

Pohlmann, Louisa

Wirkungen einer Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften. Eine qualitative Studie zur Veränderung von Einstellungen und Handlungen

Kassel : kassel university press 2026, 91 S. - (Reihe Studium und Forschung; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Pohlmann, Louisa: Wirkungen einer Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften. Eine qualitative Studie zur Veränderung von Einstellungen und Handlungen. Kassel : kassel university press 2026, 91 S. - (Reihe Studium und Forschung; 42) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356517 - DOI: 10.25656/01:35651; 10.17170/kobra-2026031311999

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356517>

<https://doi.org/10.25656/01:35651>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university
press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Reihe Studium und Forschung | 42

Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2025 des ZLB

Louisa Pohlmann

Wirkungen einer Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften

**Eine qualitative Studie zur Veränderung
von Einstellungen und Handlungen**

Louisa Pohlmann

**Wirkungen einer Lernreise auf die
professionelle Entwicklung von
Lehrkräften**

**Eine qualitative Studie zur Veränderung
von Einstellungen und Handlungen**

Ausgezeichnet mit dem
Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2025 des ZLB

Kassel 2026



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

 <https://orcid.org/0009-0007-7745-1896> (Louisa Pohlmann)

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

ISBN 978-3-7376-1262-3 (print)
DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-2026031311999>

© 2026, kassel university press, Diagonale 10, 34127 Kassel
<https://kup.uni-kassel.de> | kup@uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: PMLS, Ellenbacher Straße 11, 34123 Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Akteur:innen in der Lehrer:innenbildung	10
2.1.1 Kreidestaub e.V. als Akteur in der Lehrer:innenbildung	11
2.2 Professionalisierungsprozesse in der Lehramtsausbildung	12
2.2.1 Allgemeine Professionalisierungsansätze	12
2.2.2 Modell professioneller Handlungskompetenz	15
2.2.3 Kompetenz- und Standardorientierung durch die Kultusministerkonferenz	17
2.3 Wirkungsforschung in der Lehrer:innenbildung	18
2.3.1 Bedeutung der universitären Bildung für die Entwicklung von Lehrkompetenzen	19
2.3.2 Bedeutung von Praxisanteilen für die Entwicklung von Lehrkompetenzen	20
2.4 Das Prinzip Lernreise	21
2.4.1 Die Wirkungen der Lernreise – Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke	23
3. Methodisches Vorgehen	26
3.1 Das leitfadengestützte Interview als qualitatives Erhebungsverfahren	27
3.2 Inhalt und Durchführung des Interviews	27
3.3 Auswahl und Beschreibung der Interviewpersonen (Stichprobe)	28
3.4 Datenaufbereitung und Analyse	29
4. Ergebnisse	32
4.1 Aktuelle Berührungspunkte	32
4.2 Schulbesuche	33
4.3 Langfristige Wirkungen	36
4.4 Einstellungen	38
4.5 Professionalität	42
4.6 Rollenverständnis	44
4.7 Unterrichtsgestaltung	47
4.8 Schulentwicklung	49
4.9 Ergänzungen/Betonungen	54

5.	Diskussion.....	56
5.1	Inhaltliche Diskussion der Ergebnisse.....	56
5.2	Methodendiskussion	62
6.	Fazit und Ausblick.....	65
7.	Literaturverzeichnis.....	67
8.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	72
9.	Anhang.....	73
9.1	Interviewleitfaden	73
9.2	Tabelle demografischer Daten	76
9.3	Transkriptionsregeln.....	77
9.4	Transkripte, Codierung und Themenmatrix (Digitaler Anhang)	79
9.5	Definition der Subkategorien.....	80
9.6	Tabelle der besuchten Schulen.....	85
9.7	KI-Einsatz-Vermerk.....	89

Vorwort

Die vorliegende Arbeit „Wirkungen einer Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften: Eine qualitative Studie zur Veränderung von Einstellungen und Handlungen“ wurde von Louisa Pohlmann im bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teilstudiengang Kernstudium der Universität Kassel angefertigt und ist eine von zwei Arbeiten, die im Herbst 2025 mit dem Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis ausgezeichnet wurden. Mit diesem Preis würdigt das Zentrum für Lehrer:innenbildung der Universität Kassel herausragende wissenschaftliche Abschlussarbeiten von Lehramtsstudierenden, die entweder eine „kritisch-reflexive Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung“ zum Thema haben oder „gesellschaftlich relevante Querschnittsthemen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ behandeln.

Traditionell fokussiert sich die Lehramtsausbildung in Deutschland stark auf den Unterricht im Klassenzimmer. Es ist eine Besonderheit der Universität Kassel, dass Schulentwicklung ein eigenständiges Modul im Kernstudiums darstellt. Hierbei sollen Lehrkräfte stärker darauf vorbereitet werden, dass Aufgaben auf institutioneller Ebene, wie die Mitarbeit an Schulprogrammen und Qualitätsentwicklung sowie die Kooperation im Kollegium Teil der Berufsrolle einer Lehrkraft sind. Das Lehrformat „Prinzip Lernreise“, so konnte die Interviewstudie von Louisa Pohlmann eindrucksvoll belegen, trägt aufgrund seiner Praxisnähe das Potential in sich, einen Vorbildmangel für Bilder gelingender Schulpraxis zu beheben und durch das Erleben von Lösungsansätzen in der Praxis Konzepte der Schulentwicklung zu begreifen und als realisierbar wahrzunehmen.

Das Lehrformat „Prinzip Lernreise“ ist ein studentisch organisiertes Seminar-konzept des Vereins Kreidestaub e.V., in dem Studierende sich in einem Vorbereitungseminar mit Schulqualität auseinandersetzen und entlang der individuell favorisierten Kriterien guter Schule eine Reise zu sechs deutschen Schulen planen und organisieren. Die besuchten Schulen sind entweder Schulpreis-träger-Schulen oder können aufgrund konzeptioneller Besonderheiten als gelingende und zukunftsfähige Schulen verstanden werden.

Louisa Pohlmann befasst sich in ihrer prämierten Wissenschaftlichen Hausarbeit mit der Fragestellung, welche langfristigen Auswirkungen eine Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, ihre Unterrichtsgestaltung und ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess hat und kommt zu spannenden Ergebnissen. Beispielsweise regte die Lernreise laut der Befragten eine kritische Reflexion der eigenen Bildungsbiografie und der individuellen Denk- und Handlungsmuster an. Die Teilnehmenden entwickelten Räume zur Reflexion, die als zentral für die reflexive Entwicklung professioneller Kompetenzen gelten. Obwohl bei einigen durch das Kennenlernen besonderer Schulen ein verstärkter Frust über das starre und veraltete Schulsystem entstand, schöpften sie gleichzeitig Mut, da Einzelschulen trotz maroder Systeme viel bewirken können. Der stärkste langfristige Einfluss wurde im Kompetenzbereich „Innovieren“ der KMK-Standards festgestellt. Die Teilnehmenden sehen sich aktiv in der Rolle

der Mitgestaltenden und engagieren sich aktiv in Schulentwicklungsgruppen an ihren Schulen. Dies manifestiert sich besonders in der bewussten Schulauswahl aller acht Befragten, die ihre Arbeitsstelle gezielt nach pädagogischen Konzepten und Innovationsbereitschaft aussuchten.

So kann die methodisch präzise angelegte Wissenschaftliche Hausarbeit von Louisa Pohlmann eindrücklich belegen, wie das Format der Lernreise die Bedeutung von Schulentwicklung für die befragten Personen erfahrbar machte und sich langfristig auf deren Professionalisierung und Berufsbiografie auswirkte.

Ich selbst habe die Arbeit mit großem Gewinn gelesen und hoffe, dass die Arbeit viele zukünftige Lehrkräfte anregt, Schulentwicklung als Teil ihrer Berufsrolle zu verstehen und die Lernreise Kassel, welche im Sommersemester 2026 zum vierten Mal angeboten wird, als Teil ihrer Ausbildung an der Universität Kassel in Betracht zu ziehen.

Kassel, im März 2026

Dr. Julia Zimmermann

1. Einleitung

Lukas (12) träumt davon, Profifußballer zu werden und die großen Stadien der Welt zu erobern. Er möchte zu den Besten gehören und begann deshalb früh, in einer Jugendmannschaft zu trainieren und alles über Fußball und Fußballtechniken zu lernen. Darüber hinaus kennt er selbstverständlich die besten Fußballer der Welt. Messi und Ronaldo bringen seine Augen zum Leuchten. Sein älterer Bruder Basti (23) hat ein anderes Ziel: Er will einer dieser Lehrer werden, die etwas bewegen. Keine trockenen Tafelstunden mehr, keine endlosen Theorie-Monologe – er träumt von einer Schule, in der motivierte Erwachsene gemeinsam eine Lernumgebung schaffen, die Schüler:innen begeistert und erreicht. Ähnlich wie sein Bruder ist er sehr motiviert. Er startete wissbegierig ins Studium und lernte spannende Theorien über neue Unterrichts- und Schulkonzepte. Doch spätestens mit dem Praxissemester kam die Ernüchterung. Zwar war ihm bekannt, dass viele Lehrkräfte sehr hohen Belastungen ausgesetzt sind (Blossfeld, 2014; Cramer, Merk & Wesselborn, 2019), dass sich Neuerungen im Schulsystem nur sehr schwerfällig durchsetzen (Gräsel, 2008, S. 201) und die Kompetenzwerte der Schüler:innen in den Pisa-Studien (Lewalter, Diedrich, Golhammer, Köller & Reiss 2023), auch in der Öffentlichkeit für Aufsehen sorgen. Doch was ihn besonders frustrierte, war die Reaktion auf seine Motivation ‚etwas‘ zu verändern. Immer wieder hörte er Sätze wie: „Vergiss das, was du an der Uni gelernt hast“. Im Laufe der Zeit fing er an zu zweifeln: War sein Idealismus zu naiv? „Junge Lehrkräfte starten motiviert und resignieren irgendwann im System.“ Das hat Basti oft gehört. Aber was sollte er nun machen, um nicht zu resignieren?

Diese leicht veränderte Metapher von Andersen und Erichsen (vgl. 2016, S. 5), den Initiatoren des Lernreise-Konzepts, veranschaulicht exemplarisch, wie Bildungsbiografien von Lehramtsstudierenden verlaufen können. Anfangs sind sich viele Erstsemesterstudierende sicher, dass sie Lehrkräfte werden wollen und den Beruf kompetent ausüben können (Kauper, Bernholt, Möller & Köller, 2023, S. 274). Viele wünschen sich Schulen, die nicht nur ein funktionaler Arbeitsplatz sind, sondern auch ein Ort professioneller Zusammenarbeit, gegenseitiger Unterstützung und individueller Förderung – für alle Kinder (vgl. Andresen & Erichsen, 2016, S. 5). Ihr Problem: Solche Schulen sehen sie in der Regel nie. Sie haben keine Vorstellung, was in der Praxis möglich ist und wie erfolgreiche Schulen arbeiten. In der Fußballmetapher gesprochen: Viele Studierende bleiben in der ‚Kreisklasse‘. Wer in der ‚Bundesliga‘ für Inklusion spielt, oder zur ‚Champions-League‘ des selbstorganisierten Lernens zählt, wird nicht thematisiert (vgl. ebd.). Kurz gesagt: Es fehlen die Vorbilder. Die Vorbilder, die veranschaulichen, wie ‚gute‘ Schule funktionieren kann. Die theoretischen Konzepte aus dem Studium begegnen ihnen in der Praxis kaum und das, was sie in Schulen erleben, kennen sie häufig aus der eigenen Schulzeit. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass theoretisches Wissen und schulische Realität kaum miteinander verknüpft sind. In den Praxisphasen liegt der Fokus zudem darauf, das Fachwissen aus der Universität aufzubereiten und passend vor den

Lerngruppen zu vermitteln. Nicht darauf, Schule als komplexes Wirkungsgefüge und als pädagogische Handlungseinheit zu verstehen, obwohl Schulgestaltung und Schulentwicklung zu wichtigen Aufgaben von Lehrkräften zählen (vgl. ebd., S. 8). Dadurch fehlt es an einer realistischen Vorstellung, was noch möglich ist.

Diese Problematik erkannten 2013 einige Lehramtsstudierende der Humboldt-Universität Berlin, die sich gemeinsam im Wintersemester 2014/15 auf eine Reise machten, um innovative Schulkonzepte kennenzulernen und dadurch ihren Horizont zu erweitern (Erichsen, 2016, S. 183). 2017 erfolgte dann die Gründung des Vereins Kreidestaub e.V., der es ermöglicht hat, dass das Seminar-konzept „Prinzip Lernreise“ und weitere lehramtsbezogene Projekte heute an 14 Universitäten regelmäßig durchgeführt werden (Kreidestaub e.V., o. J.-e). Dabei stellt die Lernreise, mit Vorbereitungsseminar, Reise und Reflexion, in mehreren Hinsichten ein Lernfeld dar. Einerseits lässt sich die Lernreise als anspruchsvolles Übungsfeld für Teamarbeit betrachten, da die Studierenden durch die Organisation der Reise viel Verantwortung übernehmen. Dadurch werden reale Anlässe für Kommunikation und Entscheidungsfindung geschaffen, die vor allem durch den selbstorganisierten Charakter, ein hohes Maß an Kompetenzentwicklung in diesen Bereichen fördern soll (vgl. Andresen & Erichsen, 2016, S. 6). Andererseits können sich die Studierenden praxisnah mit Schulqualität und Schulentwicklung auseinandersetzen (Erichsen, 2016, S. 189). Im Zentrum steht die Frage nach ‚guter Schule‘, die dazu anregt Einstellungen und Haltungen zu überdenken (Andresen & Erichsen, 2016, S. 6).

Für mich stellte sich die Frage, inwiefern ein Format wie die Lernreise Bastis Erfahrungen im Studium verändert hätten? Seine Hoffnung im Lehramtsstudium zu lernen, unter welchen Bedingungen ‚gute Schule‘ gelingen kann, wurde enttäuscht. Auch der Austausch mit anderen Studierenden oder Lehrkräften blieb für ihn unzureichend, was zu dem Gefühl führte, dass seine Idealvorstellungen in der Realität kaum umsetzbar sind.

Durch eine solche Reise wäre ihm vielleicht deutlich geworden, dass zwar alle besuchten Einrichtungen formal als ‚Schule‘ bezeichnet werden und einer gemeinsamen Grundidee folgen, sich in ihrer konkreten Ausgestaltung jedoch stark unterscheiden. Möglicherweise hätte er dadurch Einblicke in unterschiedliche Herausforderungen und Lösungsansätze erhalten und wäre nicht „naiv motiviert und mit großen Idealen in den Job (ge)starte(t), sondern auch mit konkreten Beispielen gelungener Praxis vor Augen“ (ebd., S. 9). Vermutlich hätte er ähnliche Erfahrungen gemacht, wie ich selbst, nachdem ich zufällig von der Lernreise gehört hatte.

„Sich auf die Suche nach guten Schulen machen“ hörte sich für mich sehr interessant an. Im Rahmen meines Lehramtsstudiums an der Universität Kassel begab ich mich daher in den Jahren 2023 und 2024 selbst auf zwei Lernreisen. Die Teilnahme nahm ich als intensiven Impuls wahr, sich mit gelungener Schulpraxis auseinanderzusetzen, schulische Rahmenbedingungen kritisch zu reflek-

tieren und realistische Entwicklungsräume zu erkennen. Diese Erfahrungen bestärkten mich in der Annahme, dass das Format ein hohes Potenzial birgt, eigene Kompetenzen weiterzuentwickeln und neue Reflexions- sowie Lernprozesse anzustoßen - insbesondere im Hinblick auf Fragen der Schulentwicklung. Daraus entstand für mich die zentrale Frage: Welche Wirkungen hat die Lernreise auf andere Studierende, Referendar:innen oder bereits aktive Lehrpersonen? Die bisherige Forschung zeigt vor allem kurzfristige Effekte, während die langfristigen Wirkungen nur unzureichend erforscht sind. Ziel dieser Arbeit ist es daher, anhand einer qualitativen Erhebung die Einflüsse der Lernreise auf die Einstellungen und das Handeln von Lehrkräften zu untersuchen. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche langfristigen Auswirkungen die Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, ihre Unterrichtsgestaltung und ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess hat.

