mehr oder weniger liegt das dann irgendwo brach, oder ist dann kaum noch abzurufen, das Denken.“

- Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu Bedingungen geht, die dazu führen oder beitragen, dass sich Lernprozesse verändern oder stagnieren.

Beispiel: „Wenn die länger aus den täglichen Lernprozessen, aus der Schuler vorher. Also wenn die länger aus der täglichen Schule raus sind, dann denken die ja im Beruf auch weniger und schreiben weniger. Und wenn sie vllt auch enttäuscht sind, oder der Arbeitsalltag einfach so eingetreten ist wie er ist, oder die frustriert sind, dann wird Schule häufig mehr "Ach da ist ein Tag, der ist nicht so anstrengend. Und da wollen wir uns auch nicht so mit dem Kopf anstrengen. Da bemühen wir uns nicht so sehr drum.“ //Zustimmung// Die halten ihr Denken/die Fähigkeit zu denken nicht lebendig, die trainieren die nicht mehr.“

- Lernzuwachs: Wird codiert, wenn es um Bedingungen von Lernzuwachs, Probleme beim Lernzuwachs, Erfolgreicher Lernzuwachs, echtes und nachhaltiges Lernen in Friseurklassen geht.

Beispiel: „Denen fehlt das tiefe Verständnis. Im Unterricht, wenn wir uns bemühen, haben die auf ner Ebene an dem Beispiel was man gemeinsam macht und vielleicht noch ein zweites kommen die damit klar. Aber wenn man sagt "Das tiefe Verständnis was meint das eigentlich?" Und wenn wir das heute gemacht haben und ne Woche später dann wieder als Thema nehmen, dann ist es nicht hängen geblieben.“

- Diagnostik: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu diagnostische Maßnahmen, um Aussagen zu spezifischen diagnostischen Maßnahmen für Friseurklassen und um Ergebnisse der Diagnose geht. Wird codiert, wenn es um Entscheidungen geht, die aus explizit geäußerter oder implizit geäußerter Diagnose resultieren und die Tiefenstruktur des Unterrichts beeinflussen. Wird außerdem codiert, wenn es um Notengebung und Bewertung von Schülerleistungen geht.

Beispiel: „Also Diagnose mache ich ganz viel über Beobachtung. Also man merkt das unheimlich schnell wer stark ist und wer schwach ist. [...]. Wir haben das mal gemacht mit so ‘nem Diagnosebogen, weil das bei uns in der Schule auch über nen pädagogischen Tag dann so angedacht war. Das haben wir dann mal ausprobiert. Aber das hat so gut mit unseren Beobachtungen übereingestimmt, dass wir gesagt haben, da brauchen wir eig. nicht extra nochmal ne Doppelstunde Diagnose machen. Extra dafür.“

Code 5 Unterrichtsorganisation



Beinhaltet:

- Organisation von Unterricht (Oberflächenstrukturen)
- Strukturelle Gegebenheiten

Beschreibung:

- Organisation von Unterricht: allgemeine Aussagen zur Organisation von Unterricht, zum Unterricht in Friseurklassen und zum Classroom Management in Friseurklassen und Oberflächenstrukturen von Unterricht in Friseurklassen

Beispiel: „Die Friseure, da kommt man rein, das ist laut, die sind aktiv, die müssen sich bewegen, die reden die ganze Zeit“

„Manchmal braucht man auch erstmal morgens eine Viertelstunde, wenn die dann ihren Berufsschultag haben, damit die sich überhaupt austauschen können, sonst braucht man gar nicht erst mit dem Unterricht anfangen.“

- Strukturelle Gegebenheiten: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu Rahmenbedingungen geht, die die Unterrichtsorganisation beeinflussen

Beispiel: „Wobei das natürlich auch Struktur ist... das Klingeln deuten. 90 min. - 45min. da ist natürlich auch die Frage, was ist. Ich glaub schon, dass es gut ist, dass es, wenn es eine Struktur gibt, die klar ist. Aber wie die Struktur aussehen muss, das muss man dann auch gucken. Was passt, was nicht passt. Ob das eine Veränderung ist.“

„Ich fände es freier zu agieren, fände ich auch sehr schön. Also dieses Takten nach 45 Minuten ist eigentlich totaler Quatsch. Bei der Handlungsorientierung. Aber wenn die Schulform, oder speziell die Schule das so vorgibt, dann will ich mich da ja unterordnen, ne.“

- Wird nicht codiert, wenn es um Vorgaben durch Curricula und Lehrpläne geht (**Code 3 → Curriculum und Lernziele des Faches**)

Code 6 Ausbildung von Lehrkräften



Beinhaltet:

- Universitäre Ausbildung
- Ausbildung im Referendariat
- Lehrerfortbildungen
- Strukturelle Gegebenheiten

Regel: Inhaltliche Aussagen zu anderen Kategorien werden hier nicht doppelt codiert, da die Analyse bei der Ausbildung von Lehrkräften bleibt

Beschreibung:

- Universitäre Ausbildung: Wird codiert, wenn es um Aussagen der Anschlussfähigkeit oder Passung zwischen universitärer Ausbildung und Lehrberuf geht.

Beispiel: „Wir haben ja vorhin gesagt, der Ausgangspunkt ist immer die Analyse von was sind gute Lernsituationen, was sind Lernsituationen, was kann man daraus machen. Welche Alltagsphänomene eignen sich. Sollten die das an der Uni schon gemacht haben oder machen die das dann“

- Ausbildung im Referendariat: Wird codiert, wenn es um Aussagen zur Ausbildung von LuL Biotechnik/Körperpflege im Referendariat, im Ausbildungsort ZfsL und im Ausbildungsort Schule geht

Beispiel: „Dazu kommt immer noch auf was für Schulen sind. Wie stark die da eingebunden sind, wieviel man da mit ihnen spricht über Ideen zu Unterricht, über Bilder von Unterricht. Oder was die da auch zusehen bekommen“

- Lehrerfortbildungen: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu Fortbildungen für LuL in der Biotechnik/Körperpflege geht, dazu zählen auch Aussagen zur Fortbildung des nachträglichen Erwerbs der Facultas Biotechnik/Körperpflege (Fortbildungen wegen Lehrermangels in den 80er Jahren)

Beispiel (Erwerb der Facultas BT): „Wenn ich jetzt sage, wie war unsere Ausbildung für den Bereich der Biotechnik? Also, meines Erachtens nach war es optimal. Das war eine gute Mischung aus der Theorie, die ja morgens stattfand. Und wie gesagt, diese Meisterin, die das nachmittags gemacht hat mit uns. Die war ausgezeichnet, wirklich. Wir haben da wirklich auch arbeiten müssen. Und diese Sonderveranstaltungen, ist egal wo das war. Bei Alcina oder bei Jöllenneck. Da waren wir ein ganzes Wochenende. Da haben wir nur praktisch gearbeitet. Also Theorie haben wir da gar nicht gemacht.“

- Strukturelle Gegebenheiten: Wird codiert, wenn es um Aussagen zu strukturellen Vorgaben geht, die die Ausbildung von LuL beeinflusst (Beispielsweise Vertretungsunterricht im Referendariat, der Belastung für Referendare erhöht)

Beispiel: „Beziehungsweise, ich gehe gar nicht in den Konflikt. So eine Mischung. Ich versuche die Referendare schon darauf zu drängen. Machen sie, machen sie. Aber versuche dann auch zu gucken, wo bremst das System sie aus. Und das dann nicht als negativ zu bewerten für sie. Und wir haben zum Beispiel, wenn ich da an K. denke, die gehen da 3./4. geht der Referendar rein, 5./6. geht der Kollege rein und wenn die dann nicht bis da und da angekommen ist, dann hat die ein Problem. So und dann hat das Mädels eine Doppelstunde zur Verfügung und dann muss die den Inhalt durchhauen. Für den Kollegen, der dann 5./6. kommt und sich darauf eingestellt hat, dass die an dem und dem Punkt ist, weil das hat man in der didaktischen Jahresplanung so miteinander vereinbart. Da ist die, da hat die keine Freiheiten.“

Code 7 Fachdidaktische Forschung



Beinhaltet/Beschreibung:

- Aussagen zu fachdidaktischer Forschung

Beispiel: „F5I1: Das ist vielleicht auch hier zu ihrer Frage, nutzen Sie fachdidaktische Inhalte aus anderen Fächern? Ja ja ja. Weil wir lehrfächerübergreifend auch unterrichten. Da wo es möglich ist. Wo Andockstellen sind. Und natürlich. Also es ist im optimalen Fall sogar so, dass jemand dann Deutsch und Biotechnik hat.“

E Berechnung Intercooderreliabilität, Cohens-Kappa

Interview 1

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 344	b = 35	379
	0	c = 39	0	39
		383	35	418

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.82$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 5 = 0.20$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.78}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.14$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.79}$$

Interview 2

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 102	b = 4	106
	0	c = 11	0	11
		113	4	117

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.87$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 4 = 0.25$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.83}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.16$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.85}$$

Interview 3

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 226	b = 13	239
	0	c = 21	0	21
		247	13	260

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.87$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 5 = 0.20$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.84$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.14$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.85$

Interview 4

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 354	b = 22	376
	0	c = 24	0	24
		378	22	400

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.89$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 5 = 0.20$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.86$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.14$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.87$

Interview 5

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 296	b = 23	319
	0	c = 33	0	33
		329	23	352

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.84$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 5 = 0.20$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.80}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.14$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.82}$$

Interview 6

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 110	b = 16	126
	0	c = 10	0	10
		120	16	136

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.81$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 5 = 0.20$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.76}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.14$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.78}$$

Interview 7

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 68	b = 2	70
	0	c = 1	0	1
		69	2	71

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.96$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 5 = 0.20$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.95$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.14$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.95$

Interview 8

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 206	b = 21	227
	0	c = 15	0	15
		221	21	242

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.85$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 5 = 0.20$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.81$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.14$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.83$

F Online-Umfrage zur kommunikativen Validierung

Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege

Herzlich Willkommen auf der Homepage zur Studie "Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege". Wir würden uns freuen, wenn Sie sich etwa 20 Minuten zum Ausfüllen der Fragen Zeit nehmen. Ihre Daten werden anonymisiert und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Eine ausführliche Aufklärung finden Sie auf der nächsten Seite.