Zur Beantwortung dieser Frage wurden leitfadengestützte Interviews als qualitatives Erhebungsverfahren gewählt, um tiefere Einblicke in die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Lehrkräfte zu gewinnen. Dafür wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden entwickelt, der thematische Schwerpunkte vorgibt und durch offene Fragen sowie flexible Nachfragen natürliche Gespräche ermöglicht. Die Interviews wurden digital durchgeführt, aufgezeichnet und transkribiert. Zur qualitativen Inhaltsanalyse wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker angewendet, bei der auf Basis thematischer Haupt- und Subkategorien sämtliche Transkripte systematisch codiert und analysiert wurden, um zentrale Zusammenhänge und Auffälligkeiten herauszuarbeiten.

Die Arbeit gliedert sich in mehrere Kapitel, die systematisch aufeinander aufbauen. Im Theorieteil wird zunächst das Zusammenspiel zentraler Akteur:innen in der Lehrer:innenbildung dargestellt, wobei insbesondere der Verein Kreidestaub e.V. als zentraler Akteur dargestellt wird. Daran anschließend wird ein einheitliches Verständnis von Professionalisierungsprozessen in der Lehramtsausbildung geschaffen und die Wirksamkeit der universitären Bildung sowie praxisorientierter Anteile auf die Lehrkräfteausbildung geschildert. Es folgt die Darstellung des Seminarformats ‚Prinzip Lernreise‘, wobei sowohl bekannte Wirkungen als auch bestehende Forschungslücken thematisiert werden. Im anschließenden methodischen Teil wird zunächst das leitfadengestützte Interview als qualitatives Erhebungsverfahren vorgestellt, bevor der konkrete Inhalt und Ablauf der Interviews erläutert wird. Danach erfolgt eine Beschreibung der Auswahlkriterien und Zusammensetzung der Interviewpersonen, gefolgt von einer Darstellung des Vorgehens bei Transkription und Auswertung der erhobenen Daten.

Im Ergebnisteil werden die Interviewdaten entlang der zuvor entwickelten Kategorien ausgewertet und zentrale Befunde systematisch dargestellt. Die Arbeit schließt mit einer Diskussion der wesentlichen Ergebnisse, einer kritischen Reflexion der Methodik sowie einem Fazit, das auch einen Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen bietet.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Lehramtsausbildung in Deutschland ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und der Vorbereitungsdienst (vgl. Kultusministerkonferenz, 2022, S. 4). In der ersten Phase soll pädagogische Praxis auf theoretischer Grundlage erschlossen werden. Danach stehen in der zweiten Phase die Praxis und die theoriegeleitete Reflexion im Vordergrund. Beide Phasen sollen sowohl Theorie- als auch Praxisanteile enthalten und „das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird“ (ebd.). Schon dieser Aufbau des Lehramtsstudiums und Vorbereitungsdienstes verdeutlicht, dass unterschiedliche Akteure wie Hochschulen, Universitäten, Schulen und Studienze seminare in der Lehrer:innenausbildung eine zentrale Rolle spielen. Das Zusammenspiel dieser und weiterer Akteure werde ich auf einer Systemebene im Kapitel 2.1 umreißen und Kreidestaub als Akteur vorstellen. Im Anschluss werde ich in Kapitel 2.2 ein fundiertes Verständnis von den Professionalisierungsprozessen im Lehramt schaffen und im Kapitel 2.3 erläutern, welche Wirkungen der Lehramtsausbildung auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften bekannt sind. Anschließend wird das Seminarformat ‚Prinzip Lernreise‘ von Kreidestaub e.V. vorgestellt und der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt.

2.1 Akteur:innen in der Lehrer:innenbildung

Aus der Perspektive der Governance-Forschung entsteht die Struktur sozialer Systeme aus dem Zusammenspiel zahlreicher Akteur:innen (vgl. Altrichter, Durdel & Fischer-Münnich, 2020, S. 857). Dies gilt auch für das Schulsystem, das durch die Interaktion verschiedener Akteur:innen und deren aufeinander bezogene Transaktionen geprägt wird. Deswegen bewegt sich auch die Lehrer:innenbildung „in einem komplexen Umfeld von Akteuren und Regulierungen zwischen Kultus- und Wissenschaftspolitik unterschiedlicher Ebenen“ (ebd.). Dieses Gefüge ist durch ein Spannungsfeld von gemeinsamen und getrennten Zuständigkeiten geprägt (ebd.; zit. n.: Altrichter et al., 2017). Im Vordergrund stehen dabei insbesondere die staatlichen Akteure, wie die Gesetzgebung durch die Parlamente, die Regierung und die Administration. Dabei nehmen die Länderministerien und Verwaltungen durch das föderale System eine zentrale Funktion ein (vgl. Altrichter et al., 2020, S. 857). Der Zentralstaat hat dabei nur durch die Vereinbarungen der Länder Einflussmöglichkeiten (ebd.; zit. n.: Gehrmann, 2018; Brümmer, Durdel, Fischer-Münnich, Fittgau, Weiger & Altrichter 2018). Daneben sind die Kultusministerkonferenz (KMK) und der Wissenschaftsrat (WR) als Koordinierungs- und Beratungsgremien tätig. Als länderübergreifende Akteure sind außerdem die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) aufzuzählen, die durch Förderprogramme wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an ‚Akteursstatus‘ gewinnen (vgl. Altrichter et al., 2017, S. 18-19). Des Weiteren lassen sich Verbände und Interessenvertretungen in diesem Feld beschreiben, die versuchen,

die Stimmen zur Lehrer:innenbildung von einzelnen Akteur:innen zu bündeln und sich damit mehr Einfluss zu sichern – etwa durch den Verband für Bildung und Erziehung und den Deutschen Verein für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vertritt hingegen die Interessen von Studierenden und Hochschulen. Neben diesen genannten Akteuren bestehen noch ‚weitere Akteure‘, wie der „Monitor Lehrerbildung“ oder die „Deutsche Schulakademie“. Dazu kommen selbstorganisierte Akteure wie „Teach First“ oder „Kreidestaub“ (Altrichter et al., 2020, S. 860-863). Darüber hinaus wirken auch Medien und andere Interessenvertretungen auf dieses komplexe System ein.

2.1.1 Kreidestaub e.V. als Akteur in der Lehrer:innenbildung

Kreidestaub e.V., als selbstorganisierter Akteur, ist eine studentische Initiative mit dem Ziel, die Lehrkräftebildung zu verbessern (Kreidestaub e.V., o. J.-b). Seit 2013 vernetzt Kreidestaub Menschen, die den Anspruch haben ‚gute Schule‘ zu gestalten. Seit 2017 ist Kreidestaub ein eingetragener Verein, der sich seit 2018 bundesweit ausbreitet. Dabei kooperiert Kreidestaub e.V. seit 2017 mit der Deutschen Schulakademie, die durch ein Projektbudget, ihrer Expertise und ihrem Netzwerk unterstützen. Aber auch die Humboldt Universität, die Uni Potsdam und das „Programm Engagement mit Perspektive“ haben als Partner zur Realisierung der Ziele beigetragen (Kreidestaub e.V., o. J.-c). Ziel von Kreidestaub ist es, angehende Lehrkräfte zu ermutigen und zu befähigen, Schule mitzugestalten und so zu einer gerechten, demokratischen, inklusiven und solidarischen Gesellschaft beizutragen (Kreidestaub e.V., o. J.-f). Dabei versucht die Initiative vor allem das zu thematisieren, was in der universitären Ausbildung unzureichend behandelt wird, indem sie praktisch orientierte Projekte entwickeln. Der Verein betont, dass die institutionelle Lehrkräftebildung als Grundlage der Professionalisierung von Lehrkräften anerkannt werde, jedoch würde die traditionelle Ausbildung an manchen Stellen zu kurz greifen (vgl. ebd.).

Deshalb möchte Kreidestaub ergänzende Angebote machen, die praxisnahe Handlungs-, Erfahrungs- und Reflexionsräume schaffen und zur Aneignung von Kompetenzen beitragen. Themen wie multiprofessionelle Kooperation, Schulentwicklung, Umgang mit Macht und pädagogisch-erzieherischer Verantwortung sowie die Entwicklung einer professionellen Haltung zu gesellschaftlich-politischen Fragestellungen, würden dabei im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Kreidestaub definiert das eigene Selbstverständnis auf ihrer Website. Darin steht unter anderem, dass gegenseitige Unterstützung und Motivation sowie eine wertschätzende und vertrauensvolle Kommunikation wichtig seien. Die Initiative spricht sich klar gegen Diskriminierung aus und die Rolle von Lehrkräften wird als politisch verstanden (vgl. ebd.). Ein Bewusstsein über gesellschaftliche Verantwortung sei deshalb notwendig. Neben einer guten Feedbackkultur legt Kreidestaub Wert darauf, dass Ressourcen der Ehrenamtlichen berücksichtigt werden und Überbelastung nicht glorifiziert wird. Unterschiedliche Standorte

und Kooperationen seien gewünscht und die Verbreitung der Themen von Kreidestaub durch Institutionen und Akteur:innen aus den Bereichen Schule und Lehrer:innenbildung wird begrüßt (vgl. ebd.). Bei der Organisation wird auf hierarchiarmer Entscheidungsstrukturen, viel Autonomie und Vertrauen in die Gruppen gesetzt. Es ist zudem gängig, Entscheidungen mit Hilfe des systematischen Konsensierens zu treffen, auch wenn nicht immer alle Einwände integriert werden können. Unterschiedliche und kritische Perspektiven werden als Zeichen einer intakten Debattenkultur angesehen (vgl. ebd.). Zusammenfassend versteht sich Kreidestaub als pädagogisches Labor, in dem innovative Formate erprobt werden, die die Ausbildung von Lehrkräften ergänzen und besser machen können.

2.2 Professionalisierungsprozesse in der Lehramtsausbildung

Die beschriebenen Akteur:innen haben unterschiedliche Einflüsse auf die Lehramtsausbildung und somit auch auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrer:innen. Die KMK schafft ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit zwischen den Ländern und der WR unterstützt als wissenschaftliches Beratungsgremium bei der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung von Hochschulen (Altrichter et al., 2020, S. 857). Mit einer Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland und einem Orientierungsrahmen mit Qualitätskriterien versuchte der Deutsche Verein für Lehrer:innenbildung, die Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung zu beeinflussen (DVLfB, 2018). Auch die GEW gab 2017 Leitlinien für eine innovative Lehrer:innenbildung heraus (vgl. GEW, 2017). Die Stiftung Monitor Lehrerbildung spricht in ihren regelmäßig erscheinenden Broschüren Handlungsempfehlungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus oder kommentiert öffentliche Programme wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (vgl. Altrichter et al., 2020, S. 859). Der Deutsche Schulpreis, als jährliche Auszeichnung guter Schulen, stellt durch die sechs Qualitätsbereiche einen normativen Rahmen für gute Schulen bereit, der über den Wettbewerb hinaus auch für die Lehrer:innenbildung genutzt wird (vgl. ebd., S. 860). Die selbstorganisierten Akteure, wie z.B. auch Kreidestaub, schaffen hingegen konkrete Handlungsansätze, mit denen sie auf Herausforderungen im Lehrer:innenbildungssystem reagieren (vgl. ebd., S. 864).

In diesem komplexen Spannungsfeld verschiedener Akteur:innen fällt schnell auf, dass sich die Kriterien für eine gelungene Lehramtsausbildung nicht einheitlich oder abschließend definieren lassen. Zudem geht mit der Frage nach einer gelungenen Lehramtsausbildung, gleichzeitig die Frage nach dem Ziel dieser einher. Was zeichnet eine ‚gute‘ Lehrperson aus? Welche Einstellungen und Handlungen prägen ihren Alltag?

2.2.1 Allgemeine Professionalisierungsansätze

Antworten auf diese Fragen geben unterschiedliche Professionalisierungsansätze. In den letzten Jahren ist dieses Thema wieder verstärkt in den Mittelpunkt

wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskussionen geraten (vgl. Lankes, 2008, S. 9). Besonders der Blick auf internationale Vergleichsstudien legt unterschiedliche Leistungen der Schüler:innen offen, wodurch Unterricht und Lehrer:innen schnell hinterfragt werden (vgl. ebd.). Diesen Erwartungen der Öffentlichkeit steht allerdings ein uneinheitlicher wissenschaftlicher Stand gegenüber. So beschreiben Baumert und Kunter, dass die Diskussion über Professionalität – „ihre Dimensionen, Struktur und Genese“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 469) – in Deutschland in unterschiedlichen, sich praktisch nicht berührenden Bahnen verläuft. „Entsprechend divergent sind die Ergebnisse, aber auch die Folgerungen, die daraus für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gezogen werden“ (ebd.). Drei gängige Bestimmungsansätze sind für dieses Feld zentral: Der strukturtheoretische Ansatz, der kompetenzorientierte Ansatz und der berufsbiografische Ansatz. Im Folgenden werden alle drei Ansätze in Kürze vorgestellt.

Viele *strukturtheoretische* Arbeiten beziehen sich auf eine Theorie von Ulrich Oevermann (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Oevermann (1996) greift in seiner Theorie Feststellungen der klassischen Professionssoziologie auf und betont, dass einige Berufe eigene innere Strukturen haben, die über wirtschaftliche und bürokratische Regeln hinausgehen. Er untersuchte die Autonomie von Berufen innerhalb von Institutionen und analysierte, wie mit diesen typischen Handlungsproblemen umgegangen wird (vgl. Oevermann, 1996, S. 70). Dabei bemängelte er, dass viele Arbeiten zur Beschreibung und Analyse der Professionalität von Lehrer:innen in erster Linie das Selbstbild von Lehrpersonen oder pädagogisch-normative Zielsetzungen heranziehen (vgl. Obex, 2023, S. 17-18). Die Struktur der Handlungsproblematiken, die für den Beruf typisch sind, würden dabei oft vernachlässigt. Auch wenn er die Wissens- und Normenvermittlung als Kerngeschäft der Profession ansah, übertrug er Konzepte der psychoanalytischen Therapie auf die pädagogische Praxis (vgl. Oevermann, 1996, S. 109 ff.), die zum Strukturkern seiner Theorie wurden (vgl. Obex, 2023, S. 18). Dabei ist die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung der Ausgangspunkt seiner Überlegungen, da Lehrer:innen stellvertretend für die Schüler:innen Krisen überwinden oder begleiten sollten (vgl. Oevermann, 1996, S. 82 ff.). Das Arbeitsbündnis zwischen Schüler:in und Lehrer:in begreift er anhand des Bündnisses zwischen Therapeut:in und Klient:in (Obex, 2023, S. 20; zit. n.: Oevermann, 2002). Weitere strukturtheoretische Ansätze greifen in der Regel die Grundtheorien von Oevermann auf und ergänzen diese durch das Aufgreifen von Widersprüchen und Antinomien (vgl. Terhart, 2011, S. 206). Professionalität zeige sich „in der Fähigkeit, die vielfältigen Spannungen und Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (ebd.).

Im *kompetenzorientierten Ansatz* „steht die Frage nach erforderlichen Wissensdimensionen zur Gestaltung ‚guten Unterrichts‘ im Vordergrund“ (Obex, 2023, S. 25). In dieser Tradition können das Persönlichkeitsparadigma, das Prozess-Produkt-Paradigma und das Expert:innenparadigma unterschieden werden (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 242). Das Persönlichkeitsparadigma will anhand von Personenmerkmalen der Lehrer:in den Lernerfolg der Schüler:innen

erklären, während das Prozess-Produkt-Paradigma das Verhalten der Lehrer:innen im Unterricht fokussiert (Obex, 2023, S. 26). Ihnen liegt die behavioristische Idee zugrunde, dass es zwischen der Verhaltensweise der Lehrperson und den Zielen des Unterrichts Zusammenhänge gibt (vgl. ebd.). Unter dem Einfluss der kognitiven Wende etablierte sich in der pädagogisch-psychologischen Forschung aber das Expert:innenparadigma, „in dem die Wissensbestände und deren Realisierung in Form konkreten Handelns der Lehrperson zentral sind“ (ebd.). Dieses Paradigma wird auch häufig durch die Begriffe Kompetenz, professionelle Kompetenz oder domänenspezifische Expertise beschrieben. Erkenntnisse des Prozess-Produkt-Paradigmas, also verschiedene Teilfähigkeiten und -Fertigkeiten sowie Einstellungs- und Überzeugungssysteme, die dem Persönlichkeitsparadigma entspringen, werden hier thematisiert (vgl. ebd.). Viele Forschungen haben diesen Ansatz untersucht und Kriterien festgelegt, die auf sinnvolle Art und Weise beschreiben, was Expert:innen ausmachen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zur Vorstellung, dass es stabile Dispositionen gebe, die jemanden zu einer guten Lehrperson machen (vgl. Mayr, 2014, S. 125), dominiert bei diesem kompetenzorientierten Ansatz die Vorstellung, dass das professionelle Handeln einer Lehrkraft erlernbar sei (vgl. Obex, 2023, S. 26).