Wenn Sie die Umfrage vollständig ausfüllen, nehmen Sie an einer Verlosung von insgesamt 10 Buchgutscheinen im Wert von je 25€ teil.

Bitte teilen Sie diesen Link mit weiteren Lehrkräften / Referendar*innen / Lehrkräften im Ruhestand mit dem Fach Biotechnik/Körperpflege, die in Friseurklassen unterrichten oder unterrichtet haben.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Herzliche Grüße

Susanne Gerlach

Prof. Dr. Stefan Rumann

In dieser Umfrage sind 32 Fragen enthalten.

Datenschutzerklärung

Bitte lesen und bestätigen Sie zum Fortfahren die Einwilligung zur Datenschutzerklärung. *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

Hiermit erkläre ich mich mit den Bedingungen zum Datenschutz und zur Verarbeitung meiner Daten laut der angefügten Erklärung einverstanden. Bitte klicken Sie [hier](#) (/upload/surveys/193339/files/Datenschutzerk%C3%A4rung%20nach%20der%20DSGVO%20f%C3% , um die Informationen zur Verarbeitung der Daten und einzusehen.

Biografische Informationen

Die kommenden Fragen beziehen sich auf Ihren Werdegang. Sie dienen einer dezidierten Auswertung. Alle Informationen werden vertraulich behandelt und nur anonymisiert verwendet.

Vielen Dank

Bitte geben Sie Ihr Alter an. *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	weiblich	männlich	divers	keine Angabe
Geschlecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie viele Jahre sind Sie im Schuldienst tätig? *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Haben Sie eine berufliche Ausbildung abgeschlossen? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ausbildung zum/zur Friseur*in
- Ausbildung zum/zur Friseur*in und Meister*in
- Ausbildung zum/zur Kosmetiker*in
- Keine Ausbildung
- Andere Ausbildung

Welche Ausbildung haben Sie absolviert? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Andere Ausbildung' bei Frage '5 [Bio4]' (Haben Sie eine berufliche Ausbildung abgeschlossen?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welches Studium haben Sie absolviert? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Lehramt Biotechnik, Körperpflege oder Kosmetologie
- Anderes Lehramtsstudium
- Anderes Studium
- Kein Studium

Welches Studium haben Sie absolviert? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Anderes Lehramtsstudium' oder 'Anderes Studium' bei Frage '7 [Bio6]' (Welches Studium haben Sie absolviert?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wie sind Sie zum Lehramt in Friseurklassen gekommen? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Kein Studium' bei Frage '7 [Bio6]' (Welches Studium haben Sie absolviert?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welchen Berufsstatus haben Sie im Moment inne? *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Referendar*in
- Lehrer*in
- Fachleiter*in
- Lehrer*in im Ruhestand
- Sonstiges

Wie würden Sie Ihren Berufsstatus bezeichnen? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '10 [Bio9]' (Welchen Berufsstatus haben Sie im Moment inne?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

In welchem Bundesland haben Sie studiert? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Lehramt Biotechnik, Körperpflege oder Kosmetologie' bei Frage '7 [Bio6]' (Welches Studium haben Sie absolviert?)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Hamburg
- Hessen
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Anderes Bundesland

In welchem Bundesland unterrichten Sie zur Zeit? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen
- keine Angabe

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Eigenschaften von Friseurklassen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen.

Friseurklassen...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
... zeichnen sich durch eine ausgeprägte Leistungsheterogenität aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind "hibbeliger" als andere Klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....zeichnen sich durch eine aktive Mitarbeit im Unterricht aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf das Lernverhalten von Schüler*innen in Friseurklassen.
Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Als Lehrkraft darf man von keinem mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorwissen der Schüler*innen aus der Regelschule ausgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viele Fehlvorstellungen der Schüler*innen basieren auf fehlenden sprachlichen Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwächere Schüler*innen benötigen ein hohes Maß an Wertschätzung und Motivation seitens der Lehrkraft, um die Ausbildung zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeit im Salon ist für die Schüler*innen körperlich erschöpfend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeit im Salon beeinträchtigt das Lernverhalten in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die unten stehenden Aussagen beziehen sich auf die Kompetenzen der Friseurschüler*innen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen.

Friseurschüler*innen...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
... benötigen sprach-sensibel gestalteten Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.... fällt zu Beginn der Ausbildung die Unterscheidung von Selbst- und Fremdeinschätzung schwer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sollten zum Ende der Ausbildung fähig sein eine gelungene Beziehungsarbeit zur Kundin / zum Kunden aufzubauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... kann man mathematisch-naturwissenschaftliche Inhalte nur schwer vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sperren sich gegen mathematisch-naturwissenschaftliche Inhalte, da diese angstbesetzt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fachwissen und Vermittlungsstrategien im Friseurunterricht

Es folgen einige Aussagen zum Fachwissen in Friseurklassen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den getroffenen Aussagen zustimmen.

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Naturwissenschaftliche Inhalte werden von Friseurschüler*innen vorwiegend auf Phänomenebene verstanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Verständnis von naturwissenschaftlichen Inhalten auf Phänomenebene ist ausreichend, um ein/eine guter/gute Friseur*in zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturwissenschaftliche Inhalte nehmen einen zu großen Teil der schulischen Friseurausbildung in Anspruch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In den folgenden Aussagen geht es um den Einsatz von Modellen im Unterricht. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Modelle helfen Friseurschüler*innen Wissen zu vernetzen und zu verankern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohne Modelle kann Wissen in Friseurklassen nicht nachhaltig vermittelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insbesondere für die Vermittlung von naturwissenschaftlichen Inhalten in Friseurklassen bieten sich gegenständliche Modelle an (z.B.: zum Aufbau des Haares).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modelle stellen eine gute Möglichkeit der didaktische Reduktion dar, um die sprachlichen Defizite bei Friseurschüler*innen zu kompensieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Vermittlung von Wissen in Friseurklassen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Fehlvorstellungen von Schüler*innen treten oft in Lernfeld 7 beim Feinbau des Haares auf (Bsp.: Kapillarität von Haaren).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fehlvorstellungen von Schüler*innen treten oft in Lernfeld 8 und 9 bei der Unterscheidung von Tönung, Intensivtönung und Färbung auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Friseurschüler*innen benötigen Methoden, die sie körperlich aktivieren (Bsp.: Stationenlernen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf nachhaltiges Lernen in Friseurklassen. Geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Merksätze sind nicht gut geeignet, um Fachwissen nachhaltig zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachhaltiges Lernen wird vor allem durch Lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden erreicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachhaltiges Lernen ist für Friseurschüler*innen nur möglich, wenn sie die Lehrkraft respektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entwicklung von Lernprozessen und Diagnostik

Welche Maßnahmen können Lehrkräfte einleiten, damit das negative Bild über naturwissenschaftliche und mathematische Themen abgelegt wird?

Lehrkräfte sollten...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
...positive Erlebnisse mit den Inhalten initiieren, zum Beispiel über Experimente und Versuche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...zuerst den Berufskontext zum Fachinhalt herstellen und dann schwierige Fachwörter und Begrifflichkeiten (z.B. Reduktion, Oxidation) einführen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...an bekannte Inhalte anknüpfen und im Sinne eines Spiralcurriculums vorgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...alltägliche Kontexte heranziehen, um die Fachinhalte zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Lerndiagnostik von Friseurschüler*innen Friseurklassen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zustimmen.

Um eine gelungene Lerndiagnostik in Friseurklassen durchzuführen, benötigt die Lehrkraft...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
... vertieftes Fachwissen zu den Inhalten der einzelnen Lernfelder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Wissen über Fehlvorstellungen der Schüler*innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... berufspraktische Erfahrungen im Friseurhandwerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Curriculum und Lernfeldkonzept

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Umsetzung des Lernfeldkonzepts in Friseurklassen.

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Insgesamt ist das Lernfeldkonzept für die Friseurausbildung hilfreich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lernfeldkonzept bietet Anbindung an den Salonalltag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zum Lernfeldkonzept und Curriculum zustimmen. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Die äußere Struktur des Lernfeldkonzepts verwirrt Schüler*innen, da sie an die Fächerstruktur der Regelschule gewöhnt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da Fachinhalte im Rahmen des Lernfeldkonzepts häufig zu kurz kommen, muss hier über die didaktische Jahresplanung nachgesteuert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche Schwerpunkte sind in der didaktischen Jahresplanung Ihrer Schule gesetzt? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Stimme zu' oder 'Stimme eher zu' bei Frage '24 [CUR2]' (Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zum Lernfeldkonzept und Curriculum zustimmen.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Damit trotz der großen Leistungsheterogenität in Friseurklassen alle Schüler*innen die Gesellenprüfung bestehen,

sollten Lehrkräfte...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
...kleinschrittig in der Vermittlung von Wissen vorgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...den Unterricht stark lenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... viele Übungs- und Wiederholungsphasen einbauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zur Handlungsorientierung in Friseurklassen zustimmen.

Die vollständige Handlung muss...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
... bewusst durchlaufen werden, damit eine Einbindung des Salonalltags in den Unterricht gelingt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen integrieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den unten stehenden Aussagen zustimmen.

Szenarien müssen...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
... für Schüler*innen Bedeutung in ihrem konkreten Arbeitsalltag haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... für Schüler*innen vernetzt angeboten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstiges

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den Aussagen zur Lerngruppe Friseurschüler*in zustimmen.

Friseurschüler*innen...

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
... muss die Möglichkeit gegeben werden, um ihrem Bedürfnis nach Kommunikation nachzugehen (Bsp.: Murmelphase).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...benötigen eine starke Strukturierung durch die Lehrkraft, um Ihre Arbeitsmaterialien vollständig zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vielen Dank für Ihre bisherige Mitarbeit. Es folgen noch drei offene Fragen zu Ihrer Ausbildung und Arbeit in Friseurklassen.

Was haben Sie in Ihrer Ausbildung zur Lehrkraft als besonders wertvoll für die Arbeit in Friseurklassen empfunden?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Nennen Sie drei Aspekte, die Ihnen in Ihrer Ausbildung gefehlt haben!

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Was erachten Sie als die drei zentralen fachdidaktischen Herausforderungen im Unterrichten von Friseurklassen. *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

Ziel der Studie ist die Formulierung fachspezifischer Standards für die Lehrerausbildung im Bereich Körperpflege. Danke, dass Sie bei der Entwicklung mitgewirkt haben.

Bitte teilen Sie diesen Link mit weiteren Lehrkräften / Referendar*innen / Lehrkräften im Ruhestand mit dem Fach Biotechnik/Körperpflege, die in Friseurklassen unterrichten oder unterrichtet haben.

Über einen Gewinn in der Auslosung werden Sie per E-Mail benachrichtigt.

Herzliche Grüße

Susanne Gerlach

Prof. Dr. Stefan Rumann

14.07.2019 – 23:06

Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens:

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

G Datenschutzerklärung

Datenschutzerklärung nach der DSGVO

Name und Anschrift des Verantwortlichen

Der Verantwortliche im Sinne der Datenschutz-Grundverordnung und anderer nationaler Datenschutzgesetze der Mitgliedsstaaten sowie sonstiger datenschutzrechtlicher Bestimmungen ist die:

Chemiedidaktik Essen

Schützenbahn 70

45127 Essen

Deutschland

Tel.: 0201 183 7282

Webseite: <https://www.uni-due.de/chemiedidaktik>

Die Chemiedidaktik vertreten durch:

Prof. Dr. Stefan Rumann

Schützenbahn 70

45127 Essen

E-Mail: stefan.rumann@uni-due.de

Susanne Gerlach

Schützenbahn 70

45127 Essen

E-Mail: susanne.gerlach@uni-due.de

Name und Anschrift des Datenschutzbeauftragten

Der Datenschutzbeauftragte des Verantwortlichen ist:

Dr. Kai-Uwe Loser

Tel.: 0234 32 28720

E-Mail: kai-uwe.loser@uni-due.de

Website: <https://www.uni-due.de/verwaltung/datenschutz/>

Allgemeines zur Datenverarbeitung

Umfang der Verarbeitung personenbezogener Daten

Wir erfragen zu wissenschaftlichen Zwecken personenbezogene Daten von unseren Nutzern u.a. die Emailadresse und Name des Teilnehmenden.

Automatisiert erhoben werden zudem Bearbeitungsfortschritt und Absendezeit und -datum der Erhebung.

Wir verarbeiten personenbezogene Daten unserer Nutzer grundsätzlich nur, soweit dies zur Bereitstellung einer funktionsfähigen Website sowie unserer Inhalte und Leistungen erforderlich ist. Die Verarbeitung personenbezogener Daten unserer Nutzer erfolgt nur nach Einwilligung des Nutzers. Eine Ausnahme gilt in solchen Fällen, in denen eine vorherige Einholung einer Einwilligung aus tatsächlichen Gründen nicht möglich ist und die Verarbeitung der Daten durch gesetzliche Vorschriften gestattet ist.

Rechtsgrundlage für die Verarbeitung personenbezogener Daten

Soweit wir für Verarbeitungsvorgänge personenbezogener Daten eine Einwilligung der betroffenen Person einholen, dient Art. 6 Abs. 1 lit. a EU-Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) als Rechtsgrundlage.

Bei der Verarbeitung von personenbezogenen Daten, die zur Erfüllung eines Vertrages, dessen Vertragspartei die betroffene Person ist, erforderlich ist, dient Art. 6 Abs. 1 lit. b DSGVO als Rechtsgrundlage. Dies gilt auch für Verarbeitungsvorgänge, die zur Durchführung vorvertraglicher Maßnahmen erforderlich sind.

Soweit eine Verarbeitung personenbezogener Daten zur Erfüllung einer rechtlichen Verpflichtung erforderlich ist, der unser Unternehmen unterliegt, dient Art. 6 Abs. 1 lit. c DSGVO als Rechtsgrundlage.

Für den Fall, dass lebenswichtige Interessen der betroffenen Person oder einer anderen natürlichen Person eine Verarbeitung personenbezogener Daten erforderlich machen, dient Art. 6 Abs. 1 lit. d DSGVO als Rechtsgrundlage.

Ist die Verarbeitung zur Wahrung eines berechtigten Interesses unseres Unternehmens oder eines Dritten erforderlich und überwiegen die Interessen, Grundrechte und Grundfreiheiten des Betroffenen das erstgenannte Interesse nicht, so dient Art. 6 Abs. 1 lit. f DSGVO als Rechtsgrundlage für die Verarbeitung.

Datenlöschung und Speicherdauer

Ihre personenbezogenen Daten werden zu keinem Zeitpunkt an Dritte weitergegeben. Die erhobenen Daten werden in pseudonymisierter Form auf Servern der Universitätsallianz Ruhr gespeichert. Zugang zu diesen Servern haben nur die am Projekt beteiligten Forschenden. Ihre Daten werden ausschließlich in pseudonymisierter und aggregierter Form für wissenschaftliche Berichte, Publikationen und Vorträge genutzt und nicht an Dritte weitergegeben. Nach Projektende wird jeglicher Personenbezug der Daten unwiderruflich gelöscht und die anonymen Daten werden entsprechend der guten wissenschaftlichen Praxis aufbewahrt.

Bereitstellung der Website und Erstellung von Logfiles

Beschreibung und Umfang der Datenverarbeitung

Bei jedem Aufruf unserer Internetseite erfasst unser System automatisiert Daten und Informationen vom Computersystem des aufrufenden Rechners.

Folgende Daten werden hierbei erhoben:

- Informationen über den Browsertyp und die verwendete Version
- Das Betriebssystem des Nutzers
- Den Internet-Service-Provider des Nutzers
- Die IP-Adresse des Nutzers
- Datum und Uhrzeit des Zugriffs

Die Daten werden ebenfalls in den Logfiles unseres Systems gespeichert. Eine Speicherung dieser Daten zusammen mit anderen personenbezogenen Daten des Nutzers findet nicht statt.

Rechtsgrundlage für die Datenverarbeitung

Rechtsgrundlage für die vorübergehende Speicherung der Daten und der Logfiles ist Art. 6 Abs. 1 lit. f DSGVO.

Zweck der Datenverarbeitung

Die vorübergehende Speicherung der IP-Adresse durch das System ist notwendig, um eine Auslieferung der Website an den Rechner des Nutzers zu ermöglichen. Hierfür muss die IP-Adresse des Nutzers für die Dauer der Sitzung gespeichert bleiben.

Die Speicherung in Logfiles erfolgt, um die Funktionsfähigkeit der Website sicherzustellen. Zudem dienen uns die Daten zur Optimierung der Website und zur Sicherstellung der Sicherheit unserer informationstechnischen Systeme. Eine Auswertung der Daten zu Marketingzwecken findet nicht statt.

In diesen Zwecken liegt auch unser berechtigtes Interesse an der Datenverarbeitung nach Art. 6 Abs. 1 lit. f DSGVO.

Dauer der Speicherung

Die Daten werden gelöscht, sobald sie für die Erreichung des Zweckes ihrer Erhebung nicht mehr erforderlich sind. Im Falle der Erfassung der Daten zur Bereitstellung der Website ist dies der Fall, wenn die jeweilige Sitzung beendet ist.