Im *(Berufs-)biografischen Professionalisierungsverständnis* „wird die Entwicklungsperspektive betont und Professionalisierung aus einem lebensgeschichtlich-dynamischen Fokus verstanden“ (Obex, 2023, S.33). Das heißt der pädagogische Berufscharakter wird mit biografischen Lernprozessen verknüpft. Diese sind zwar implizit in den kompetenz- und strukturtheoretischen Konzepten verankert, stehen aber dort nicht im Mittelpunkt. Terhart beschreibt deshalb diese biografische Perspektive als „eine verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz“ (Terhart, 2011, S. 209). Dabei gibt es einerseits Forschung, die die gesamte Biografie im Hinblick auf die Professionalität untersucht und andererseits Zugänge, die nur die Berufsbiografie thematisieren. Methodologisch werden sozialwissenschaftliche Ansätze und phänomenologische und geisteswissenschaftliche Denkstile aufgegriffen (vgl. Obex, 2023, S. 35). Auch gesellschaftliche Strukturen, Regeln und Normvorstellungen zu Lebensläufen werden in diesem Zusammenhang berücksichtigt (vgl. Fabel & Tiefel, 2004; Fabel-Lamla, 2018). Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Phase des Berufseinstiegs gelenkt, da diese Erfahrungen als prägend für die berufliche Sozialisation gelten (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 386).

Resümierend lässt sich festhalten, dass es drei sehr unterschiedliche Grundsätze gibt, um die Professionalisierung von Lehrpersonen zu erforschen. Trotz der Unterschiede behandeln sie aber alle Wissen, Handlungsmuster und Kompetenzen (vgl. Obex, 2023, S. 38). Aufgrund dieser Forschungslage lässt sich festhalten, dass sich die Fragen „Was zeichnet eine ‚gute‘ Lehrperson aus?“ sowie „Welche Einstellungen und Handlungen zeigt diese?“ nicht ohne Weiteres beantworten lassen. Trotzdem können diese Konzepte dazu dienen, die langfristigen Wirkungen der Lernreise und die damit einhergehende Professionalisierung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beschreiben. Im Hinblick auf die

Untersuchung meiner Fragestellung erscheint mir dennoch ein kompetenzorientierter Ansatz am sinnvollsten, um die Ausprägungen anhand spezifischer Kriterien beschreiben zu können. Dabei wird berücksichtigt, dass diese Kompetenzen einerseits im Rahmen einer (berufs-)biografischen Entwicklung geprägt werden und andererseits in alltäglichen Handlungssituationen unter Spannungen und Widersprüchen situativ eingesetzt werden müssen.

2.2.2 Modell professioneller Handlungskompetenz

Um spezifische Kriterien zu beschreiben, stelle ich im Folgenden das Modell der professionellen Handlungskompetenz vor.

Dieses Modell entwickelten Baumert und Kunter 2006 und wurde seitdem vielfach rezipiert. Hierfür griffen Baumert und Kunter auf theoretische und empirische Arbeiten zu den Standards in der Lehrkräftebildung zurück und entwickelten daraus ein Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 479). Dieses ist in die vier Bereiche Professionswissen; Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele; motivationale Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten untergliedert. Das Professionswissen lässt sich anhand unterschiedlicher Wissensarten ausdifferenzieren, die sich auf die Forschung von Shulman (1986; 1987) beziehen. Die drei wichtigsten Wissensarten sind dabei das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogisch-psychologische Wissen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Ergänzt werden diese Wissensarten durch das Organisations- sowie das Beratungswissen. Unterhalb dieser Kompetenzen beschreiben Baumert und Kunter spezifische Kompetenzfacetten, die sie anhand von weiterer Forschungsliteratur differenziert erläutern (vgl. ebd.).

Der zweite Bereich im Modell beschreibt Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele. Sie unterscheiden hier die Bereiche: Wertbildungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien und Zielsysteme in Bezug auf Curriculum und Unterricht (vgl. ebd., S. 497). „Zentral ist hier (...) der Begriff der subjektiven Theorien. Diese bilden die Grundlage sowohl für epistemologische Überzeugungen zum Lehren und Lernen (z.B. konstruktivistische Unterrichtsgestaltung), die Werthaltungen (z.B. Fürsorge, Gerechtigkeit) als auch die Ziele (z.B. diskursive vs. instruktive Unterrichtsführung)“ (Klingebiel, 2022, S. 11).

Die Bereiche motivationale Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten werden von Baumert und Kunter unter dem Begriff „psychologische Funktionsfähigkeiten“ beschrieben, da motivationale Orientierung und Selbstregulation zentrale psychologische Funktionen von handelnden Personen seien (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Unter diesem Begriff erfolgt eine Beschreibung von Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, Enthusiasmus sowie Engagement und Distanzierungsfähigkeit von Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 502). Das gesamte Modell haben Baumert und Kunter im Jahr 2011 folgendermaßen veranschaulicht:

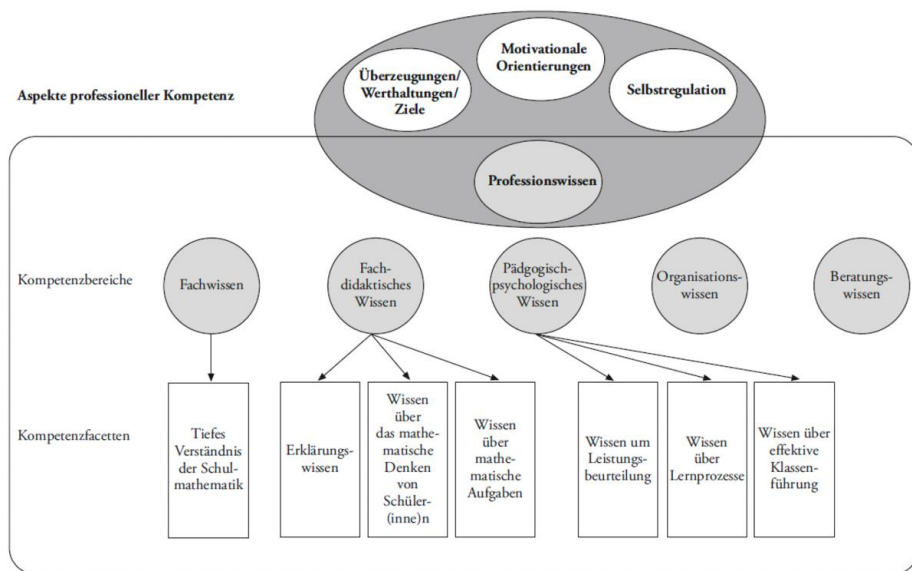


Abbildung 1: Aspekte professioneller Kompetenz nach Baumert und Kunter (2011, S. 32)

Baumert und Kunter betonen, dass professionelles Handeln nicht „technisch-instrumentell konzeptualisierbar“ (ebd., S. 476) sei und man kein systematisches Technologiedefizit¹ ableiten könne. Vielmehr müsse man sich von der Vorstellung einer technischen Wissensanwendung lösen, um das vielfältige technologische Repertoire von Lehrkräften sichtbar zu machen. Praktisches Wissen und Können würden so im Handlungsvollzug angewendet (vgl. ebd., S. 477). Der intuitive Anteil dieser Handlungen wird von ihnen als pädagogischer Takt definiert. In diesem Zusammenhang hat auch Blömeke das in Abbildung 2 dargestellte Transformationsmodell entwickelt (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 7). Dieses verdeutlicht, dass die Kompetenzen von Lehrkräften dynamisch sind, sich entlang eines Kontinuums entwickeln und situativ beeinflusst werden (vgl. König, 2020, S. 165):

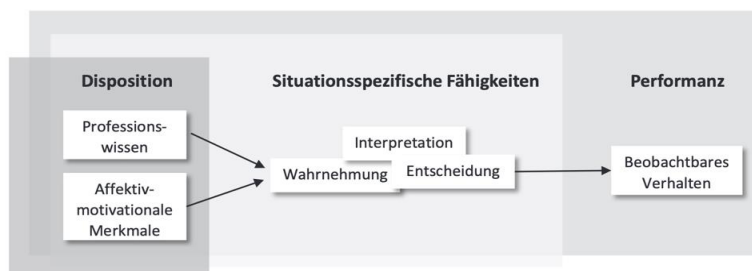


Abbildung 2: Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (vgl. König 2020, S. 166; z. n.: Blömeke et al. 2015)

¹ Meint das Fehlen eines linearen Kausalzusammenhangs von Ursache und Wirkung (vgl. Luhmann & Schorr, 1982).

In weiterer Forschung wird in diesem Zusammenhang wiederholt auf den pädagogischen Ethos verwiesen, der das professionelle Handeln als Strukturelement unter Bedingungen begrenzter Technologisierbarkeit ermöglichen kann (vgl. Obex, 2023, S. 40).

Insgesamt lässt sich für dieses Handlungsmodell als kompetenzorientierter Ansatz festhalten, dass durch die empirische Orientierung ein Anspruch auf Erforschbarkeit bzw. Messbarkeit gegeben ist (vgl. Terhart, 2011, S. 207). König (2020, S. 165) zeigt jedoch, dass die professionelle Kompetenz von Lehrkräften aufgrund ihrer Multidimensionalität nicht vollständig operationalisierbar ist und bei der Messung methodische Herausforderungen bestehen.

Während dieses Handlungsmodell also eine umfassende Perspektive auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften eröffnet, zeigen sich zugleich Grenzen in ihrer empirischen Erfassbarkeit (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach einer präziseren Definition spezifischer Anforderungen.

2.2.3 Kompetenz- und Standardorientierung durch die Kultusministerkonferenz

Eine solche Konkretisierung liefert die Kultusministerkonferenz (KMK), die 2002 zentrale Kompetenzen formulierte, die zur weiteren Eingrenzung professioneller Lehrkompetenzen herangezogen werden können. Diese lassen sich dem kompetenztheoretischen Paradigma zuordnen und tragen vor allem dazu bei, den Ansatz auf curricularer Ebene zu verankern (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 111). Diese Kompetenzen sollen dabei für „die Ausbildung und den Berufsalltag von Lehrkräften von besonderer Bedeutung [sein] und an die Fort- und Weiterbildung anknüpfen“ (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 2). Sie wurden für die Bildungswissenschaften formuliert, um die schulische Bildung weiterzuentwickeln und abzusichern. Die KMK bezieht sich dabei auf die Bildungs- und Erziehungsziele der Länder und will mit den Standards eine Möglichkeit zur Überprüfung schaffen. Es werden die drei zentralen Kompetenzbereiche „Unterrichten, Beurteilen und Innovieren“ bestimmt (vgl. ebd., S. 7-15).

Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ umfasst das fachgerechte Planen und Führen von Unterricht unter der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen (Kompetenz 1; ebd., S. 7). Die Lehrer:innen sollen motivierende Lernsituationen gestalten, fördern das Verknüpfen und Anwenden von Wissen (Kompetenz 2; ebd., S. 8) und ermöglichen selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten (Kompetenz 3; ebd.). Dabei berücksichtigen sie soziale, kulturelle und technologische Rahmenbedingungen sowie individuelle Herausforderungen und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf ihre individuelle Entwicklung (Kompetenz 4; ebd., S.9). Dabei vermitteln sie Werte und Normen, fördern die Anerkennung von Vielfalt und stärken selbstbestimmtes, reflektiertes Urteilen (Kompetenz 5; ebd., S.10). Für Schwierigkeiten oder Konflikte finden sie alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Lösungsansätze und tragen zu einem

wertschätzenden Umgang bei (Kompetenz 6; ebd.). Innerhalb des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ sollen Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen und -prozesse analysieren, gezielt fördern und Schüler:innen sowie Eltern beraten (Kompetenz 7; ebd. S., 12). Sie erfassen zudem die Leistungsentwicklung der Schüler:innen und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe (Kompetenz 8; ebd., S. 13). Im Kompetenzbereich „Innovieren“ wird hingegen gefordert, dass Lehrkräfte die Anforderungen ihres Berufs im gesellschaftlichen Kontext reflektieren und gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen einbeziehen. „Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ (Kompetenz 9; ebd., S. 14). Sie betrachten ihre Tätigkeit als kontinuierlichen Lernprozess und engagieren sich aktiv in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Kompetenz 10 & 11; ebd., S. 15).

Die gesamten Kompetenzen sind in Tabelle 1 übersichtlich dargestellt:

Tabelle 1: Überblick Kompetenzen der KMK für die Lehrer:innenbildung

Kompetenzbereich „Unterrichten“	
K1:	Planung und Durchführung von Unterricht
K2:	Motivierende Lernsituationen schaffen und Anwendung von Wissen fördern
K3	Selbstbestimmtes Lernen ermöglichen
K4	Rahmenbedingungen berücksichtigen und individuelle Entwicklung fördern
K5	Werte & Vielfalt vermitteln, Urteilkraft stärken
K6	Konfliktlösung und wertschätzender Umgang
Kompetenzbereich „Beurteilen“	
K7	Analyse von Lernvoraussetzungen/-prozessen
K8	Leistungsentwicklung & transparente Beurteilung
Kompetenzbereich „Innovieren“	
K9	Reflexion beruflicher Anforderungen im gesellschaftlichen Kontext; Beruf als öffentliches Amt mit Verantwortung
K10	Kontinuierliches Lernen und Kompetenzentwicklung
K11	Beteiligung an Schul- und Unterrichtsentwicklung

2.3 Wirkungsforschung in der Lehrer:innenbildung

Die Empirische Bildungsforschung erforscht die Bildungsrealität in einer Gesellschaft (vgl. Gräsel, 2011, S. 13). Dabei liegt der Schwerpunkt auf der institutionalisierten Bildung und den Fragen, wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikation und Kompetenzen im Bildungssystem erwirbt, wovon dieser Kompetenzerwerb abhängig ist und welche Auswirkungen er hat (vgl. ebd.). Die Bildungsforschung versucht problemorientiert rationale Begründungen für bildungspraktische und -politische Entscheidungen anzubieten, indem sie interdisziplinär arbeitet und empirische Forschungsmethoden verwendet (vgl. ebd.,

S. 14). Ein zentrales Forschungsfeld betrifft die Kompetenzen des pädagogischen Personals (vgl. ebd., S. 18). In diesem Feld werden auch die Wirkungen der Lehrer:innenausbildung untersucht. Unter einer Wirkung ist eine durch äußere Kraft bewirkte Veränderung oder Beeinflussung zu verstehen (Duden online, o. J.). Implizite und explizite Wirkungsannahmen können dabei in der Bildungswissenschaft in einem Wirkungsmodell beschrieben und durch unterschiedliche methodische Zugänge überprüft werden (vgl. Speck, 2022, S. 403). Im pädagogischen Kontext liegt ein hohes Interesse der Forschung auf den längerfristigen Wirkungen einer Maßnahme, da diese „entscheidend für deren Angemessenheit und Übertragbarkeit in die Praxis“ (Reinders, 2022, S. 208) seien. In diesem Zusammenhang werden auch Seminare in der Lehrer:innenbildung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht. Einige Ergebnisse dieser Untersuchungen werde ich im Folgenden darlegen.

2.3.1 Bedeutung der universitären Bildung für die Entwicklung von Lehrkompetenzen

Das Panel zum Lehramtsstudium (PaLea) ging der Frage nach, „wie sich ausgewählte Facetten von professionsbezogenen Kompetenzen im Lehramtsstudium unter heterogenen institutionellen Bedingungen in Deutschland entwickeln“ (Kauper et al., 2023, S. 273). Dabei wurde von einem Angebots-Nutzen-Modell ausgegangen und Curricula, Modulhandbücher, Praktika und Studienmodelle aufgegriffen. Individuelle Lernvoraussetzungen der Studierenden, ihre Noten, Facetten professioneller Kompetenzen wie Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und überfachliche Kompetenzen wurden erfasst (vgl. ebd.). Dabei wurde einerseits die große Heterogenität des Angebots deutlich, andererseits zeigte sich eine große Bandbreite im Nutzungsverhalten der Studierenden. Trotz der Standards, die die KMK im Jahr 2002 beschloss, zeigen sich große Differenzen zwischen den Universitäten und „zugleich deutliche Lücken im Lehrangebot, wenn die Standards als Maßstab angelegt werden“ (vgl. ebd., S. 275). Die Anteile an bildungswissenschaftlichen, fachdidaktisch und fachlichen Veranstaltungen würden stark variieren (vgl. ebd.). Bezogen auf den Professionalisierungsprozess hat die Studie verschiedene Kompetenzbereiche und -facetten in den Blick genommen. Dabei wurde herausgefunden, dass neben der motivationalen Orientierung und Überzeugungen vor allem der Umgang mit Beanspruchungserleben eine bedeutsame überfachliche Kompetenz darstellt (vgl. ebd., S. 276). Eine hohe Motivation und ein positives Selbstkonzept sind über das Studium hinweg stabil, lediglich das fachliche Interesse sinkt im Verlauf des Studiums. Besonders konstruktivistische Überzeugungen würden sich im Verlauf des Studiums bei den meisten vermehren. Außerdem wurde herausgefunden, dass sich negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit in ungünstigen Belastungserscheinungen im Vorbereitungsdienst niederschlagen (vgl. ebd., S. 297).