Im Falle der Speicherung der Daten in Logfiles ist dies nach spätestens 28 Tagen der Fall. Eine darüberhinausgehende Speicherung ist möglich. In diesem Fall werden die IP-Adressen der Nutzer gelöscht oder verfremdet, sodass eine Zuordnung des aufrufenden Clients nicht mehr möglich ist.

Widerspruchs- und Beseitigungsmöglichkeit

Die Erfassung der Daten zur Bereitstellung der Website und die Speicherung der Daten in Logfiles ist für den Betrieb der Internetseite zwingend erforderlich. Es besteht folglich seitens des Nutzers keine Widerspruchsmöglichkeit.

Verwendung von Cookies

a) Beschreibung und Umfang der Datenverarbeitung

Unsere Webseite verwendet Cookies. Bei Cookies handelt es sich um Textdateien, die im Internetbrowser bzw. vom Internetbrowser auf dem Computersystem des Nutzers gespeichert werden. Ruft ein Nutzer eine Website auf, so kann ein Cookie auf dem Betriebssystem des Nutzers gespeichert werden. Dieser Cookie enthält eine charakteristische Zeichenfolge, die eine eindeutige Identifizierung des Browsers beim erneuten Aufrufen der Website ermöglicht.

Wir setzen Cookies ein, um unsere Website nutzerfreundlicher zu gestalten. Einige Elemente unserer Internetseite erfordern es, dass der aufrufende Browser auch nach einem Seitenwechsel identifiziert werden kann.

In den Cookies werden dabei folgende Daten gespeichert und übermittelt:

- Bearbeitungssitzung (Session Cookie)

b) Rechtsgrundlage für die Datenverarbeitung

Die Rechtsgrundlage für die Verarbeitung personenbezogener Daten unter Verwendung von Cookies ist Art. 6 Abs. 1 lit. f DSGVO.

c) Zweck der Datenverarbeitung

Der Zweck der Verwendung technisch notwendiger Cookies ist, die Nutzung von Websites für die Nutzer zu vereinfachen. Einige Funktionen unserer Internetseite können ohne den Einsatz von Cookies nicht angeboten werden. Für diese ist es erforderlich, dass der Browser auch nach einem Seitenwechsel wiedererkannt wird. Für folgende Anwendungen benötigen wir Cookies:

– Merken des Bearbeitungsfortschritts

Die durch technisch notwendige Cookies erhobenen Nutzerdaten werden nicht zur Erstellung von Nutzerprofilen verwendet.

In diesen Zwecken liegt auch unser berechtigtes Interesse in der Verarbeitung der personenbezogenen Daten nach Art. 6 Abs. 1 lit. f DSGVO.

e) Dauer der Speicherung, Widerspruchs- und Beseitigungsmöglichkeit

Cookies werden auf dem Rechner des Nutzers gespeichert und von diesem an unsere Seite übermittelt. Daher haben Sie als Nutzer auch die volle Kontrolle über die Verwendung von Cookies. Durch eine Änderung der Einstellungen in Ihrem Internetbrowser können Sie die Übertragung von Cookies deaktivieren oder einschränken. Bereits gespeicherte Cookies können jederzeit gelöscht werden. Dies kann auch automatisiert erfolgen. Werden Cookies für unsere Website deaktiviert, können möglicherweise nicht mehr alle Funktionen der Website vollumfänglich genutzt werden.

Registrierung

Beschreibung und Umfang der Datenverarbeitung

Auf unserer Internetseite bieten wir Nutzern die Möglichkeit, sich unter optionaler Angabe personenbezogener Daten zu registrieren, um den aktuellen Bearbeitungsstand zu speichern. Die Daten werden dabei in eine Eingabemaske eingegeben und an uns übermittelt und gespeichert. Eine Weitergabe der Daten an Dritte findet nicht statt. Folgende Daten werden im Rahmen des Registrierungsprozesses erhoben:

- Frei wählbarer Name (kein Realname erforderlich)
- Frei wählbares Passwort
- E-Mail-Adresse

Im Zeitpunkt der Registrierung werden zudem folgende Daten gespeichert:

- Die IP-Adresse des Nutzers
- Datum und Uhrzeit der Registrierung

Im Rahmen des Registrierungsprozesses wird eine Einwilligung des Nutzers zur Verarbeitung dieser Daten eingeholt.

Rechtsgrundlage für die Datenverarbeitung

Rechtsgrundlage für die Verarbeitung der Daten ist bei Vorliegen einer Einwilligung des Nutzers Art. 6 Abs. 1 lit. a DSGVO.

Zweck der Datenverarbeitung

Die Einladungen zu der Befragung wurden aufgrund im Vorfeld freiwillig bereit gestellter E-Mailadressen versendet. Daher sind Name und E-Mailadresse bekannt.

Eine zusätzliche Registrierung des Nutzers auf der Webseite ist nur in dem Falle notwendig, wenn ein Nutzer die Umfrage unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt weiter ausfüllen möchte. Ist dies nicht der Fall, muss der Nutzer sich nicht erneut registrieren. Die Angabe der E-Mail-Adresse als persönliches Datum ist hierbei nicht zwingend erforderlich, sondern ist eine freiwillige Angabe, um das Zusenden der für diese Registrierung verwendeten Daten zu ermöglichen.

Dauer der Speicherung

Die Daten werden gelöscht, sobald sie für die Erreichung des Zweckes ihrer Erhebung nicht mehr erforderlich sind.

Dies ist für die im Vorhinein zur Zusendung der Einladungslinks verwendeten Daten bei Abschluss des Projekts der Fall, in dessen Rahmen diese Onlineerhebung durchgeführt wird.

Für die während des Registrierungsprozesses auf der Webseite erhobenen Daten ist das der Fall, wenn die Umfrage fortgesetzt und abgeschlossen wurde, spätestens aber mit Ende des für diese Umfrage angegebenen Bearbeitungszeitraums.

Widerspruchs- und Beseitigungsmöglichkeit

Als Nutzer haben sie jederzeit die Möglichkeit, die Registrierung aufzulösen. Die über Sie gespeicherten Daten können Sie jederzeit abändern lassen.

Hierfür senden Sie bitte eine E-Mail an susanne.gerlach@uni-due.de.

Rechte der betroffenen Person

Werden personenbezogene Daten von Ihnen verarbeitet, sind Sie Betroffener i. S. d. DSGVO und es stehen Ihnen folgende Rechte gegenüber dem Verantwortlichen zu:

Auskunftsrecht

Sie können von dem Verantwortlichen eine Bestätigung darüber verlangen, ob personenbezogene Daten, die Sie betreffen, von uns verarbeitet werden.

Liegt eine solche Verarbeitung vor, können Sie von dem Verantwortlichen über folgende Informationen Auskunft verlangen:

1. die Zwecke, zu denen die personenbezogenen Daten verarbeitet werden;
2. die Kategorien von personenbezogenen Daten, welche verarbeitet werden;
3. die Empfänger bzw. die Kategorien von Empfängern, gegenüber denen die Sie betreffenden personenbezogenen Daten offengelegt wurden oder noch offengelegt werden;
4. die geplante Dauer der Speicherung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten oder, falls konkrete Angaben hierzu nicht möglich sind, Kriterien für die Festlegung der Speicherdauer;
5. das Bestehen eines Rechts auf Berichtigung oder Löschung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten, eines Rechts auf Einschränkung der Verarbeitung durch den Verantwortlichen oder eines Widerspruchsrechts gegen diese Verarbeitung;
6. das Bestehen eines Beschwerderechts bei einer Aufsichtsbehörde;
7. alle verfügbaren Informationen über die Herkunft der Daten, wenn die personenbezogenen Daten nicht bei der betroffenen Person erhoben werden;
8. das Bestehen einer automatisierten Entscheidungsfindung einschließlich Profiling gemäß Art. 22 Abs. 1 und 4 DSGVO und – zumindest in diesen Fällen – aussagekräftige Informationen über die involvierte Logik sowie die Tragweite und die angestrebten Auswirkungen einer derartigen Verarbeitung für die betroffene Person.

Ihnen steht das Recht zu, Auskunft darüber zu verlangen, ob die Sie betreffenden personenbezogenen Daten in ein Drittland oder an eine internationale Organisation übermittelt werden. In diesem Zusammenhang können Sie verlangen, über die geeigneten Garantien gem. Art. 46 DSGVO im Zusammenhang mit der Übermittlung unterrichtet zu werden.

Dieses Auskunftsrecht kann insoweit beschränkt werden, als es voraussichtlich die Verwirklichung der Forschungs- oder Statistikzwecke unmöglich macht oder ernsthaft beeinträchtigt und die Beschränkung für die Erfüllung der Forschungs- oder Statistikzwecke notwendig ist.

Recht auf Berichtigung

Sie haben ein Recht auf Berichtigung und/oder Vervollständigung gegenüber dem Verantwortlichen, sofern die verarbeiteten personenbezogenen Daten, die Sie betreffen, unrichtig oder unvollständig sind. Der Verantwortliche hat die Berichtigung unverzüglich vorzunehmen.

Ihr Recht auf Berichtigung kann insoweit beschränkt werden, als es voraussichtlich die Verwirklichung der Forschungs- oder Statistikzwecke unmöglich macht oder ernsthaft beeinträchtigt und die Beschränkung für die Erfüllung der Forschungs- oder Statistikzwecke notwendig ist.

Recht auf Einschränkung der Verarbeitung

Unter den folgenden Voraussetzungen können Sie die Einschränkung der Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten verlangen:

1. wenn Sie die Richtigkeit der Sie betreffenden personenbezogenen für eine Dauer bestreiten, die es dem Verantwortlichen ermöglicht, die Richtigkeit der personenbezogenen Daten zu überprüfen;
2. die Verarbeitung unrechtmäßig ist und Sie die Löschung der personenbezogenen Daten ablehnen und stattdessen die Einschränkung der Nutzung der personenbezogenen Daten verlangen;
3. der Verantwortliche die personenbezogenen Daten für die Zwecke der Verarbeitung nicht länger benötigt, Sie diese jedoch zur Geltendmachung, Ausübung oder Verteidigung von Rechtsansprüchen benötigen, oder
4. wenn Sie Widerspruch gegen die Verarbeitung gemäß Art. 21 Abs. 1 DSGVO eingelegt haben und noch nicht feststeht, ob die berechtigten Gründe des Verantwortlichen gegenüber Ihren Gründen überwiegen.

Wurde die Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten eingeschränkt, dürfen diese Daten – von ihrer Speicherung abgesehen – nur mit Ihrer Einwilligung oder zur Geltendmachung, Ausübung oder Verteidigung von Rechtsansprüchen oder zum Schutz der Rechte einer anderen natürlichen oder juristischen Person oder aus Gründen eines wichtigen öffentlichen Interesses der Union oder eines Mitgliedstaats verarbeitet werden.

Wurde die Einschränkung der Verarbeitung nach den o.g. Voraussetzungen eingeschränkt, werden Sie von dem Verantwortlichen unterrichtet bevor die Einschränkung aufgehoben wird.

Ihr Recht auf Einschränkung der Verarbeitung kann insoweit beschränkt werden, als es voraussichtlich die Verwirklichung der Forschungs- oder Statistikzwecke unmöglich macht oder ernsthaft beeinträchtigt und die Beschränkung für die Erfüllung der Forschungs- oder Statistikzwecke notwendig ist.

Recht auf Löschung

Löschungspflicht

Sie können von dem Verantwortlichen verlangen, dass die Sie betreffenden personenbezogenen Daten unverzüglich gelöscht werden, und der Verantwortliche ist verpflichtet, diese Daten unverzüglich zu löschen, sofern einer der folgenden Gründe zutrifft:

1. Die Sie betreffenden personenbezogenen Daten sind für die Zwecke, für die sie erhoben oder auf sonstige Weise verarbeitet wurden, nicht mehr notwendig.
2. Sie widerrufen Ihre Einwilligung, auf die sich die Verarbeitung gem. Art. 6 Abs. 1 lit. a oder Art. 9 Abs. 2 lit. a DSGVO stützte, und es fehlt an einer anderweitigen Rechtsgrundlage für die Verarbeitung.
3. Sie legen gem. Art. 21 Abs. 1 DSGVO Widerspruch gegen die Verarbeitung ein und es liegen keine vorrangigen berechtigten Gründe für die Verarbeitung vor, oder Sie legen gem. Art. 21 Abs. 2 DSGVO Widerspruch gegen die Verarbeitung ein.
4. Die Sie betreffenden personenbezogenen Daten wurden unrechtmäßig verarbeitet.
5. Die Löschung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten ist zur Erfüllung einer rechtlichen Verpflichtung nach dem Unionsrecht oder dem Recht der Mitgliedstaaten erforderlich, dem der Verantwortliche unterliegt.

6. Die Sie betreffenden personenbezogenen Daten wurden in Bezug auf angebotene Dienste der Informationsgesellschaft gemäß Art. 8 Abs. 1 DSGVO erhoben.

Das Löschen der personenbezogenen Daten ist aus organisatorischen Gründen nur so lange möglich, wie die Daten noch nicht pseudonymisiert sind. Ab diesem Zeitpunkt können nur noch folgende personenbezogenen Daten gelöscht werden, sofern dies verlangt wird:

- Name, Vorname, E-Mail-Adresse

Diese Daten werden nach Ablauf der Projektlaufzeit auch automatisch gelöscht.

- Information an Dritte

Hat der Verantwortliche die Sie betreffenden personenbezogenen Daten öffentlich gemacht und ist er gem. Art. 17 Abs. 1 DSGVO zu deren Löschung verpflichtet, so trifft er unter Berücksichtigung der verfügbaren Technologie und der Implementierungskosten angemessene Maßnahmen, auch technischer Art, um für die Datenverarbeitung Verantwortliche, die die personenbezogenen Daten verarbeiten, darüber zu informieren, dass Sie als betroffene Person von ihnen die Löschung aller Links zu diesen personenbezogenen Daten oder von Kopien oder Replikationen dieser personenbezogenen Daten verlangt haben.

Ausnahmen

Das Recht auf Löschung besteht nicht, soweit die Verarbeitung erforderlich ist

1. zur Ausübung des Rechts auf freie Meinungsäußerung und Information;
2. zur Erfüllung einer rechtlichen Verpflichtung, die die Verarbeitung nach dem Recht der Union oder der Mitgliedstaaten, dem der Verantwortliche unterliegt, erfordert, oder zur Wahrnehmung einer Aufgabe, die im öffentlichen Interesse liegt oder in Ausübung öffentlicher Gewalt erfolgt, die dem Verantwortlichen übertragen wurde;
3. aus Gründen des öffentlichen Interesses im Bereich der öffentlichen Gesundheit gemäß Art. 9 Abs. 2 lit. h und i sowie Art. 9 Abs. 3 DSGVO;
4. für im öffentlichen Interesse liegende Archivzwecke, wissenschaftliche oder historische Forschungszwecke oder für statistische Zwecke gem. Art. 89 Abs. 1 DSGVO, soweit das unter Abschnitt a) genannte Recht voraussichtlich die Verwirklichung der Ziele dieser Verarbeitung unmöglich macht oder ernsthaft beeinträchtigt, oder
5. zur Geltendmachung, Ausübung oder Verteidigung von Rechtsansprüchen.

Recht auf Unterrichtung

Haben Sie das Recht auf Berichtigung, Löschung oder Einschränkung der Verarbeitung gegenüber dem Verantwortlichen geltend gemacht, ist dieser verpflichtet, allen Empfängern, denen die Sie betreffenden personenbezogenen Daten offengelegt wurden, diese Berichtigung oder Löschung der Daten oder Einschränkung der Verarbeitung mitzuteilen, es sei denn, dies erweist sich als unmöglich oder ist mit einem unverhältnismäßigen Aufwand verbunden.

Ihnen steht gegenüber dem Verantwortlichen das Recht zu, über diese Empfänger unterrichtet zu werden.

Recht auf Datenübertragbarkeit

Sie haben das Recht, die Sie betreffenden personenbezogenen Daten, die Sie dem Verantwortlichen bereitgestellt haben, in einem strukturierten, gängigen und maschinenlesbaren Format zu erhalten. Außerdem haben Sie das Recht diese Daten einem anderen Verantwortlichen ohne Behinderung durch den Verantwortlichen, dem die personenbezogenen Daten bereitgestellt wurden, zu übermitteln, sofern

1. die Verarbeitung auf einer Einwilligung gem. Art. 6 Abs. 1 lit. a DSGVO oder Art. 9 Abs. 2 lit. a DSGVO oder auf einem Vertrag gem. Art. 6 Abs. 1 lit. b DSGVO beruht und
2. die Verarbeitung mithilfe automatisierter Verfahren erfolgt.

In Ausübung dieses Rechts haben Sie ferner das Recht, zu erwirken, dass die Sie betreffenden personenbezogenen Daten direkt von einem Verantwortlichen einem anderen Verantwortlichen übermittelt werden, soweit dies technisch machbar ist. Freiheiten und Rechte anderer Personen dürfen hierdurch nicht beeinträchtigt werden.

Das Recht auf Datenübertragbarkeit gilt nicht für eine Verarbeitung personenbezogener Daten, die für die Wahrnehmung einer Aufgabe erforderlich ist, die im öffentlichen Interesse liegt oder in Ausübung öffentlicher Gewalt erfolgt, die dem Verantwortlichen übertragen wurde.

Widerspruchsrecht

Sie haben das Recht, aus Gründen, die sich aus ihrer besonderen Situation ergeben, jederzeit gegen die Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten, die aufgrund von Art. 6 Abs. 1 lit. e oder f DSGVO erfolgt, Widerspruch einzulegen; dies gilt auch für ein auf diese Bestimmungen gestütztes Profiling.

Der Verantwortliche verarbeitet die Sie betreffenden personenbezogenen Daten nicht mehr, es sei denn, er kann zwingende schutzwürdige Gründe für die Verarbeitung nachweisen, die Ihre Interessen, Rechte und Freiheiten überwiegen, oder die Verarbeitung dient der Geltendmachung, Ausübung oder Verteidigung von Rechtsansprüchen.