Auf die Frage, wie auf solche Erfahrungen und Einstellungen bereits im Studium eingegangen werden kann, bieten Schnebel und Grassinger (Schnebel &

Grassinger, 2024) Antworten. Diese erklären, dass die unterschiedlichen Professionalisierungstheorien weniger als konkurrierend oder gar widersprüchlich aufgenommen werden sollten, sondern fragen, welche Hinweise sie zu der Gestaltung einer besseren Lehrkräfteausbildung geben. Es gehe in allen Modellen darum, erworbenes Wissen für Handlungssituationen relevant zu machen und reflexiv zu durchdringen (ebd., S. 8). Deswegen schlussfolgern sie, dass es im Studium einen gezielten Reflexionsraum über die eigenen Kompetenzen geben sollte. „Lehramtsstudierende individuell dabei zu unterstützen, professionelle Kompetenzen reflexiv zu entwickeln, ist dabei eine zentrale Aufgabe, die neben Fragen der Ausgestaltung von Hochschulstrukturen und innovativer Curricula und Lehrkonzepte insbesondere die Gestaltung gezielter Begleitungs- und Beratungsangebote adressiert“ (ebd., S. 9). An vielen Universitäten werden deswegen immer mehr Self-Assessment-Angebote, Mentorings oder Coachings etabliert (vgl. ebd., S. 9-12).

2.3.2 Bedeutung von Praxisanteilen für die Entwicklung von Lehrkompetenzen

Neben den Forschungen zu den allgemeinen Auswirkungen der Lehrer:innenbildung werden besonders Praxisanteile im Studium immer wieder erforscht. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist dabei in der Forschung sehr umstritten (vgl. Dubs, 2008, S. 11). Laut Dubs ist Theorie zwar eine wichtige Grundlage, aber Unterrichtspraxis dürfe nicht vernachlässigt werden. Eine Sammelstudie zeige in diesem Zusammenhang, dass eine Lehrkraft in einem Lehrgebiet schlechte Erfolge verzeichnet, wenn sie in dem Fach, das sie unterrichtet, nicht grundlegend ausgebildet ist (vgl. ebd.).

Eine mögliche Verzahnung von Theorie und Praxis bietet dabei das Praxissemester, welches sich in den meisten Bundesländern in Deutschland etabliert hat (Ulrich & Gröschner, 2020, S. V). Eine Studie von Ulrich und Gröschner (2020) fasst bestehende Studien zu Wirkungen des Praxissemesters auf Lehramtsstudierende in Deutschland zusammen (vgl. ebd., S. 1). „Dabei zeigt sich, dass das Absolvieren von Praxissemestern auf Studierende einen maßgeblichen Einfluss hat“ (ebd., S. 2). Effekte würden sich dabei vor allem im Bereich der Selbsteinschätzung von eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zeigen. Über Selbsteinschätzungen hinausgehende Untersuchungen sind bislang kaum vorhanden. Die bestehenden Wirkungen des Praxissemesters seien anderen schulpraktischen Modellen (z.B. Kurzpraktika) weder über- noch unterlegen (vgl. ebd.). Ergebnisse zeigen, dass es durch das Praxissemester zu einem statistisch signifikanten Wissenszuwachs kommt, der vor allem bei Testaufgaben auftritt, die handlungsnahes Wissen erfassen (vgl. ebd., S. 67). Eine Prüfung von Veränderungseffekten ergab dabei, dass dieser Wissenszuwachs besonders auf Unterstützung durch Mentor:innen, aber auch auf lernprozessbezogene Tätigkeiten zurückzuführen ist (vgl. ebd.). Mit der Einführung schulischer Langzeitpraktika habe man die Befürchtung, dass die Studierenden die Bedeutung wissenschaftlicher Inhalte zunehmend hinterfragen (vgl. ebd., S. 97). Die Forschung zeigt

jedoch, dass die Überzeugung, wissenschaftliche Inhalte seien bedeutungslos, in kurzen Praxisphasen zunimmt - während sie durch das Praxissemester leicht abnimmt.

2.4 Das Prinzip Lernreise

Eines der Formate des vorgestellten Vereins Kreidestaub e.V. ist die sogenannte Lernreise, bei der Studierende in Kontakt mit pädagogischen Vorbildern und gelingender Schulpraxis kommen sollen. Kreidestaub e.V. hat sich zum Ziel gesetzt, dieses Format für alle Studierenden an unterschiedlichen Universitäten deutschlandweit zugänglich zu machen (Kreidestaub e.V., o. J.-a). Eine Lernreise besteht aus einem Vorbereitungsseminar, einer Reise und einer Nachbereitung. Im Kern steht dabei eine etwa zweiwöchige Reise, auf der eine Gruppe von zirka 15 Studierenden sechs Schulen besucht, die als gelingende Schulen gelten. Damit sollen angehende Lehrer:innen Gestaltungsmöglichkeiten von Schule entdecken und sich mit ihrer eigenen pädagogischen Haltung auseinandersetzen (vgl. ebd.).

Dabei geht es nicht nur darum, mehr Praxiserfahrungen zu sammeln, sondern den Blick gezielt auf das Gelingende zu richten und an positiven Beispielen zu lernen (vgl. Georg, 2022, S. 487). Die pädagogischen Prismomente beziehen sich dabei insbesondere auf Bereiche, die in regulären Pflichtpraktika meistens unberührt bleiben (Eifler, Fahrbach, Pelz & Rogulj, 2023, S. 28). Denn auf der Lernreise steht nicht nur der Unterricht selbst im Fokus, sondern auch die Innovationsmöglichkeiten einer gesamten Schule. „Dadurch werden die Makro- und Mesoebene von Schule zu zwei zentralen Lern- und Erfahrungsfeldern“ (ebd., S. 28). Anschaulich wird dies auch in der grafischen Verortung im Mehrebenenmodell nach Helmut Fend (Abbildung 3), der zwischen bildungspolitischer Steuerung (Makroebene), der darin eingebetteten Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (Mesoebene) und dem Unterricht (Mikroebene) unterscheidet (vgl. Fend, 2008, S. 17).

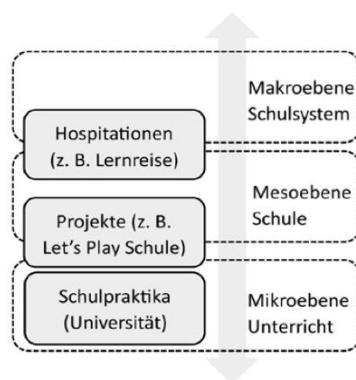


Abbildung 3: Verortung verschiedener Prismomente im Mehrebenenmodell nach Helmut Fend (Eifler et al. S. 29).

Die Frage nach ‚guter Schule‘ sei absichtlich normativ formuliert, um bei den Studierenden von Beginn an langfristige Denkprozesse auszulösen (vgl. Eifler et al., 2023, S. 28). Im Vorbereitungsseminar stehen zunächst Fragen im Vordergrund wie „Welche Vorannahmen bringen die Reisenden aus Studium und der eigenen Schulzeit mit?“, „Welche Antworten gibt es bereits auf die Frage?“ und „Wie kann gute Schule beobachtet werden?“ (Georg, 2022, S. 486). Während der Reise werden Fragen wie „Kann sich eine Schule von innen heraus verändern?“, „Welche Rolle spielen die Lehrenden und Lernenden dabei?“,

„Wie wirken externe Faktoren auf einzelne Schulen?“ und „Welche Rolle hat die Schulleitung in einem Veränderungsprozess“ reflektiert (ebd.). Besonders die Gespräche mit unterschiedlichen Akteur:innen der Gastgeberschulen über deren Vorstellung von gelingender Bildung erlauben es den Teilnehmenden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von gelingenden Schulen zu entdecken, wodurch sie verstehen, dass Schulen und ihre Weiterentwicklung von deren Kontexten abhängen (Eifler et al., 2023, S. 29). Dabei begegnen den Teilnehmenden auch Lehrpersonen und Schulleitungen, die es trotz innovationshemmender Rahmenbedingungen geschafft haben, Schule zu reformieren und damit ihre Vorstellung von guter Schule zu verwirklichen (vgl. Georg, 2022, S. 487). Auf diese Weise nehmen die Teilnehmenden Schule als gestaltbar wahr (vgl. Eifler et al., 2023, S. 29) und entwickeln einen ganzheitlichen Blick auf Schule mit einem Fokus auf Pragmatismus – insbesondere im Hinblick auf die Frage: „Welche Stellschrauben gibt es im System, die ausgezeichneten Schulen oft anders als andere Schulen zu nutzen wissen, um Schulentwicklung zielführend anzustoßen?“ (Georg, 2022, S. 487). Die Schulen, die besucht werden, sind oft Preisträgerschulen und häufig Mitglieder im Netzwerk „Blick über den Zaun“ und manchmal auch beides (vgl. ebd.). Während der Besuche kommt es auch zu Abweichungen von der eigenen Schullaufbahn und der studierten Schulform, wodurch die Teilnehmenden ihre eigene Bildungsbiografie hinterfragen und neue Perspektiven gewinnen (vgl. Eifler et al., 2023, S. 29). Neben vielen formellen Gesprächen ist insbesondere der informelle Austausch gewinnbringend, da die Konfrontation mit neuen Konzepten zu einer Dekonstruktion der persönlichen Vorstellungen von ‚guter Schule‘ führt. Dadurch kann Schule aus neuen Blickwinkeln reflektiert und geordnet werden (vgl. ebd.). Besonders eigene kognitive Krisen, die bei den Lernenden ausgelöst werden, bilden die Grundlage ihrer Lernprozesse (vgl. Georg, 2022, S. 490).

Die inhaltliche Gestaltung des Projekts sowie die Planung der Reisen obliegt den einzelnen Projektstandorten, die bundesweit gegründet wurden (Kreidestaub e.V., o. J.-e). Die sogenannten Starter:innen² nehmen dabei eine besondere Rolle ein, da sie das Vorbereitungsseminar maßgeblich mitgestalten. Die grundlegenden Essenzen der Lernreise werden jedoch von Kreidestaub e.V. festgehalten und fassen zusammen, was das Projekt ausmacht und was es von anderen Hospitationsprogrammen, Praktika und Seminarformaten unterscheidet (Kreidestaub e.V., o. J.-a). Die Essenzen der kollegialen Zusammenarbeit sind dabei eine mögliche Teilnahme für alle Interessierten, gemeinsame Verantwortung für das Projekt, bewusste Kommunikationsstrukturen, Berücksichtigung aller Bedürfnisse bei Entscheidungen, die Eigenverantwortung jedes Mitglieds sowie regelmäßiges Feedback (vgl. ebd., S 2-3). Bezüglich der inhaltlichen Auseinandersetzung wird der Einbeziehung wissenschaftlicher Quellen, der systematischen Reflexion individueller Erfahrungen und der Dokumentation

² Seit 2024 wird der Begriff ‚Starter:in‘ verwendet, um die hierarchiearmen Strukturen stärker hervorzuheben. Zuvor war die Bezeichnung ‚Gruppenleitung‘ üblich. Beide Begriffe werden in diesem Dokument synonym verwendet.

der erarbeiteten Ergebnisse ein hoher Wert zugeschrieben (vgl. ebd., S. 3). Im Vorbereitungsseminar gilt es eine Balance zwischen inhaltlicher Vorbereitung, Planung der Reise und kollegialer Zusammenarbeit zu schaffen (vgl. ebd., S. 4), wie in den drei Säulen der Abbildung 4 gut sichtbar wird:

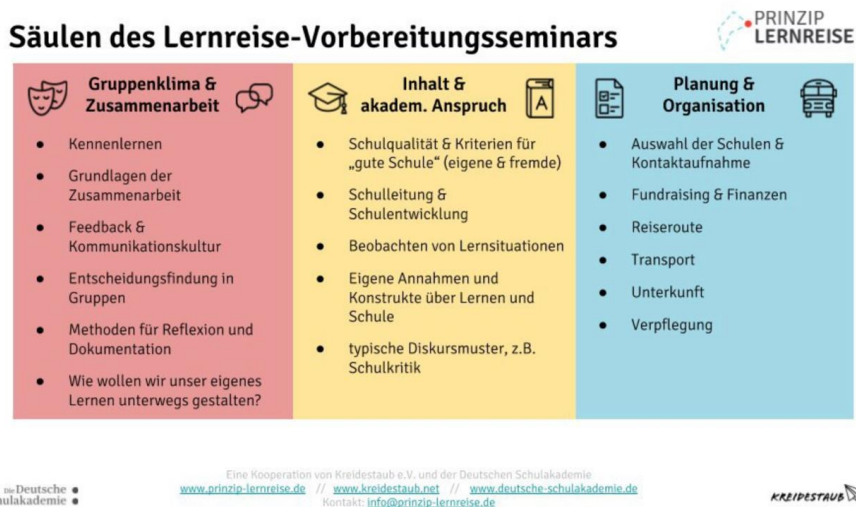


Abbildung 4: Säulen des Vorbereitungsseminars (Kreidestaub e.V., o. J.-g).

Die Schulauswahl wird dabei möglichst vielfältig und in einem partizipativen Prozess getroffen (vgl. ebd., S. 5). Während der Reise begegnet die Lernreisegruppe den Schulen mit einer offenen, wertschätzenden und neugierigen Haltung. Ebenso werden alle Schulbesuche systematisch und methodisch angeleitet und reflektiert (vgl. ebd., S. 6). Nach einem zeitlichen Abstand zur Reise trifft sich die Gruppe erneut, um das Erlebte nachzubereiten. Dabei kann die Lernreisegruppe den besuchten Schulen auch eine differenzierte inhaltliche Rückmeldung geben (vgl. ebd.).

2.4.1 Die Wirkungen der Lernreise – Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke

Die Lernreise als Seminarform wurde in unterschiedlicher Forschungsliteratur aufgegriffen, erforscht und reflektiert. Hommel (2024) hat sich zum Ziel gesetzt eine Übersicht zu den Befunden des Prinzips Lernreise zu erstellen sowie Forschungsbedarf aufzuzeigen. Zu diesem Zweck wurden 49 Dokumente bis zum 24.08.2024 in einem Scoping Review eingeschlossen und analysiert. In den reflexiven, deskriptiven, theoretischen und empirischen Schriften konnten neun Studien gefunden werden, die jedoch nur als unveröffentlichte Primärstudien vorliegen (vgl. ebd., S. 8). Um die bestehende Forschungslücke präziser einzugrenzen, wurden die von Hommel aufgeführten, bislang unveröffentlichten Manuskripte eingehend gesichtet. Grundsätzlich wurde die Professionalität in Bezug auf unterschiedliche Schwerpunkte bereits untersucht.

In der Untersuchung von Schiller (2020) zeigte sich, dass das Wissen zur Me-soebene von Bildungsorganisation und Schulentwicklung mit den Erfahrungen der Lernreise in Verbindung gebracht werden kann. Gleichzeitig wies er nach, dass dieses Wissen durch die Lernreise anhand von Praxisbeispielen vertieft worden ist. Dabei wird die Einzelschule von Befragten als ein zentraler Faktor für Schulqualität betrachtet und „in ihren individuellen Handlungsbedingungen, Autonomiespielräumen und ihrer Beziehung zur Makroebene beschrieben“ (ebd., S. 44). Besonders die Sonderrolle der Schulleitung bei der Schulentwicklung und die Kooperation im Kollegium werden in den Interviews als entscheidende Voraussetzungen betont. Darüber hinaus beschreibt Schiller eine kritische Auseinandersetzung der Befragten mit der Schulqualität und der Auswahl ihrer Ausbildungsschule (vgl. ebd., S. 45). Zudem geht er von einer Einstellungs- bzw. Haltungsveränderung aus, die jedoch in weiterer Forschung vertieft untersucht werden müsse.

Ziel der Arbeit von Zrenner (2020) war es, herauszuarbeiten, inwieweit das Seminarformat Lernreise geeignet ist, kritische Reflexivität bei angehenden Lehrer:innen anzubahnen. Ihre Analyse lässt darauf schließend, dass das Format Gelegenheit zur Selbst-, Theorie-, Struktur- und Metareflexion bietet und eine „expansiv-lebenspraktische motivationale Qualität der Reflexion begünstigt und somit für die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Habitus geeignet ist“ (ebd., S. 43).