Werden die Sie betreffenden personenbezogenen Daten verarbeitet, um Direktwerbung zu betreiben, haben Sie das Recht, jederzeit Widerspruch gegen die Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten zum Zwecke derartiger Werbung einzulegen; dies gilt auch für das Profiling, soweit es mit solcher Direktwerbung in Verbindung steht.

Widersprechen Sie der Verarbeitung für Zwecke der Direktwerbung, so werden die Sie betreffenden personenbezogenen Daten nicht mehr für diese Zwecke verarbeitet.

Sie haben die Möglichkeit, im Zusammenhang mit der Nutzung von Diensten der Informationsgesellschaft – ungeachtet der Richtlinie 2002/58/EG – Ihr Widerspruchsrecht mittels automatisierter Verfahren auszuüben, bei denen technische Spezifikationen verwendet werden.

Sie haben auch das Recht, aus Gründen, die sich aus Ihrer besonderen Situation ergeben, bei der Verarbeitung Sie betreffender personenbezogener Daten, die zu wissenschaftlichen oder historischen Forschungszwecken oder zu statistischen Zwecken gem. Art. 89 Abs. 1 DSGVO erfolgt, dieser zu widersprechen.

Ihr Widerspruchsrecht kann insoweit beschränkt werden, als es voraussichtlich die Verwirklichung der Forschungs- oder Statistikzwecke unmöglich macht oder ernsthaft beeinträchtigt und die Beschränkung für die Erfüllung der Forschungs- oder Statistikzwecke notwendig ist.

Recht auf Widerruf der datenschutzrechtlichen Einwilligungserklärung

Sie haben das Recht, Ihre datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung jederzeit zu widerrufen. Durch den Widerruf der Einwilligung wird die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt.

Recht auf Beschwerde bei einer Aufsichtsbehörde

Unbeschadet eines anderweitigen verwaltungsrechtlichen oder gerichtlichen Rechtsbehelfs steht Ihnen das Recht auf Beschwerde bei einer Aufsichtsbehörde, insbesondere in dem Mitgliedstaat ihres Aufenthaltsorts, ihres Arbeitsplatzes oder des Orts des mutmaßlichen Verstoßes, zu, wenn Sie der Ansicht sind, dass die

Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten gegen die DSGVO verstößt.

Die Aufsichtsbehörde, bei der die Beschwerde eingereicht wurde, unterrichtet den Beschwerdeführer über den Stand und die Ergebnisse der Beschwerde einschließlich der Möglichkeit eines gerichtlichen Rechtsbehelfs nach Art. 78 DSGVO.

Bisher erschienene Bände der Reihe
Studien zum Physik- und Chemielernen

ISSN 1614-8967

Vollständige Übersicht auf unserer Website



<https://www.logos-verlag.de/spcl>

Aktuelle Bände

- 300 Amany Annaggar (2020): A Design Framework for Video Game-Based Gamification Elements to Assess Problem-solving Competence in Chemistry Education
ISBN 978-3-8325-5150-6 52.00 EUR
- 301 Alexander Engl (2020): CHEMIE PUR – Unterrichten in der Natur. Entwicklung und Evaluation eines kontextorientierten Unterrichtskonzepts im Bereich Outdoor Education zur Änderung der Einstellung zu „Chemie und Natur“
ISBN 978-3-8325-5174-2 59.00 EUR (open access)
- 302 Christin Marie Sajons (2020): Kognitive und motivationale Dynamik in Schülerlaboren. Kontextualisierung, Problemorientierung und Autonomieunterstützung der didaktischen Struktur analysieren und weiterentwickeln
ISBN 978-3-8325-5155-1 56.00 EUR (open access)
- 303 Philipp Bitzenbauer (2020): Quantenoptik an Schulen. Studie im Mixed-Methods Design zur Evaluation des Erlanger Unterrichtskonzepts zur Quantenoptik
ISBN 978-3-8325-5123-0 59.00 EUR (open access)
- 304 Malte Ubben (2020): Typisierung des Verständnisses mentaler Modelle mittels empirischer Datenerhebung am Beispiel der Quantenphysik
ISBN 978-3-8325-5181-0 43.50 EUR (open access)
- 305 Wiebke Hinrike Kuske-Janßen (2020): Sprachlicher Umgang mit Formeln von LehrerInnen im Physikunterricht am Beispiel des elektrischen Widerstandes in Klassenstufe 8
ISBN 978-3-8325-5183-4 47.50 EUR (open access)
- 306 Kai Bliesmer (2020): Physik der Küste für außerschulische Lernorte. Eine Didaktische Rekonstruktion
ISBN 978-3-8325-5190-2 58.00 EUR (open access)
- 307 Nikola Schild (2021): Eignung von domänenspezifischen Studieneingangsvariablen als Prädiktoren für Studienerfolg im Fach und Lehramt Physik
ISBN 978-3-8325-5226-8 42.00 EUR (open access)

- 308 Daniel Aeverbeck (2021): Zum Studienerfolg in der Studieneingangsphase des Chemie-
studiums. Der Einfluss kognitiver und affektiv-motivationaler Variablen
ISBN 978-3-8325-5227-5 51.00 EUR
- 309 Martina Strübe (2021): Modelle und Experimente im Chemieunterricht. Eine Video-
studie zum fachspezifischen Lehrerwissen und -handeln
ISBN 978-3-8325-5245-9 45.50 EUR
- 310 Wolfgang Becker (2021): Auswirkungen unterschiedlicher experimenteller Repräsen-
tationen auf den Kenntnisstand bei Grundschulkindern
ISBN 978-3-8325-5255-8 50.00 EUR
- 311 Marvin Rost (2021): Modelle als Mittel der Erkenntnisgewinnung im Chemieunter-
richt der Sekundarstufe I. Entwicklung und quantitative Dimensionalitätsanalyse eines
Testinstruments aus epistemologischer Perspektive
ISBN 978-3-8325-5256-5 44.00 EUR (open access)
- 312 Christina Kobl (2021): Förderung und Erfassung der Reflexionskompetenz im Fach
Chemie
ISBN 978-3-8325-5259-6 41.00 EUR (open access)
- 313 Ann-Kathrin Beretz (2021): Diagnostische Prozesse von Studierenden des Lehramts.
eine Videostudie in den Fächern Physik und Mathematik
ISBN 978-3-8325-5288-6 45.00 EUR (open access)
- 314 Judith Breuer (2021): Implementierung fachdidaktischer Innovationen durch das An-
gebot materialgestützter Unterrichtskonzeptionen. Fallanalysen zum Nutzungsverhal-
ten von Lehrkräften am Beispiel des Münchener Lehrgangs zur Quantenmechanik
ISBN 978-3-8325-5293-0 50.50 EUR (open access)
- 315 Michaela Oettle (2021): Modellierung des Fachwissens von Lehrkräften in der Teil-
chenphysik. Eine Delphi-Studie
ISBN 978-3-8325-5305-0 57.50 EUR (open access)
- 316 Volker Brüggemann (2021): Entwicklung und Pilotierung eines adaptiven Multistage-
Tests zur Kompetenzerfassung im Bereich naturwissenschaftlichen Denkens
ISBN 978-3-8325-5331-9 40.00 EUR (open access)
- 317 Stefan Müller (2021): Die Vorläufigkeit und soziokulturelle Eingebundenheit natur-
wissenschaftlicher Erkenntnisse. Kritische Reflexion, empirische Befunde und fachdi-
daktische Konsequenzen für die Chemielehrer*innenbildung
ISBN 978-3-8325-5343-2 63.00 EUR
- 318 Laurence Müller (2021): Alltagsentscheidungen für den Chemieunterricht erkennen
und Entscheidungsprozesse explorativ begleiten
ISBN 978-3-8325-5379-1 59.00 EUR
- 319 Lars Ehlert (2021): Entwicklung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zur Pla-
nung von selbstgesteuerten Experimenten
ISBN 978-3-8325-5393-7 41.50 EUR (open access)