Auch Ponto (2021) untersuchte Auswirkungen der Lernreise auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Der Fokus lag hierbei auf dem Bereich „Innovieren“ gemäß der KMK-Standards (vgl. ebd., S. 1). Die Erhebung mit Teilnehmenden der ersten Bochumer Lernreise zeigte, dass das Prinzip Lernreise das Potenzial besitzt, zur Professionalisierung im Kompetenzbereich Innovieren beizutragen. Besonders die Bereiche Schul- und Unterrichtsentwicklung (Kompetenz 11), pädagogische Haltung (Kompetenz 9) und lebenslanges Lernen (Kompetenz 10) werden durch das Projekt adressiert (vgl. ebd., S. 80). Zwar bilanziert Ponto, dass die Kompetenzentwicklung nicht bei allen Standards und Teilnehmenden gleichmäßig ausfällt, dennoch sei eine erste Kompetenzanbahnung im Bereich der praktischen Ausbildungselementen nachweisbar (vgl. ebd.). „Folglich kann das Prinzip Lernreise im Rahmen des Kompetenzbereich Innovieren als Brücke zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungselementen sowie als Wegbegleiter zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung fungieren“ (ebd.).

Heinzelmann (2022) untersuchte ebenfalls die Auswirkungen auf die Professionalisierung und verweist dabei auch auf unterschiedliche Professionalisierungsansätze. Er thematisiert, dass die Messung von Professionalität grundlegend Probleme aufweist (vgl. ebd., S. 53). Dennoch stellt er fest, dass die Lernreise für die beiden befragten Personen einen positiven Beitrag geleistet habe – insbesondere im Hinblick auf den berufsbiografischen und strukturtheoretischen Ansatz. Dabei dokumentiert er eine veränderte Wahrnehmung von Schule und der eigenen Rolle als Lehrperson (vgl. ebd.). Reflexion als Schlüsselkompetenz

wurde bei den Befragten auf den Lernreisen in hohem Maße praktiziert. Inwiefern diese Reflexionsprozesse den theoretischen Ansprüchen entsprechen oder sich im Verlauf der Reise weiterentwickeln, führt er nicht aus (vgl. ebd.).

Eskici (2023) versuchte den Zusammenhang zwischen forschendem Lernen und motivationalen Aspekten wie Selbstkonzept und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium zu erheben. Ein konkreter Einfluss ließ sich dabei nicht nachweisen, was jedoch mit dem Forschungsdesign zusammenhängen könnte (vgl. ebd., S. 29-30). Dennoch konnte er bei den Befragten eine gesteigerte Motivation, Lehrkraft zu werden, feststellen. Zudem wies er auf das Potenzial der Lernreise hin, durch forschendes Lernen die Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben zu erfüllen, die nach Ryan und Decy (2000) grundlegend für die Entstehung von intrinsischer Motivation sind (vgl. Eskici, 2023, S. 32). Darüber hinaus konnten jüngere Teilnehmende ihre Kompetenz im Auftreten vor Gruppen weiterentwickeln (vgl. ebd.).

Krapp (2023) hält fest, dass lernreisespezifische Themen, etwa auf Ebene der Schulgestaltung, in die Entwicklungsaufgaben der Teilnehmenden einfließen, obwohl sie in der universitären Bildung eher am Rande angesprochen werden (vgl. ebd., S. 65). Dadurch erweitert sich die Perspektive der Studierenden auf bisher weniger beachtete Anforderungsbereiche des Lehrer:innenberufs (vgl. ebd.). Auch Krapp beobachtet bei den Lernreisetilnehmenden eine kritische Selbstreflexion, eine veränderte Wahrnehmung pädagogischer Situationen sowie ein anderes Rollenverständnis im Hinblick auf die Lehrperson. In die Rolle der aktiven Gestalter:innen können sich jedoch viele nicht hineinversetzen, da die institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems von den Studierenden als einschränkend empfunden werden (vgl. ebd.).

In den vorgestellten Ergebnissen zeigt sich ein gemeinsames Muster: In allen Studien wurden hauptsächlich Studierende befragt. „Ehemalige Lernreisende, welche sich im Referendariat befinden oder bereits als Lehrkraft arbeiten, wurden nur stichpunktartig untersucht“ (Hommel, 2024, S. 47). Daher eröffnet die Untersuchung der langfristigen Wirkung der Lernreise auf die Teilnehmenden eine relevante Forschungsmöglichkeit. In diesem Zusammenhang stellte Heintelmann (2022, S. 52) die Frage, wie sich die Methoden und das Wissen der besuchten Schulen verbreiten. Kästner (2018) hinterfragte den Einfluss der Lernreise auf die Lehramtsausbildung auf Schulebene und die Problemfelder im Bildungssystem.

Hommel verweist darauf, dass im Wirkungsbericht von Kreidestaub e.V. (2017) verschiedene Aspekte benannt werden, auf die die Lernreise langfristige Auswirkungen haben kann. Dazu zählen ‚good practise‘ als Handlungsorientierung, realistische Visionen, ein erhöhter Wissenstand zur Schulqualität sowie das Erkennen von „Stellschrauben für Schulentwicklung“ (Kreidestaub e.V., 2017, S. 13). Darüber hinaus werden eine gesteigerte Motivation und Inspiration, selbst Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, sowie ein Kompetenzzuwachs

in Bereichen wie Teamarbeit, Kommunikation, Methodik und Projektmanagement angenommen. Eine empirische Überprüfung dieser intendierten Wirkungen – sowohl in Bezug auf unterschiedliche Zielgruppen als auch auf die Wirksamkeit der dargestellten Wirkungslogik – erscheint daher naheliegend (vgl. Hommel, 2024, S. 14).

Nicht in das Scoping Review von Hommel einbezogen wurde die Arbeit von Klopfer (2024), die sich mit wahrgenommenen Effekten einer Lernreise während des Lehramtsstudiums befasst. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden unter anderem vier leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften geführt. Klopfer resümiert dazu:

„Des Weiteren lässt sich anhand der Ergebnisse aufzeigen, dass insbesondere bei denjenigen Befragten, deren erste Lernreise Jahre zurückliegt und welche bereits selbst an Schulen arbeiten, die Effekte der Lernreise am nachhaltigsten zu wirken scheinen“ (Klopfer, 2024, S. 52).

Zu diesen Interviewten zählen Personen, die im Lehramt verblieben sind, eine eigene Schule gegründet haben oder in den Bereich Schulentwicklung gewechselt sind. Klopfer kommt zu dem Schluss, dass die Teilnahme der Lernreise für Studierende während des Lehramtsstudiums gewinnbringend einzuschätzen ist, aber auch langfristige Effekte in Form von Trends zu erkennen sind (vgl. ebd.). Unabhängig von Hommel formuliert sie ebenfalls die Notwendigkeit, die langfristigen Wirkungen der Lernreise in zukünftiger Forschung vertieft zu untersuchen und fragt, „inwiefern die Erkenntnisse und das erworbene Wissen durch die Lernreise von den Teilnehmenden langfristig im Arbeitsumfeld Schule implementiert werden“ können (vgl. ebd. S. 53). Die von Hommel, Kästner, Heinzelmann und Klopfer aufgeworfenen Fragen bilden die Grundlage meines Untersuchungsschwerpunkts, der die langfristigen Wirkungen der Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, ihre Unterrichtsgestaltung sowie ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess näher in den Blick nimmt.

3. Methodisches Vorgehen

Um diesen Schwerpunkt empirisch zu untersuchen, wurde die Methode der Leitfadeninterviews gewählt. Diese gilt als eine „verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen“ (Helfferich, 2022, S. 875). Das Leitfadeninterview stellt eine strukturierte Form der qualitativ-offenen Befragung dar. „Die Strukturierung erfolgt durch den Leitfaden, der die Themen und Fragen des Interviews vorgibt“ (Loosen, 2014, S.1). Trotz dieser strukturierten Herangehensweise unterscheidet sich das Verfahren deutlich von quantitativen Erhebungsmethoden, wie im weiteren Verlauf dieses Abschnitts erläutert wird. Anschließend wird die gewählte Erhebungsmethode näher beschrieben. Dabei steht der entwickelte Leitfaden, die Auswahl der Stichprobe sowie das Vorgehen bei der Transkription und Auswertung der Interviews im Fokus.

3.1 Das leitfadengestützte Interview als qualitatives Erhebungsverfahren

Empirische Untersuchungen können entweder quantitativ oder qualitativ durchgeführt werden (Döring & Bortz, 2016). Beide Ansätze müssen sich nicht ausschließen, sondern können auch ergänzend eingesetzt werden (vgl. Aeppli, Gutzwiller-Helfenfinger & Gasser, 2023, S. 113). Quantitative Forschung arbeitet mit Fragen, deren Antworten häufig aus Zahlen bestehen oder in Zahlen transformiert werden. Diese werden anschließend mithilfe eines statistischen Verfahrens ausgewertet (vgl. ebd., S. 114). Im Gegensatz dazu zielt die qualitative Forschung auf eine ‚ganzheitliche‘ Wahrnehmung, verdichtete Beschreibung und Interpretation (vgl. ebd.). Quantitative Forschung setzt umfassende Informationen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes voraus (vgl. Flick, Kardoff & Steinke, 2019, S. 25) und wird zur Überprüfung von Hypothesen eingesetzt (vgl. Aeppli et al., 2023, S. 115). Da entsprechende Informationen zu den langfristigen Wirkungen der Lernreise nur unzureichend vorliegen, wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, um zunächst tiefere Einblicke in die individuellen Erfahrungen der Lehrkräfte zu gewinnen. Ziel ist es, mithilfe einer begründeten Stichprobe erste Zusammenhänge zu analysieren. Auf diese Weise kann das Forschungsfeld explorativ erschlossen und erste Hypothesen generiert werden. Die Methode der leitfadengestützten Interviews ermöglicht es den Befragten, ihre eigenen Perspektiven und Erlebnisse einzubringen und diese ganzheitlich zu erklären (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu starren Fragebögen ist diese Offenheit und Flexibilität ein typisches Merkmal qualitativer Forschung (vgl. Flick, 2021, S. 22). Die langfristigen Wirkungen werden damit nicht numerisch erfasst, sondern im Sinne qualitativer Forschung beschrieben, interpretiert und in Zusammenhang gesetzt. Diese systematische Interpretation ist elementar für die qualitative Forschung (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 31).

3.2 Inhalt und Durchführung des Interviews

Für die Durchführung der Interviews wurde zunächst ein Leitfaden entwickelt, der im Anhang einsehbar ist. „Der Leitfaden ist eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs“ (Helfferich, 2022, S. 876). Damit beruht er auf der bewussten methodologischen Entscheidung, die maximale Offenheit aus Gründen der Forschungsinteressen einzugrenzen (vgl. ebd.). Der Leitfaden wurde allen Interviews zugrunde gelegt, um Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews sicherzustellen, indem ähnliche oder gleiche Fragen gestellt werden.

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Typen von Leitfaden-Interviews unterscheiden. Mein Interviewleitfaden orientiert sich am halbstrukturierten Interview (Flick, 2021, S. 195). Dabei gibt der Leitfaden einen klaren thematischen Rahmen vor, während die Reihenfolge der Fragen flexibel angepasst und durch Nachfragen ergänzt werden kann, um ein möglichst offenes und natürliches Gespräch zu ermöglichen. Da von dem Leitfaden, die Güte und die Brauchbarkeit

der erhobenen Daten abhängen (vgl. Helfferich, 2022, S. 875), wurde dieser mit Sorgfalt gestaltet.

Dafür wurden zunächst die Dimensionen „Langfristige Wirkungen Allgemein, Einstellungen, Professionalität, Rollenverständnis, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung“ von der Forschungsfrage abgeleitet und anschließend Fragen formuliert, die in einem weiteren Schritt in Haupt- und Subfragen gegliedert wurden. Dabei wurde darauf geachtet, offene Fragen zu stellen und einen Interviewstil zu wählen, der einem alltagsnahen Gesprächsverlauf entspricht (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 332). Der Einstieg in das Interview erfolgte zunächst offen, indem die Teilnehmer:innen gebeten wurden, Berührungspunkte zu nennen, die sie heute noch mit der Lernreise haben. Durch die Frage „Kannst du dich noch daran erinnern, welche Schulen ihr damals besucht habt?“ wird anschließend ein Bezug zu den damaligen Lernreisen hergestellt. Die Interviewpartner:innen verfügen über einen komplexen Wissensstand zu den langfristigen Auswirkungen der Lernreise. Ihre expliziten Annahmen werden deswegen durch die Frage „Welche langfristigen Auswirkungen der Lernreise würdest du selbst nennen“ direkt adressiert. Dadurch können die Befragten zunächst ihre eigenen Perspektiven darlegen. Die weiteren Fragen zielen darauf ab, die Artikulation von impliziten Annahmen zu unterstützen (vgl. Flick, 2021, S. 203) und durch differenzierte Nachfragen zu präzisieren.

Sieben Interviews wurden in Form einer Einzelbefragung über Zoom, Version 6.3.11(50104) und ein Interview telefonisch durchgeführt. Das ermöglichte die Teilnahme von überall, ersparte lange Anfahrtswege und bot eine hohe Flexibilität. Durch das Tool Calendly wurde zudem die Terminfindung automatisiert und erleichtert. Lediglich technische Probleme, wie Verbindungsabbrüche oder eine schlechtere Tonqualität mussten als Einschränkung hingenommen werden.

Alle Interviews wurden zunächst mit dem gleichen Ablauf durchgeführt. Nach der Begrüßung der Teilnehmenden folgte ein kurzer mündlicher Überblick über das Vorhaben und den Ablauf. Die Einwilligung zur Aufzeichnung des Gesprächs sowie zur Verwendung der Audiodatei für die Transkription wurde mündlich eingeholt. Nach Zustimmung wurde die Aufnahme über das Programm Audacity, Version 3.7.2 gestartet und die demografischen Daten aufgenommen. Es folgten die inhaltlichen Fragen. Nach der Beantwortung der letzten inhaltlichen Frage wurde die Aufnahme beendet und ich bedankte mich bei den Teilnehmenden.

3.3 Auswahl und Beschreibung der Interviewpersonen (Stichprobe)

Die Auswahl der Interviewpartner:innen wurde zunächst anhand der Forschungsfrage durch zwei festgelegte Merkmale eingegrenzt: Einerseits sollten die möglichen Interviewten an der Lernreise teilgenommen haben und andererseits im Lehrberuf tätig sein. Personen, die sich noch im Lehramtsstudium oder im Referendariat befinden, wurden aus der Grundgesamtheit ausgeschlossen.

Die Gewinnung der Stichprobe erfolgte durch eine Ausschreibung. Diese wurde über zwei Telegrammgruppen der Initiative Kreidestaub e.V. bundesweit verteilt. Durch den Aufruf konnten elf ehemalige Teilnehmende einer Lernreise rekrutiert werden. Von diesen haben acht den festgelegten Merkmalen entsprochen. Die Auflistung der demografischen Daten der Teilnehmenden ist tabellarisch im Anhang zu finden.

Die Stichprobe setzt sich aus acht Lehrpersonen zusammen, deren Altersstruktur zwischen 27 und 34 Jahren liegt, wobei die Mehrheit 30 Jahre alt ist. Sieben Teilnehmende sind weiblich, während ein Befragter männlich ist. Die Befragten studierten an verschiedenen Universitäten, darunter Koblenz, Berlin, Potsdam und Göttingen. Diese Universitäten befinden sich in den Bundesländern Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen, in denen die Lehramtsformen unterschiedlich bezeichnet werden. Die in dieser Stichprobe vertretenen Schulformen umfassen das Gymnasiallehramt, das Lehramt für die Sekundarstufen I und II sowie das Lehramt für integrierte Sekundarstufen und Gymnasien.

Die Unterrichtsfächer der Teilnehmenden weisen eine große Varianz auf.

Ein zentrales Merkmal der Stichprobe ist die Teilnahme an Lernreisen. Alle Befragten haben mindestens eine solche Lernreise absolviert, wobei die Anzahl zwischen einer und fünf Lernreisen variiert. Fünf der acht Teilnehmenden haben mehr als eine Lernreise absolviert. Davon berichten zwei als Gruppenleitung aktiv gewesen zu sein.

Der Zeitpunkt der letzten Lernreise wurde als Variable erfasst, um festzuhalten, welcher Abstand zwischen der letzten Lernreise und dem Interviewzeitpunkt besteht. Die letzte Lernreise, an der die Befragten teilgenommen haben, fand zwischen 2016 und 2022 statt, sodass sich ein Abstand von drei bis neun Jahren zum Interviewzeitpunkt ergibt.

Es lässt sich feststellen, dass die Stichprobe grundsätzlich durch die Variablen Alter, Geschlecht, Standort und Lehramtsform homogen ist. Beim Standort hängt die Homogenität eng mit der Entwicklung des Lernreise-Formats zusammen, das sich erst in den letzten Jahren weiter ausgebreitet hat (Kreidestaub e.V., o.J.).

3.4 Datenaufbereitung und Analyse

Die geführten Interviews wurden mithilfe der Onlineplattform „TurboScribe“ transkribiert.

In Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200) wurden die Transkriptionen überarbeitet. Eine ausführliche Auflistung der Transkriptionsregeln ist dem Anhang zu entnehmen. Zeitmarker wurden zugunsten der Lesefreundlichkeit weggelassen. Bei Namensnennungen wurden diese auf die Initialen gekürzt und anonymisiert. Schulnennungen wurden hingegen nicht namentlich abgeändert, da diese bedeutend für die Interviewabschnitte sind.

Die Auswertung des Datenmaterials orientierte sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2022). Ziel war es, die Transkripte systematisch und regelgeleitet auszuwerten, um Rückschlüsse auf die Forschungsfrage ziehen zu können. Eine praxisnahe Beschreibung und Weiterentwicklung dieses Ansatzes findet sich bei Kuckartz und Rädiker, deren Schritte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Analyse angewendet wurden (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022). Dieser Ansatz hat sich, so Kuckartz, in zahlreichen Forschungsprojekten bereits bewährt (vgl. ebd., S. 129) und bot mir die Möglichkeit anhand eines Sieben-Phasen-Modells, alle Transkripte mit Hilfe der Software MAXQDA, Version 24.01.0 zu analysieren. Die einzelnen Schritte dieses Modells sind in Abbildung ersichtlich:

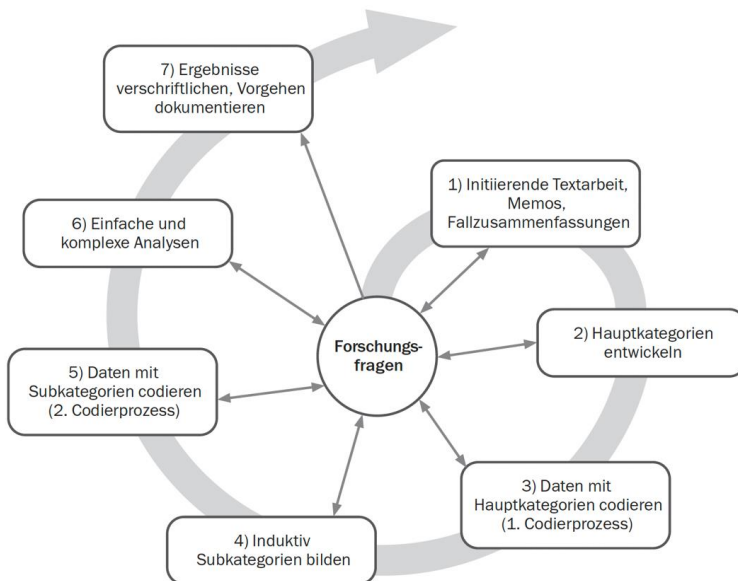


Abbildung 5: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132).

Im ersten Schritt erfolgte die initiierende Textarbeit, die sich als sehr gewinnbringend erwiesen hat, um in den weiteren Schritten sinnvolle Kategorien bilden zu können und eine inhaltliche Strukturierung der Daten vorzunehmen (vgl. ebd., S. 133). Im zweiten Schritt wurden deduktiv, ausgehend vom Leitfaden, folgende Hauptkategorien gebildet:

Tabelle 2: Thematische Hauptkategorien

Kürzel	Thematische Hauptkategorie
AB	Aktuelle Berührungspunkte
SB	Schulbesuche
LW	Langfristige Wirkungen
EIN	Einstellungen
RV	Rollenverständnis
P	Professionalität
UG	Unterrichtsgestaltung
SE	Schulentwicklung
EB	Ergänzungen/Betonungen

Bei der Aufstellung des Kategoriensystems wurde beachtet, dass die Hauptkategorien in enger Verbindung zu der Fragestellung stehen und nicht zu feingliedrig und ebenso nicht zu umfangreich sind (vgl. ebd., S. 135). Zudem wurden sie mit Blick auf den späteren Ergebnisbericht formuliert. Im Verlauf des ersten Codierprozesses wurde anhand dieser Hauptkategorien in Schritt drei sämtliches Material codiert.

Im vierten Schritt wurden die zunächst allgemeinen Kategorien weiter ausdifferenziert (vgl. ebd., S. 138), indem aus dem Text Subkategorien entwickelt wurden. Diese induktiv entstandenen Subkategorien sind mit Definitionen und Beispielen im Anhang einsehbar. Auf ihrer Grundlage wurde in Schritt fünf das gesamte Material erneut codiert.

In der anschließenden Phase sechs folgte eine einfache Analyse entlang der Hauptkategorien. Dafür wurde zunächst eine Themenmatrix erstellt, um die Beschreibung in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen und vermeidliche Zusammenhänge zu erkennen. Diese kann im digitalen Anhang eingesehen werden. Auf Grundlage der Themenmatrix wurde die Codierung an dieser Stelle erneut überarbeitet, da sich daraus weiterführende Anpassungen als sinnvoll erwiesen. Im Schritt sieben folgte dann die Verschriftlichung meines Vorgehens und der Ergebnisse. Dabei wurden nicht nur die Häufigkeiten der codierten Stellen angegeben, sondern Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auffälligkeiten herausgearbeitet und anhand prototypischer Beispiele veranschaulicht (vgl. ebd., S. 148-149). Die Ergebnisse wurden zur anschaulichen Präsentation mit eigenständig erstellten Grafiken ergänzt und werden im nächsten Kapitel dargestellt.

4. Ergebnisse

Basierend auf der zuvor beschriebenen Auswertungsmethode wird im Folgenden das Material entlang der Hauptkategorien erläutert. Eine Übersicht über die Zusammenhänge der verschiedenen Hauptkategorien bietet das folgende Schaubild:

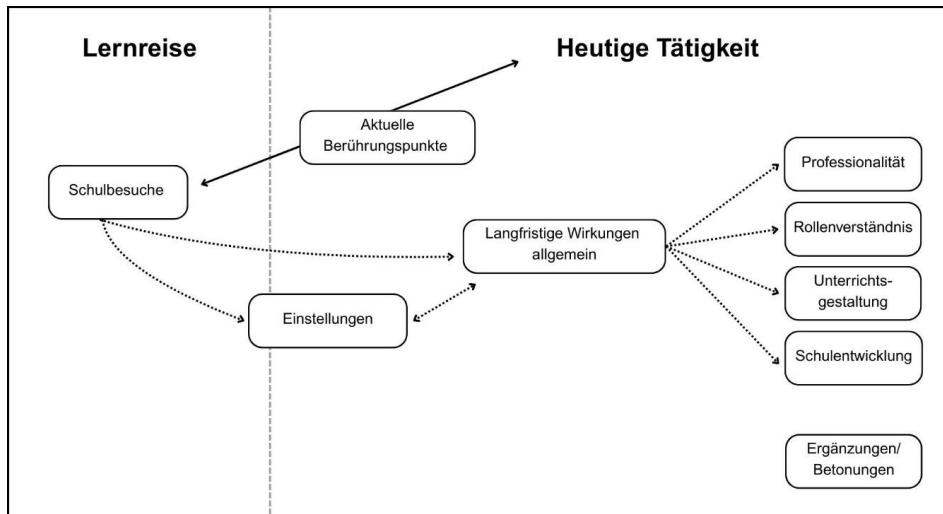


Abbildung 6: Zusammenhänge der Hauptkategorien (Eigene Darstellung)

Das Schaubild zeigt, dass die damaligen Schulbesuche über die aktuellen Berührungspunkte mit der heutigen Tätigkeit in Verbindung stehen. Die Einstellungen haben sich entweder direkt durch die Schulbesuche verändert und zeigen Auswirkungen auf die langfristigen Wirkungen oder sie lassen sich als Komponente der langfristigen Wirkungen beschreiben. Die langfristigen Wirkungen, die grundsätzlich auf die Schulbesuche zurückzuführen sind, lassen sich als Kategorie einzeln beschreiben. Gleichzeitig werden die hier impliziten Äußerungen in den Hauptkategorien Schulentwicklung, Unterrichtsgestaltung, Professionalität und Rollenverständnis explizit gemacht. Ergänzungen und Betonungen verstärken die Aussagen aller Kategorien.

4.1 Aktuelle Berührungspunkte

Die Teilnehmenden wurden zunächst gefragt, ob sie sich noch mit der Lernreise auseinandersetzen, um eine Verbindung zwischen der damaligen Lernreise und ihrem jetzigen Beruf herzustellen. Dabei sind die Interviewten auf ihre Zugehörigkeit und Aktivität im Verein Kreidestaub e.V. eingegangen. Vier Interviewte gaben an, dass sie heute nicht mehr aktiv im Verein Kreidestaub e.V. tätig sind, während zwei Interviewte noch aktive Mitglieder sind. Dabei wird von mehreren Interviewten betont, dass sie aus zeitlichen Gründen nicht mehr im Verein Kreidestaub e.V. tätig sein können, wie in diesem Beispiel ersichtlich wird:

„Gar nicht mehr. Das ist aber auch ein Phänomen, was wir einfach festgestellt haben, dass sobald die Leute mit dem Referendariat fertig sind und in den Schuldienst kommen, dass sie einfach keine Zeit mehr für Ehrenamt haben“ (Interview B03, Pos. 15).

Besonders die Informationskanäle, Telegram und der Newsletter, die von Kreidestaub e.V. genutzt werden, lesen zwei Interviewte regelmäßig. Da meine Beschreibung auch über die Telegramgruppe gestreut wurde, kann davon ausgegangen werden, dass alle Interviewten sporadisch Nachrichten in dieser Gruppe lesen und über diesen Weg eine Verbindung zum Verein Kreidestaub e.V. halten. Besonders persönliche Kontakte wurden von vier Interviewten als Berührungspunkt hervorgehoben. Dabei kann es sich einerseits um Kolleg:innen handeln oder Freundschaften, die durch die Lernreise entstanden sind. Eine Interviewte führte sogar aus, dass sie vor der Lernreise Angst hatte, weil sie niemanden kannte und die anderen Teilnehmer:innen zunächst nicht wirklich mochte, doch nach der Reise waren es ihre ‚Homies‘ und „die einzigen aus dem Studium, mit denen [sie] noch Kontakt ha(t)“ (Interview B01, Pos. 79).

Zusätzlich gaben drei Lehrpersonen an, dass sie selbst Lernreisegruppen an ihrer Schule empfangen würden und Hospitationen in ihrem Unterricht ermöglichen. Auch der Gedanke an eine Lernreise für Lehrpersonen ist bei zwei Interviewten sehr präsent und sie beschreiben es als mögliche Chance, um im Berufsalltag Neues zu lernen und in einen Austausch zu gelangen. Eine andere Lehrperson gab sogar an, bereits an einer Lernreise für Lehrpersonen teilgenommen zu haben. Zudem erwähnten zwei Lehrpersonen, dass ihre Berührungspunkte vor allem aus Momenten im Schulalltag bestehen, in denen noch Impulse von der Lernreise präsent sind: „Aber es gibt Momente im Schulalltag, wo ich daran denke oder wo immer noch Impulse aus der Lernreise auf jeden Fall präsent sind“ (Interview B05, Pos. 13).

4.2 Schulbesuche

Das Erinnerungsvermögen der Interviewten an die besuchten Schulen ist gemischt. Besonders Namen oder Orte der einzelnen Schulen können teilweise nicht mehr wiedergegeben werden.

Obwohl es Erinnerungslücken bezüglich der Namen gibt, lässt sich festhalten, dass die Erinnerungen an die Schulen selbst, deren Konzepte und an die Menschen, denen die Teilnehmer:innen begegnet sind, häufig beschrieben werden können. Drei Interviewte gaben zudem an, dass sie noch Aufzeichnungen von der Lernreise haben. Die Interviewte B03 hat diese Frage sogar anhand ihrer Aufzeichnungen beantwortet. Insgesamt konnten 29 Schulen namentlich genannt werden, wovon manche mehrfach erwähnt wurden. In den Interviews wurden vor allem die Namen der Schulen genannt. Ich habe diese um zusätzliche Informationen ergänzt und in einer übersichtlichen Tabelle zusammengestellt, die im Anhang (Kapitel 8.6) zu finden ist. Ein allgemeiner Überblick über die Schulbesuche bietet zunächst diese Karte:



Abbildung 7: Übersicht der besuchten Schulen (Eigene Darstellung)

Wie der Tabelle und der Landkarte (Abbildung 7) zu entnehmen sind, zeigt sich eine große Vielfalt. Diese ergibt sich einerseits aus den damaligen Planungsgruppen, die die Schulauswahl selbst bestimmt hat und andererseits aus der Vielfalt, die grundsätzlich im Deutschen Schulsystem gegeben ist. Eine Interviewte erklärt dazu:

„Genau, also nicht alle mit Namen und Orten, aber ich habe auf jeden Fall immer wieder Erinnerungen, also einmal allgemeiner sozusagen an die Vielfalt von Schulen, die es gibt und auch an die Vielfalt von Konzepten, die es in Deutschland irgendwie gibt, wie Schule funktionieren kann“ (Interview B06, Pos. 20).

Auch die Schulformen und die Trägerschaft wurden dabei von den Interviewten thematisiert. Bei der Nachfrage, welche der Schulen, den Teilnehmenden besonders im Kopf geblieben ist, betonten zwei Interviewte die Laborschule Bielefeld als Vorbild für die Raumgestaltung. Solche direkten Schilderungen von Vorbilder-Schulen oder Vorbildern in Bezug auf Personen, erscheinen immer wieder in den einzelnen Interviews. Ich habe sie an dieser Stelle unter die Hauptkategorie Schulbesuch eingeordnet, da die Schulbesuche die Grundlage für diese Beschreibungen darstellen. Insgesamt wurde die Subkategorie „Vorbilder/Begegnungserscheinungen“ 17-mal codiert. Die Gespräche mit einzelnen Akteur:innen, sind den Interviewten noch besonders im Gedächtnis geblieben. Zum Beispiel spricht B01 von einem Schulleiter, der sie wahnsinnig beeindruckt hat. Er sei für sie ein Vorbild gewesen, wie man in der Schule möglichst authentisch sein kann: „Und das kann sein, dass es da mit diesem Martinsschul-Typen begonnen hat, dass ich gemerkt habe, so will ich auch sein“ (Interview B01, Pos. 37).

Ein weiteres Beispiel zeigt sich im Gespräch mit B04, der³ von der Leidenschaft der Lehrpersonen an einer Schule berichtet und ganz konkret die Impulse des damaligen Gesprächs wiedergeben kann. B04 beschreibt, dass eine Lehrkraft den Beruf als „Handwerk“ verstand. Statt also jede Situation einzeln zu bewerten, gebe es grundlegende Prinzipien, auf die man sich stützen könne und anschließend könnten Feinanpassungen vorgenommen werden. Dieser Ansatz habe ihm vor allem Sicherheit im Umgang mit beruflichen Herausforderungen vermittelt und seine „Überforderung mit dem Beruf wahnsinnig runtergeschraubt“ (Interview B04, Pos. 46). Auch in den Gesprächen mit B02, B07, B08, wird deutlich, dass besonders persönliche Gespräche mit den Schulleitungen oder Lehrpersonen inspiriert und zum Nachdenken angeregt haben. Neben Vorbildern, in Form von einzelnen Akteur:innen, überzeugten auch die Schulen selbst durch ihre Konzepte. B01 spricht beispielsweise davon, dass sie die Verknüpfung von Wissenschaft und Schule an der Laborschule Bielefeld sehr bewundernswert findet. Für B03 ist hingegen eine Schule wegen des internationalen Arbeitens und eine andere Schule wegen der beeindruckenden Schulentwicklungsprozesse im Gedächtnis geblieben. B06 erklärt, dass besonders der

³ Die Pronomen und Artikel orientierten sich an den demografischen Daten der Interviewten.