- 320 Florian Seiler (2021): Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts zur Förderung der experimentellen Planungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Fach Chemie
ISBN 978-3-8325-5397-5 47.50 EUR (open access)
- 321 Nadine Boele (2021): Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Chemielehrkräften hinsichtlich der Lernunterstützung
ISBN 978-3-8325-5402-6 46.50 EUR
- 322 Franziska Zimmermann (2022): Entwicklung und Evaluation digitalisierungsbezogener Kompetenzen von angehenden Chemielehrkräften
ISBN 978-3-8325-5410-1 49.50 EUR
- 323 Lars-Frederik Weiß (2021): Der Flipped Classroom in der Physik-Lehre. Empirische Untersuchungen in Schule und Hochschule
ISBN 978-3-8325-5418-7 51.00 EUR
- 324 Tilmann Steinmetz (2021): Kumulatives Lehren und Lernen im Lehramtsstudium Physik. Theorie und Evaluation eines Lehrkonzepts
ISBN 978-3-8325-5421-7 51.50 EUR
- 325 Kübra Nur Celik (2022): Entwicklung von chemischem Fachwissen in der Sekundarstufe I. Validierung einer Learning Progression für die Basiskonzepte „Struktur der Materie“, „Chemische Reaktion“ und „Energie“ im Kompetenzbereich „Umgang mit Fachwissen“
ISBN 978-3-8325-5431-6 55.00 EUR
- 326 Matthias Ungermann (2022): Förderung des Verständnisses von Nature of Science und der experimentellen Kompetenz im Schüler*innen-Labor Physik in Abgrenzung zum Regelunterricht
ISBN 978-3-8325-5442-2 55.50 EUR
- 327 Christoph Hoyer (2022): Multimedial unterstütztes Experimentieren im webbasierten Labor zur Messung, Visualisierung und Analyse des Feldes eines Permanentmagneten
ISBN 978-3-8325-5453-8 45.00 EUR
- 328 Tobias Schüttler (2022): Schülerlabore als interessefördernde authentische Lernorte für den naturwissenschaftlichen Unterricht nutzen
ISBN 978-3-8325-5454-5 50.50 EUR
- 329 Christopher Kurth (2022): Die Kompetenz von Studierenden, Schülerschwierigkeiten beim eigenständigen Experimentieren zu diagnostizieren
ISBN 978-3-8325-5457-6 58.50 EUR
- 330 Dagmar Michna (2022): Inklusiver Anfangsunterricht Chemie. Entwicklung und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Einführung der chemischen Reaktion
ISBN 978-3-8325-5463-7 49.50 EUR
- 331 Marco Seiter (2022): Die Bedeutung der Elementarisierung für den Erfolg von Mechanikunterricht in der Sekundarstufe I
ISBN 978-3-8325-5471-2 66.00 EUR

- 332 Jörn Hägele (2022): Kompetenzaufbau zum experimentbezogenen Denken und Arbeiten. Videobasierte Analysen zu Aktivitäten und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe bei der Bearbeitung von fachmethodischer Instruktion
ISBN 978-3-8325-5476-7 56.50 EUR (open access)
- 333 Erik Heine (2022): Wissenschaftliche Kontroversen im Physikunterricht. Explorationsstudie zum Umgang von Physiklehrkräften und Physiklehramtsstudierenden mit einer wissenschaftlichen Kontroverse am Beispiel der Masse in der Speziellen Relativitätstheorie
ISBN 978-3-8325-5478-1 48.50 EUR (open access)
- 334 Simon Goertz (2022): Module und Lernzirkel der Plattform FLexKom zur Förderung experimenteller Kompetenzen in der Schulpraxis. Verlauf und Ergebnisse einer Design-Based Research Studie
ISBN 978-3-8325-5494-1 66.50 EUR
- 335 Christina Toschka (2022): Lernen mit Modellexperimenten. Empirische Untersuchung der Wahrnehmung und des Denkens in Analogien beim Umgang mit Modellexperimenten
ISBN 978-3-8325-5495-8 50.00 EUR (open access)
- 336 Alina Behrendt (2022): Chemiebezogene Kompetenzen in der Übergangsphase zwischen dem Sachunterricht der Primarstufe und dem Chemieunterricht der Sekundarstufe I
ISBN 978-3-8325-5498-9 40.50 EUR (open access)
- 337 Manuel Daiber (2022): Entwicklung eines Lehrkonzepts für eine elementare Quantenmechanik. Formuliert mit In-Out Symbolen
ISBN 978-3-8325-5507-8 48.50 EUR
- 338 Felix Pawlak (2022): Das Gemeinsame Experimentieren (an-)leiten. Eine qualitative Studie zum chemiespezifischen Classroom-Management
ISBN 978-3-8325-5508-5 46.50 EUR
- 339 Liza Dopatka (2022): Konzeption und Evaluation eines kontextstrukturierten Unterrichtskonzeptes für den Anfangs-Elektrizitätslehreunterricht
ISBN 978-3-8325-5514-6 69.50 EUR
- 340 Arne Bewersdorff (2022): Untersuchung der Effektivität zweier Fortbildungsformate zum Experimentieren mit dem Fokus auf das Unterrichtshandeln
ISBN 978-3-8325-5522-1 39.00 EUR (open access)
- 341 Thomas Christoph Münster (2022): Wie diagnostizieren Studierende des Lehramtes physikbezogene Lernprozesse von Schüler*innen?. Eine Videostudie zur Mechanik
ISBN 978-3-8325-5534-4 44.50 EUR (open access)
- 342 Ines Komor (2022): Förderung des symbolisch-mathematischen Modellverständnisses in der Physikalischen Chemie
ISBN 978-3-8325-5546-7 46.50 EUR

- 343 Verena Petermann (2022): Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen von Fachinhalten und Fachmethoden und deren Beziehung zu unterrichtsnahem Handeln
ISBN 978-3-8325-5545-0 47.00 EUR (open access)
- 344 Jana Heinze (2022): Einfluss der sprachlichen Konzeption auf die Einschätzung der Qualität instruktionaler Unterrichtserklärungen im Fach Physik
ISBN 978-3-8325-5553-5 42.00 EUR (open access)
- 345 Jannis Weber (2022): Mathematische Modellbildung und Videoanalyse zum Lernen der Newtonschen Dynamik im Vergleich
ISBN 978-3-8325-5566-5 68.00 EUR (open access)
- 346 Fabian Sterzing (2022): Zur Lernwirksamkeit von Erklärvideos in der Physik. Eine Untersuchung in Abhängigkeit von ihrer fachdidaktischen Qualität und ihrem Einbettungsformat
ISBN 978-3-8325-5576-4 52.00 EUR (open access)
- 347 Lars Greitemann (2022): Wirkung des Tablet-Einsatzes im Chemieunterricht der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung von Wissensvermittlung und Wissenssicherung
ISBN 978-3-8325-5580-1 50.00 EUR
- 348 Fabian Poengen (2022): Diagnose experimenteller Kompetenzen in der laborpraktischen Chemielehrer*innenbildung
ISBN 978-3-8325-5587-0 48.00 EUR
- 349 William Lindlahr (2023): Virtual-Reality-Experimente. Entwicklung und Evaluation eines Konzepts für den forschend-entwickelnden Physikunterricht mit digitalen Medien
ISBN 978-3-8325-5595-5 49.00 EUR
- 350 Bert Schlüter (2023): Teilnahmemotivation und situationales Interesse von Kindern und Eltern im experimentellen Lernsetting KEMIE
ISBN 978-3-8325-5598-6 43.00 EUR
- 351 Katharina Nave (2023): Charakterisierung situativer mentaler Modellkomponenten in der Chemie und die Bildung von Hypothesen. Eine qualitative Studie zur Operationalisierung mentaler Modellkomponenten für den Fachbereich Chemie
ISBN 978-3-8325-5599-3 43.00 EUR
- 352 Anna B. Bauer (2023): Experimentelle Kompetenz Physikstudierender. Entwicklung und erste Erprobung eines performanzorientierten Kompetenzstrukturmodells unter Nutzung qualitativer Methoden
ISBN 978-3-8325-5625-9 47.00 EUR (open access)
- 353 Jan Schröder (2023): Entwicklung eines Performanztests zur Messung der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung bei Lehramtsstudierenden im Fach Physik
ISBN 978-3-8325-5655-6 46.50 EUR
- 354 Susanne Gerlach (2023): Aspekte einer Fachdidaktik Körperpflege. Ein Beitrag zur Standardentwicklung
ISBN 978-3-8325-5659-4 45.00 EUR

- 355 Livia Murer (2023): Diagnose experimenteller Kompetenzen beim praktisch-naturwissenschaftlichen Arbeiten. Vergleich verschiedener Methoden und kognitive Validierung eines Testverfahrens
ISBN 978-3-8325-5657-0 41.50 EUR (open access)
- 356 Andrea Maria Schmid (2023): Authentische Kontexte für MINT-Lernumgebungen. Eine zweiteilige Interventionsstudie in den Fachdidaktiken Physik und Technik
ISBN 978-3-8325-5605-1 57.00 EUR (open access)
- 357 Julia Ortmann (2023): Bedeutung und Förderung von Kompetenzen zum naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten in universitären Praktika
ISBN 978-3-8325-5670-9 37.00 EUR (open access)
- 358 Axel-Thilo Prokop (2023): Entwicklung eines Lehr-Lern-Labors zum Thema Radioaktivität. Eine didaktische Rekonstruktion
ISBN 978-3-8325-5671-6 49.50 EUR
- 359 Timo Hackemann (2023): Textverständlichkeit sprachlich variiertes physikbezogener Sachtexte
ISBN 978-3-8325-5675-4 41.50 EUR (open access)
- 360 Dennis Dietz (2023): Vernetztes Lernen im fächerdifferenzierten und integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht aufgezeigt am Basiskonzept Energie. Eine Studie zur Analyse der Wirksamkeit der Konzeption und Implementation eines schulinternen Curriculums für das Unterrichtsfach „Integrierte Naturwissenschaften 7/8“
ISBN 978-3-8325-5676-1 49.50 EUR
- 361 Ann-Katrin Krebs (2023): Vielfalt im Physikunterricht. Zur Wirkung von Lehrkräftefortbildungen unter Diversitätsaspekten
ISBN 978-3-8325-5672-3 65.50 EUR (open access)
- 362 Simon Kaulhausen (2023): Strukturelle Ursachen für Klausurmisserfolg in Allgemeiner Chemie an der Universität
ISBN 978-3-8325-5699-0 37.50 EUR (open access)
- 363 Julia Eckoldt (2023): Den (Sach-)Unterricht öffnen. Selbstkompetenzen und motivationale Orientierungen von Lehrkräften bei der Implementation einer Innovation untersucht am Beispiel des Freien Explorierens und Experimentierens
ISBN 978-3-8325-5663-1 48.50 EUR (open access)
- 364 Albert Teichrow (2023): Physikalische Modellbildung mit dynamischen Modellen
ISBN 978-3-8325-5710-2 58.50 EUR (open access)
- 365 Sascha Neff (2023): Transfer digitaler Innovationen in die Schulpraxis. Eine explorative Untersuchung zur Förderung der Implementation
ISBN 978-3-8325-5687-7 59.00 EUR (open access)
- 366 Rahel Schmid (2023): Verständnis von Nature of Science-Aspekten und Umgang mit Fehlern von Schüler*innen der Sekundarstufe I. Am Beispiel von digital-basierten Lernprozessen im informellen Lernsetting Smartfeld
ISBN 978-3-8325-5722-5 53.50 EUR (open access)