Besuch einer Schulversammlung in einer Grundschule sehr prägend war. Besonders beeindruckt habe sie, dass die Kinder selbstständig Entscheidungen trafen, ganz ohne die Organisation durch Erwachsene. Diese Beobachtung habe ihr vor Augen geführt, dass es auch anders gehen würde. Ihr Vertrauen in die Fähigkeiten von Schüler:innen, Verantwortung zu übernehmen und eigenständig zu organisieren, habe sich nachhaltig gestärkt. Diese Erfahrungen würden bis heute ihre Arbeit im Klassenrat prägen.

4.3 Langfristige Wirkungen

Welche Auswirkungen die Lernreise auf ihre aktuelle Tätigkeit hat, wurde in den anschließenden Fragen erhoben. Die Interviewten beschrieben zunächst die allgemeinen Auswirkungen auf ihre Tätigkeit, die hier in lila ersichtlich werden:

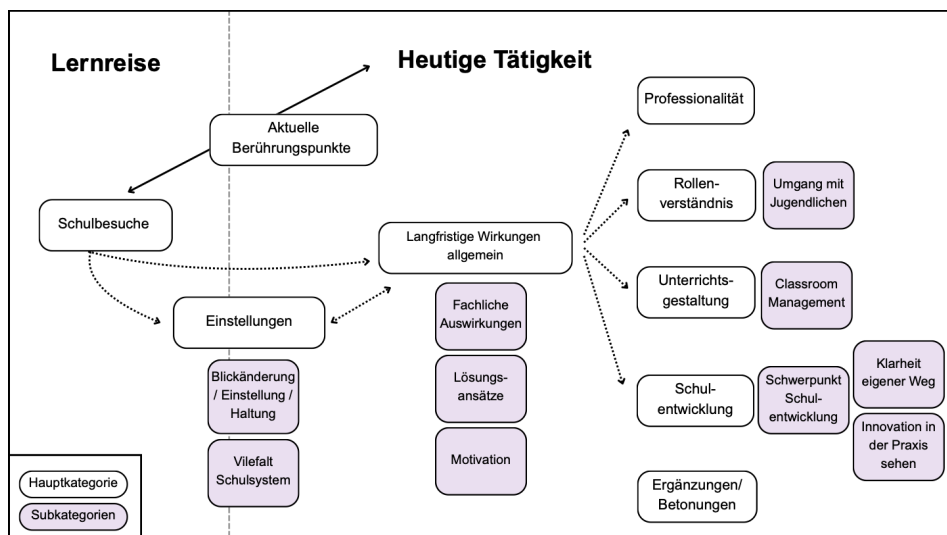


Abbildung 8: Hauptkategorien und Subkategorien der langfristigen Wirkungen (Eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 6 zu sehen ist, waren die Antworten auf die Frage nach den langfristigen Wirkungen sehr breit gestreut. Besonders erkenntlich wird, dass einige Nennungen, mit den Subkategorien anderer Hauptkategorien in Verbindung stehen. Deswegen stelle ich diese Ergebnisse, innerhalb der Auswertung der anderen Hauptkategorien vor, um Dopplungen zu vermeiden und thematisch stringent zu arbeiten. Lediglich die Subkategorien fachliche Auswirkungen, Lösungsansätze und Motivation, werde ich im Folgenden näher erläutern.

Grundsätzlich gaben zwei Interviewte an, dass die Lernreise keine fachlichen Auswirkungen auf sie hatte, „weil es ja auch einfach gar nicht so sehr um die Fächer“ gehen würde (Interview B07, Pos. 33). Über die fachliche Ebene hinaus, stimmen aber fünf Interviewte überein, dass besonders die Lösungsan-

sätze, die sie damals gesehen haben, Auswirkungen auf ihre heutigen Handlungen haben. B04 beschreibt, dass die Lernreise ihm geholfen habe, theoretische Konzepte in der Praxis zu erleben. Vorher hätte er nicht geglaubt, dass es möglich sei, Schüler:innen so viel Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu überlassen. Durch das direkte Erleben sei ihm jedoch bewusst geworden, dass solche Ansätze nicht nur funktionieren, sondern langfristig vorteilhafter für die Schüler:innen sind. Er betont, dass das anfängliche Lernen zwar länger dauern kann, sie dafür aber nachhaltigere Kompetenzen entwickeln, die Schüler:innen sie auf die Arbeits- und Lebenswelt vorbereiten. Er gibt an, dass er diese Konzepte sehen musste, um sie zu begreifen. Auch B05 erzählt, dass es für sie notwendig war, Konzepte in der Praxis zu sehen:

„Ich glaube, das ist für mich auch so ein Punkt, der in der Lehramtsausbildung so fehlt, dieses gelingende Praxis irgendwie sehen. [...] Und irgendwie gibt es ja sehr viele Lehrkräfte, die denken, ich will was anders machen, ich will was besser machen, aber einem fehlt halt diese Vorstellungskraft oder dieses Konzept, das Wie, wenn man das nirgends sieht. Und selbst wenn man es dann irgendwo aber verschriftlicht sieht, ist es total schwer, sich das vorzustellen und zu adaptieren auf die Praxis, die man selber hat“ (Interview B05, Pos. 37).

B03 beschreibt dabei, dass man sich deswegen nicht „von verschiedenen Schulen das Beste rauspicke(n)“ kann, um das dann „an meinem kleinen Mikrouniversum Schule“ funktioniert, „sondern das heißt einfach nur, ich weiß, es gibt andere Möglichkeiten und dann kann ich die Lösung finden, die für unseren Mikrokosmos Schule passt“ (Interview B03, Pos. 27).

Auch B07 gibt an, dass es ihr enorm geholfen hat konkrete Beispiele zu sehen. Egal vor welchen Herausforderungen sie im Alltag stehe, kommen Erinnerungen an Lernreiseschulen, die ihr helfen „überhaupt erst mal Ideen zu entwickeln, wie [sie] jetzt weiter vorgehen kann oder wie an [ihrer] Schule eine Steuergruppe weiter vorgehen kann“ (Interview B07, Pos. 25).

Fünf Interviewte beschreiben zudem erhebliche Wirkungen auf ihre Motivation. B02 führt beispielweise aus, dass sie mehr an ihrer Schule gestalten will und durch die Lernreise mehr Motivation dazu hat. B04 antwortet auf meine Nachfrage, ob die Lernreise oder der Prozess rund um das Studium mehr Auswirkungen auf die aktuelle Aktivität hat:

„Ich glaube, es ist eine Kombination und ich glaube, dass die Lernreise mir aber so einen Motivationsschub dabei auf jeden Fall, oder so ein Selbstbewusstseinsschub gibt. Weil mich interessiert es, mir hätte es glaube ich auch ohne Lernreise interessiert, aber ich glaube, ich hätte vielleicht immer so was gedacht wie, ich habe da noch nicht genug Erfahrung oder (...) weiß nicht, andere könnten es vielleicht besser. Und jetzt habe ich den Eindruck, obwohl ich ja noch gar nicht so viel Berufserfahrung klassisch gesammelt habe, habe ich in mehr Schulen reingeschaut als manche, die seit zehn Jahren im Beruf sind“ (Interview B05, Pos. 35).

B07 gab sogar an, dass sie durch die Lernreise mehr Motivation hatte, in das Referendariat zu starten, da sie auf der Lernreise erkannt hat, dass es ein sinnstiftender Beruf ist. Sie habe sich dort damit beschäftigt, was sie bewirken kann. Sie schlussfolgert:

„Und ich glaube, dass mir auch die Motivation gegeben hat, nach dem Studium nicht den Unijob anzunehmen, sondern ins Referendariat zu gehen und jetzt an der Schule zu sein und so. Das war auf jeden Fall was, wo, glaube ich, Lernreise viel bewirkt hat, weil ich einfach da viel Austausch dazu hatte“ (Interview B07, Pos. 21).

Vor allem Einzelschulen seien für sie in diesem Zusammenhang ein großer Motivator, da diese trotz des ‚maroden Systems‘ Positives bewirken.

4.4 Einstellungen

Alle Interviewten berichteten, dass die Lernreise ihre Einstellungen beeinflusst hat und sie ihre Haltung festigen konnten. B07 erzählt dazu:

„Also ich glaube, die Hauptauswirkung ist, dass ich mich durch Lernreise und Lernreiseprojekte, also von Kreidestaub-Projekten einfach super viel damit auseinandergesetzt habe, was für mich gute Schule bedeutet. Und das spüre ich auf jeden Fall, dass das eine Grundlage gebildet hat für mich, dass ich schon mit einer Haltung auch ins Referendariat reingekommen bin“ (Interview B07, Pos. 21).

B08 thematisiert aber auch Zweifel, die in ihr aufgekommen sind:

„(G)ute Schule funktioniert nur mit sehr engagierten Lehrkräften und in aller Regel deutlich über dem Arbeitspensum, für das sie eigentlich sind und bezahlt werden. Und nur dann funktioniert es gut. Und das ist frustrierend, aber das ist halt so eine Gesellschaft, also eher so ein Gesamtsystematisch frustrierend. Und auch bis heute in meinem Job sehr frustrierend finde“ (Interview B08, Pos. 23).

Drei weiteren Interviewten wurden ebenfalls Kritikpunkte am Schulsystem deutlich. Zugleich motivierte sie die Lernreise zu Veränderungen:

„Und ich glaube, ich habe so ein bisschen sowohl durch Lernreise mehr Frust aufs Schulsystem entwickelt, also weil ich halt Stellen gesehen habe, wo ich so dachte, wie kann denn das sein? Und ich habe aber gleichzeitig auch irgendwie Mut geschöpft, weil ich halt gesehen habe, dass trotz einem System, was an so vielen Stellen marode ist, halt Einzelschulen total viel bewirken können“ (Interview B07, Pos. 27).

Fünf Interviewte beschrieben, inwiefern sie an einer Veränderung teilhaben wollen. B01 gab beispielsweise an, dass Sie vor allem durch ihre Tätigkeit als Lehrerin etwas „von innen“ verändern möchte:

„Also eine Sache, da erinnere ich mich noch gut dran, das habe ich so mitgenommen als Haupt- (...) wie so Outcome, ist, dass das Bildungssystem total starr ist und dass ein Top-to-Bottom-Approach gar nichts bringt, dass wir sozusagen von unten nach oben das System unterwandern müssen, damit sich irgendwas ändert. [...] Und wenn ich was ändern will, dann nehme ich mich selbst an die Hand und gehe in eine Schule, wo ich was

*ändern kann und gucke, dass ich da so viel Einfluss wie möglich nehme“
(Interview B01, Pos. 29).*

B04 erklärt, dass er eher denkt, dass eine Veränderung von innen allein nicht ausreicht und überlegt bereits, den Lehrberuf zu beenden, um in der Universität oder in Organisationen tätig zu werden. Währenddessen beschreiben B05 und B07, dass sie vor allem durch das Umfeld auf der Lernreise und die gemeinsame Reflexion eine Veränderung bewirken können.

Innerhalb solcher Reflexionen sind unter anderem auch Fragen entstanden, die die Interviewten in den folgenden Jahren beschäftigt haben. B05 und B07 fanden durch den Austausch während der Lernreise Motivation für Veränderungen. Diese Reflexionen warfen Fragen auf, die die Interviewten weiterhin beschäftigten. B05 berichtet, dass sie wiederholt diskutierten, ob eigene Schulgründungen oder Reformen bestehender Schulen sinnvoller sind. B06 stellte sich hingegen die Frage, wie sich alternative Bildungskonzepte auf staatliche Schulen übertragen und für eine breite Schüler:innenschaft zugänglich gemacht werden können. Diese Frage beschäftigte sie bis heute. Diese veränderten Einstellungen hatten auf einige Interviewte auch Auswirkungen auf ihre Schulauswahl, wie in Kapitel 4.8 näher ausgeführt wird.

Im Hinblick auf die Bildungslandschaft Deutschlands, wurde von sieben Interviewten vor allem die große Diversität im deutschen Schulsystem thematisiert. Wie in Kapitel 4.2 dargestellt, steht diese Wahrnehmung auch in Verbindung mit der damaligen Schulauswahl. Zum einen beziehen sich diese Wahrnehmungen auf die Unterschiede der Bundesländer:

„Und wenn man dann aber in andere Bundesländer kommt und irgendwie andere Arten von Schule sieht, da auf jeden Fall zu merken, wie divers die Schullandschaft ist und was alles so möglich ist“ (Interview B03, Pos. 27).

Zum anderen wird diese Diversität auch innerhalb der Bundesländer deutlich, was bei B05 zu einer Erweiterung des Horizonts geführt habe:

„Viele Leute kennen irgendwie ihre eigene Schule aus ihrer Schulzeit, gehen dann in die Uni, manche machen sogar noch das Praktikum an der selben Schule, wo sie waren oder gehen dann dafür das Referendariat wieder hin. (Lachen). Und ich habe das Gefühl, diese Lernreise hat mir einfach gebracht, irgendwie viel zu sehen, meinen Horizont zu erweitern und jetzt Ideen zu haben, das umzusetzen, um mich das auch zu trauen“ (Interview B05, Pos. 35).

Im Zentrum der Lernreise stand die Frage nach guter Schule. Diese Frage hatte insofern einen Einfluss auf die Einstellungen der Teilnehmer:innen, dass die Frage ihre Reflexion über gelungene Schule stark angeregt hat. Mehrere Ausagen bezweifeln dabei, ob die Frage überhaupt beantwortet werden kann: B01 erinnert sich an die Frage, aber nicht an das Ergebnis. B03 reflektiert wiederum:

„Ich glaube, Fazit von der ersten Lernreise war, dass man diese Frage nicht beantworten kann, sondern dass die Frage reine Provokation ist. [...] nach der ersten Lernreise, habe mir so Sachen aufgeschrieben, die für mich gute Schule ausmachen. Und nach der zweiten Lernreise habe ich das über den

Haufen geworfen, weil ich dachte, es gibt keine gute Schule“ (Interview B03, Pos. 65).

Die Interviewte B06 gibt an, dass sie diese Frage bis heute beschäftigt und sich die Antworten auf die Frage auch im Laufe der Zeit verändert haben. Sowohl B03 als auch B05 hinterfragen die gängigen Kriterien für gute Schule und beziehen sich dabei auf die Kriterien des Deutschen Schulpreises. B03 hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Deutsche Schulakademie gearbeitet und reflektiert für sich, dass manche Kriterien, die für eine gute Schule stehen, wie der Abiturschnitt, für sie weniger relevant sind als andere. Sie glaubt:

„(Jede Person, die an Lernreise teilnimmt, nimmt für sich Sachen mit, die ihre persönliche gute Schule ausmachen. (..) Oder wie sie zu einer guten Schule beitragen können“ (Interview B03, Pos. 65).

Einige Interviewte formulieren genau solche Eigenschaften, die für sie eine gute Schule auszeichnen: Auf Unterrichtsebene beschreibt B04, dass gute Schule für ihn vor der Lernreise eher leistungsorientiert war und heute auf personalisiertes Lernen und Bedürfnisorientierung setze. B07 führt an, dass besonders pädagogische Beziehung eine Grundlage für gute Schule ist, während B03 die Bedeutung kollegialer Zusammenarbeit betont. B07 sieht Partizipation und Demokratiebildung als entscheidend an. Seit dem Besuch einer demokratischen Schule, würde sie die positiven Auswirkungen auf die Schüler:innen wahrnehmen und versucht dem zumindest in Ansätzen nachzukommen. Auf Schulentwicklungsebene plädiert B03 für Führungspersonal aus der Wirtschaft, da sich diese mit Personalmanagement und rechtlichen Aspekten besser auskennen als Lehrpersonen. Dadurch könnten sich Lehrkräfte stärker auf ihre Kernaufgaben konzentrieren und gegebenenfalls als erweiterte Schulleitung die Schulentwicklung mitgestalten. Drei andere Interviewte sehen das flexible Auslegen von Vorschriften als förderlich. Beispielweise berichtet B07 aus dem Gespräch mit einer Schulleiterin:

„Dieses, naja, man muss halt wissen, an welchen Stellen man die Gesetzestexte variabel lesen kann oder hoffen sollte, dass jetzt gerade niemand dazu sehr drauf schaut, bevor nämlich die guten Ergebnisse eintreten. Weil wenn erstmal deine Schule dann top Ergebnisse liefert, die Schüler:innen happy sind, die Eltern happy sind. Wenn dann rauskommt, ups, das war gar nicht den Regeln entsprechend. Dann meinte sie, ist es nicht mehr so dramatisch, weil dann wird es manchmal auch sogar durchgelassen, weil man halt schon sieht, dass es irgendwie Früchte getragen hat“ (Interview B07, Pos. 29).