- 367 Dennis Kirstein (2023): Individuelle Bedingungs- und Risikofaktoren für erfolgreiche Lernprozesse mit kooperativen Experimentieraufgaben im Chemieunterricht. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Lernvoraussetzungen, Lerntätigkeiten, Schwierigkeiten und Lernerfolg beim Experimentieren in Kleingruppen der Sekundarstufe I
ISBN 978-3-8325-5729-4 50.50 EUR (open access)
- 368 Frauke Düwel (2024): Argumentationslinien in Lehr-Lernkontexten. Potenziale englischer Fachtexte zur Chromatografie und deren hochschuldidaktische Einbindung
ISBN 978-3-8325-5731-7 63.00 EUR (open access)
- 369 Fabien Güth (2023): Interessenbasierte Differenzierung mithilfe systematisch variiertes Kontextaufgaben im Fach Chemie
ISBN 978-3-8325-5737-9 48.00 EUR (open access)
- 370 Oliver Grewe (2023): Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich sprachsensibler Maßnahmen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Konzeption und Evaluation einer video- und praxisbasierten Lehrveranstaltung im Masterstudium
ISBN 978-3-8325-5738-6 44.50 EUR (open access)
- 371 Anna Nowak (2023): Untersuchung der Qualität von Selbstreflexionstexten zum Physikunterricht. Entwicklung des Reflexionsmodells REIZ
ISBN 978-3-8325-5739-3 59.00 EUR (open access)
- 372 Dominique Angela Holland (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) kooperativ gestalten. Vergleich monodisziplinärer und interdisziplinärer Kooperation von Lehramtsstudierenden bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Online-BNE-Unterricht
ISBN 978-3-8325-5760-7 47.00 EUR (open access)
- 373 Renan Marcello Vairo Nunes (2024): MINT-Personal an Schulen. Eine Untersuchung der Arbeitssituation und professionellen Kompetenzen von MINT-Lehrkräften verschiedener Ausbildungswege
ISBN 978-3-8325-5778-2 51.00 EUR (open access)
- 374 Mats Kieserling (2024): Digitalisierung im Chemieunterricht. Entwicklung und Evaluation einer experimentellen digitalen Lernumgebung mit universeller Zugänglichkeit
ISBN 978-3-8325-5786-7 45.50 EUR
- 375 Cem Aydin Salim (2024): Die Untersuchung adaptiver Lernsettings im Themenbereich „Schwimmen und Sinken“ im naturwissenschaftlichen Unterricht
ISBN 978-3-8325-5787-4 49.00 EUR (open access)
- 376 Novid Ghassemi (2024): Evaluation eines Lehramtsmasterstudiengangs mit dem Profil Quereinstieg im Fach Physik. Erkenntnisse zu Eingangsbedingungen, professionellen Kompetenzen und Aspekten individueller Angebotsnutzung
ISBN 978-3-8325-5789-8 41.50 EUR (open access)

- 377 Martina Flurina Cavelti (2024): Entwicklung und Validierung eines Messinstruments zur Erfassung der Schülerkompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Skizzierens im Fach Chemie in der Sekundarstufe I
ISBN 978-3-8325-5829-1 45.00 EUR (open access)
- 378 Tom Bleckmann (2024): Formatives Assessment auf Basis von maschinellem Lernen. Eine Studie über automatisiertes Feedback zu Concept Maps aus dem Bereich Mechanik
ISBN 978-3-8325-5842-0 46.50 EUR (open access)
- 379 Jana Marlies Rehberg (2024): Das physikspezifische Mindset zum Studienbeginn. Fragebogenentwicklung und Aufbau einer Online-Intervention
ISBN 978-3-8325-5850-5 59.50 EUR (open access)
- 380 Florian Trauten (2024): Entwicklung und Evaluation von automatisierten Feedbackschleifen in Online-Aufgaben im Fach Chemie
ISBN 978-3-8325-5859-8 46.00 EUR (open access)
- 381 Johanna Dejanovikj (2024): Reflexion als Lerngegenstand im Unterricht zur Förderung von Bewertungskompetenz
ISBN 978-3-8325-5860-4 41.00 EUR (open access)
- 382 Katharina Flieser (2024): Verständlichkeit physikalischer Sachtexte. Untersuchungen zum Wirkungsgefüge zwischen sprachlicher Textgestaltung und der Behaltensleistung sowie der Textwahrnehmung im Schulfach Physik
ISBN 978-3-8325-5858-1 44.00 EUR (open access)
- 383 Stephanie Neppl (2024): Perspektivenübernahme im Physikunterricht. Explorative Interviewstudie zu einer Seminarkonzeption mit dem Schwerpunkt Perspektivenübernahme bei der Planung von Physikunterricht
ISBN 978-3-8325-5865-9 48.00 EUR (open access)
- 384 Katja Plicht (2024): Ein Physikübungskonzept zur Förderung der Problemlösekompetenz. Entwicklung und empirische Evaluation eines Strategietrainings auf der Basis von Expertisemerkmalen
ISBN 978-3-8325-5875-8 45.00 EUR (open access)

Vollständige Übersicht unter: <https://www.logos-verlag.de/spcl>

Alle erschienenen Bücher können unter der angegebenen ISBN direkt online (<http://www.logos-verlag.de>) oder telefonisch (030 - 42 85 10 90) beim Logos Verlag Berlin bestellt werden.

Studien zum Physik- und Chemielernen

Herausgegeben von Martin Hopf und Mathias Ropohl

Die Reihe umfasst inzwischen eine große Zahl von wissenschaftlichen Arbeiten aus vielen Arbeitsgruppen der Physik- und Chemiedidaktik und zeichnet damit ein gültiges Bild der empirischen physik- und chemiedidaktischen Forschung im deutschsprachigen Raum.

Die Herausgeber laden daher Interessenten zu neuen Beiträgen ein und bitten sie, sich im Bedarfsfall an den Logos-Verlag oder an ein Mitglied des Herausgeberteams zu wenden.

Kontaktadressen:

Univ.-Prof. Dr. Martin Hopf
Universität Wien,
Österreichisches Kompetenzzentrum
für Didaktik der Physik,
Porzellangasse 4, Stiege 2,
1090 Wien, Österreich,
Tel. +43-1-4277-60330,
e-mail: martin.hopf@univie.ac.at

Prof. Dr. Mathias Ropohl
Didaktik der Chemie,
Fakultät für Chemie,
Universität Duisburg-Essen,
Schützenbahn 70, 45127 Essen,
Tel. 0201-183 2704,
e-mail: mathias.ropohl@uni-due.de

Standards für den allgemeinbildenden Unterricht in den Sekundarstufen sind institutionell implementiert und ihre Wirkungen gut erforscht. Für den berufsbildenden naturwissenschaftlichen Unterricht, etwa im Bereich Körperpflege, gilt das bislang nicht. In der vorliegenden Arbeit werden forschungsbasierte Standards für das Fach Körperpflege im Berufsbild Friseur:in formuliert.

Dazu wurden $N = 29$ Lehrkräfte aus dem Bereich Körperpflege in acht leitfadengestützten Fokusgruppen-Interviews zu fachdidaktischen Aspekten des Unterrichtens in Friseur:innenklassen befragt. Die Interviews wurden mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet und die Ergebnisse anschließend in einer Fragebogenerhebung mit weiteren Körperpflege-Lehrkräften ($N = 34$) validiert. Aus der Analyse der Interviews und den Ergebnissen der Fragebogenerhebung wurden Standards abgeleitet.

Durch dieses Vorgehen konnten 40 Standards in sieben fachdidaktischen Facetten definiert werden. Drei Facetten bilden dabei das Kernelement des Unterrichtens in Friseur:innenklassen: Das Wissen über die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft, das Wissen über die spezifischen Vermittlungsstrategien und das Wissen über die Lernziele des Faches. Außerdem zeigt sich eine authentische Ausrichtung an konkreten Handlungen im Berufsbild als essentiell für eine Fachdidaktik Körperpflege. Die Formulierung von Standards trägt zur fachdidaktischen Fundierung eines kompetenzorientierten Unterrichts in Friseur:innenklassen bei.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5659-4