Im Zusammenhang mit der Frage nach guter Schule, aber auch in anderen Teilen des Interviews, thematisierten sechs Interviewte das Thema Bildungsgerechtigkeit. B04 fasst zusammen:

„Gute Schule heißt für mich Heterogenität ist Realität. Gute Schule heißt für mich Politik ist Realität. Und im Endeffekt kann das System, das wir haben, mit Noten und Übergängen und am besten noch Dreigliedrigkeit, eben nicht gerecht werden. Auch mit Sachen wie Inklusion habe ich mich früher nicht beschäftigt und jetzt sehe ich es als einen zentralen Pfeiler an, dem wir

zumindest versuchen sollten zu folgen. Ob man dann dem immer gerecht wird, ist dann leider eine andere Frage, was auf Ressourcen basiert, aber genau“ (Interview B04, Pos. 26).

Er gibt an, dass unsere Bildungslandschaft „soziale Ungerechtigkeit reproduziert und dass wir so nicht weitermachen sollten. Natürlich können wir das, aber wir sollten es nicht“ (Interview B04, Pos. 28). B05 hinterfragt auch private Schulen, da diese mit ihren innovativen Konzepten häufig nur privilegierteren Kindern zugutekommen. Sie war vor allem von den Schulen begeistert, die „eben Schülerinnen und Schüler erreichen [können], die vielleicht sonst nicht so schnell von solchen Konzepten profitieren“ (Interview B05, Pos. 31). B02 beschreibt auch eindrücklich diese Herausforderungen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und kritisiert zusätzlich, dass auch Lernreiseteilnehmende selbst von dieser Bildungsungerechtigkeit konfrontiert werden:

„Weil es ist letztendlich, wir machen doch genau das, also wir sollen ausgebildet werden, Lehrkräfte zu werden, dann machen wir das, aber wir müssen es irgendwie aus eigener Tasche bezahlen und unsere eigene Zeit dafür hernehmen und dann sind wir eigentlich an dem gleichen Punkt wie das, was wir für die Schulen wollen, es ist ja nicht gleichberechtigt. Also wenn ich sehr knapp bei Kasse bin, sehr viel arbeiten muss neben dem Studium, dann belege ich jetzt nicht noch irgendwie sämtliche Seminare, die mir keine Leistungspunkte bringen“ (Interview B02, Pos. 77).

An dieser Stelle möchte ich innerhalb der Hauptkategorie „Einstellungen“ auch die Subkategorien „Idealismus“ und „Bildungsbiografie“ anführen. Diese wurden zwar in anderen Teilen der Interviews erwähnt, zeigen jedoch, dass die Interviewten ihre idealistischen Vorstellungen und ihre eigene Bildungsbiografie kritisch hinterfragen. B07 beschreibt ihre Vorstellungen während der Lernreise als eher idealistisch und gleicht diese nun mit der Realität ab. Damals sei sie von den Persönlichkeiten auf der Lernreise so beeindruckt gewesen, dass sie zeitweise den Wunsch gehabt habe, Schulleiterin zu werden. Durch ihre Arbeit an der Schule und die täglichen Einblicke in die Aufgaben einer Schulleitung sei sie jedoch nun unsicher, ob dieser Weg der richtige für sie sei. B06 deutet an, dass sie manche Ansätze nach der Lernreise radikaler gedacht hätte und in ihren Ansichten absoluter gewesen wäre. B08 macht hingegen deutlich, dass ihr Arbeitsalltag nicht ihren Idealen entspricht, die sie damals auf der Lernreise entwickelt hat. Obwohl sie sich an den Idealen der Lernreise orientiere, seien diese an ihrer Schule nicht immer umsetzbar, was sie eher unzufrieden mache. Die eigene Bildungsbiografie ließen hingegen sechs Interviewte in ihre Erklärungen einfließen.

Dies geschieht einerseits auf der Metaebene, wie in diesem Fall:

„(D)ass es irgendwie viel zu wenig darum geht, mal die eigene Bildungsbiografie zu reflektieren und nicht einfach nur zu wiederholen, wie ich Schule kenne, weil ich bin zwölf Jahre zur Schule gegangen und hatte Lehrerinnen und Lehrer und imitiere das, sondern dass man sich bewusst mal davon abgrenzt und sagt, was fand ich denn eigentlich gut an manchen Lehrerinnen

nen und Lehrern und was nicht und was kann ich jetzt daraus für mich irgendwie mitnehmen. Das, finde ich, ist ein wichtiger Punkt“ (Interview B05, Pos. 41).

Andererseits aber auch in Form von einer direkten Reflexion der eigenen Bildungsbiografie:

„Also ich glaube, bei mir war auch. Ganz doll dieses typische, das Reflektieren der eigenen Bildungsbiografie auch ganz groß. Also ich war auch irgendwie auf einem klassischen Gymnasium in Berlin und alle meine Freunde waren auch noch im Gymnasium und es gab irgendwie gar keine Alternative so richtig. Ja, (Husten) und Lernreise hat schon gemacht, dass ich gemerkt habe, wow, was gibt es überhaupt alles“ (Interview B07, Pos. 27).

4.5 Professionalität

In der folgenden Frage wurde der Einfluss der Lernreise auf die Professionalität im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes erfragt. Insgesamt gaben sieben Interviewte an, dass sie durch die Lernreise unterschiedliche Kompetenzen erweitern konnten. Zwei davon berichteten, dass sie ihre didaktisch-methodische Kompetenz erweitern konnten. B05 beschreibt, dass sie vor allem die Methoden aus den Vorbereitungssitzungen für sich mitgenommen hat. B06 bestätigt das und hebt in diesem Zusammenhang auch die Verbesserung der sozialen-kommunikativen Kompetenz hervor:

„Also einerseits würde ich sagen, so durch die Vorbereitungs- und auch das Nachbereitungsseminar habe ich super viele verschiedene Methoden kennengelernt, also Gruppenmethoden, auch Formen, wie abgestimmt werden kann, wie man kommunizieren kann. Ich finde die Art und Weise, wie kommuniziert wurde, das war für mich komplett neu, also ganz, ganz anders, als ich irgendwie so Gruppenkommunikation kannte damals. Also auch so ein sehr wertschätzender Umgang in Gruppen und sehr auf die Bedürfnisse jedes Einzelnen irgendwie so eingehend auch“ (Interview B06, Pos. 38).

Zwei weitere Interviewte berichteten ebenfalls von einer Verbesserung dieser Kompetenz:

„Ich meine, wir gehen da auf Reisen mit Menschen, die wir gar nicht kennen und zwar für zwei Wochen und müssen dann irgendwie uns mit denen arrangieren. Wir müssen mit denen essen, wir müssen mit denen zusammen schlafen. Grundbedürfnisse müssen erfüllt sein. Also ich finde, man lernt so viel Soziales bei Lernreise. [...] Und wenn jetzt jemand zu mir kommt und sagt, ich finde deine Idee scheiße, dann bin ich nicht so, was will der denn von mir? Sondern dann frage ich, warum? Was sind denn deine Bedenken daran? Also die Art und Weise, wie ich auch auf Kritik reagiere, hat sich enorm verändert“ (Interview B03, Pos. 39).

B03 gibt zudem an, dass sie bis heute in ihren Klassen Widerstandsentscheidungen statt Mehrheitsentscheidungen durchführt. B08 beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die Lernreise vor allem von Menschen gemacht wird, die etwas mit Gruppendynamik anfangen können. Sie fügt aber hinzu, dass es ihr geholfen hat, ein besseres Verständnis von gruppendynamischen Prozessen zu

erlangen. B07 erklärt, dass sie gelernt hat, Gruppen zu begleiten und zu strukturieren. Bei dieser organisatorischen Kompetenz, geben fünf Interviewte eine Verbesserung an. B02 beschreibt, dass sie sich diese Kompetenzen in Fachkonferenzen bei ihren Kolleg:innen wünscht, da diese nicht so effizient gestaltet seien, wie die Lernreise-Sitzungen. B03 gibt in diesem Zusammenhang an, dass sie die Möglichkeiten Meetings zu strukturieren, die sie damals auf der Lernreise kennengelernt hat, in ihren Klassenratssitzungen etabliert hat. Im Gegensatz dazu seien die Dienstbesprechungen sehr ineffizient. Auch B05 bestätigt diese Aussagen und bilanziert, dass es in dem Vorbereitungsseminar gar nicht explizit um Methoden ging. Trotzdem wurden diese in den Sitzungen nebenbei durchgeführt, was sie sehr geprägt habe. Zwei der Interviewten beschrieben außerdem, dass sie ihre reflektorische Kompetenz verbessern konnten, B04 erzählte dazu:

„Je häufiger ich auf Lernreisen war, desto mehr habe ich mit Menschen umgeben, die auch sich Fragen stellen und Sachen hinterfragen, Sachen reflektieren, desto mehr bin ich in Gespräche eingetauscht“ (Interview B04, Pos. 42).

Dieses Umfeld habe die Reflexion seiner Haltung, Methoden und sozialen Kompetenzen sowie seiner Einstellungen gegenüber den Schüler:innen angeregt und weiterentwickelt. B08 beschrieb, dass insbesondere Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Gruppe die Reflexion ermöglicht hat:

„Also wir hatten in unseren Gruppen immer total unterschiedliche Meinungen zu Schulen. [...] Ich fand das eine toll und der andere fand das doof. Und es war immer so. Und wir konnten halt gut darüber diskutieren und reflektieren. Und das ist, glaube ich, was die Lernreise total ermöglicht“ (Interview B08, Pos. 51).

B03 sprach in diesem Zusammenhang auch davon, dass sie ihre Art und Weise auf Kritik zu reagieren deutlich verbessern konnte und zunächst hinterfragt, was die Bedenken der anderen Person sind, statt Kritik sofort persönlich zu nehmen.

Neben der Verbesserung einzelner Kompetenzen gab B07 an, dass sie durch die Lernreise nicht nur ihre Kompetenzen erweitern konnte, sondern auch explizites Faktenwissen zu Schule, Schulsystem und alternativen Schulformen gewonnen hat. Sie habe durch die Lernreise Konzepte, von denen sie gehört hat, in direkter Umsetzung gesehen und deswegen besser verstanden. Dadurch könne sie ihre Meinung vor allem besser begründen.

Eine Interviewte gab zudem an, dass sich ihre Professionalität insofern verändert hat, dass sie sich selbst als deutlich selbstbewusster wahrnimmt, insbesondere wenn es darum geht, spontan vor Gruppen zu sprechen. Sie gibt zudem an, dass sie dieses Selbstbewusstsein vor allem bezüglich Schulentwicklungsthemen gewonnen hat. Natürlich würden auch andere Faktoren in ihrem Leben zu diesem Selbstbewusstsein beitragen, aber ohne Lernreise wäre sie in den ersten Berufsjahren wahrscheinlich weniger selbstbewusst gewesen. Des Weiteren gaben zwei Interviewte an, dass die Lernreise für sie eine gute Grundlage

für Bewerbungsgespräche war. Die Lernreise habe laut B06 einen guten Austausch über Bildung ermöglicht. B07 glaubt, die Stelle erhalten zu haben, da die Schulleitung das Format kannte und sie Praxiswissen über Schulkonzepte ins Gespräch einbringen konnte. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Lernreise auf die Interviewten und ihre Professionalität auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss hatte. Allerdings wurde auch angegeben, dass diese Wirkungen nicht nur auf die Lernreise zurückzuführen seien. B03 gab dazu an, dass es ein Prozess war, der auch durch ihre Berufserfahrungen beeinflusst wurde. Vor allem eigene Lehrpersonen während des Abiturs, die sie über längere Zeit gesehen hat, wären für sie prägender gewesen.

B04 und B07 betonen, dass unterschiedliche Faktoren entscheidend waren, sie sich jedoch von der Lernreise gestärkt fühlen:

„Also ich werde mich nicht innerhalb einer Lernreise von ich bin total doof gegenüber Schüler:innen hinzu, ich bin extrem bedürfnisorientiert entwickelt. Das wird nicht passieren. Da spielt mein Referendariat mit rein, mein Studium mit rein, meine Erfahrungen, meine Lehraufträge, meine Erfahrung als Lehrer. Aber ich glaube, dass die Lernreise dazu einen Beitrag leistet, weil sie mich eben zu Menschen bringt, die anders denken, als glaube ich viele andere es klassisch kennen, weil glaube ich viele auch von den Leuten lernen, die wiederum von den Leuten davor gelernt haben. Und wenn niemand von diesen drei Personen das jemals hinterfragt, bleibt es, wie es ist. Und dadurch, dass die Lernreise mir ermöglicht hat, häufiger da reinzutreten, glaube ich, hat sie diesen Prozess, angeregt und oder beschleunigt“ (Interview B04, Pos. 42).

B08 ist hingegen der Meinung, dass neben Studium, Referendariat und der Lernreise ihr Leben selbst viel entscheidender für die Entwicklungen waren:

„Ja, und man ist ja auch einfach auch Mensch. Ich finde das eigentlich noch viel relevanter. Also der Ausbildungsteil, würde ich jetzt sagen, für mein persönliches Empfinden war jetzt gar nicht so einflussreich wie das Menschsein drumherum“ (Interview B08, Pos. 33).

4.6 Rollenverständnis

Die Frage, ob sie sich eher als Erzieher:in, Wissensvermittler:in oder Lernbegleiter:in sehen, beantworteten die Interviewten auf ganz unterschiedliche Weise. Keine der interviewten Personen beschrieb sich selbst als Erzieher:in, was vermutlich auch durch ihre Schulform bedingt sein könnte. Drei Interviewte sehen sich vorrangig in der Rolle einer Lernbegleitung:

„Ja, also vorher habe ich mich als eine Lehrkraft gesehen oder einen Student im Lehramt, der mal eine Lehrkraft sein möchte. Jetzt möchte ich eine Lernbegleitung sein, wenn ich das auf meinen Beruf beziehen möchte, weil Lernen zu Lernen relevanter ist, als Inhalte zu vermitteln“ (Interview B04, Pos. 32).

Vier Interviewte definieren ihr Rollenverständnis hingegen als eine Mischung verschiedener Rollen:

„Also ich bin, glaube ich, weder Instrukteurin noch Lernbegleiterin, sondern ich wechsele ganz häufig meine Rollen“ (Interview B03, Pos. 45).

Auch B03 definiert sich mit keiner der genannten Rollen und beschreibt:

„Ich würde sagen, keines dieser Normen würde mich jetzt irgendwie beschreiben. Also ich glaube, meine Arbeit besteht in allererster Linie und am absoluten meisten aus Beziehungsarbeit“ (Interview B08, Pos. 35).

Der Mathematikunterricht stehe für sie dabei an zweiter Stelle. Wichtiger sei ihr, den Schüler:innen grundlegende Fähigkeiten zu vermitteln und eine Bezugsperson zu sein. Gleichzeitig empfinde sie ein Spannungsfeld zwischen Beziehungsarbeit und der Notwendigkeit die Schüler:innen zum Schulabschluss zu führen. Auch B07 gibt an, dass sie sich als erwachsene Bezugsperson für ihre Schüler:innen sieht, da diese fern von der Schule teilweise keine Bezugsperson haben. B03 führt an, dass ihr eine wertschätzende, auf Augenhöhe basierte Beziehung zu den Schüler:innen sehr wichtig ist. Während der Lernreise habe sie viele Lehrkräfte erlebt, die es geschafft haben, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, indem sie Persönliches teilten. Deswegen teile sie auch ausgewählte Informationen über sich mit den Schüler:innen, um eine Verbindung jenseits der reinen Lehrer:innenrolle aufzubauen. Damit versuche sie, besonders Authentizität zu schaffen, was auch B01 sehr wichtig ist. Die meisten Interviewten beschrieben ihre Rolle zudem mit weiteren Attributen. Sechs Interviewte betonten die Relevanz einer bedürfnisorientierten Haltung:

„Und das würde ich schon sagen, ist was, was ich irgendwie für mich mitgenommen habe, und versuche auch umzusetzen. Also dass der Blick auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet ist, was sind deren Bedürfnisse, damit sie gut lernen können und wie kann ich das irgendwie ermöglichen und den Rahmen dafür schaffen“ (Interview B05, Pos. 25).

B03 setzte sich nach der Lernreise insbesondere mit dem Thema Respekt auseinander und wie dieser zwischen Schüler:innen und Lehrperson entsteht. Sie hat für sich festgestellt, dass Siezen und Duzen nichts mit Respekt zu tun habe und sie sich nur aufgrund der Schulkultur Siezen lassen würde, obwohl das im Englischen nicht üblich sei. Gleichzeitig beschreibt sie sich aber auch als strenge Lehrperson. Sie habe hohe Erwartungen an ihre Schüler:innen, die sie sehr transparent kommuniziert.

Die Interviewten beschrieben in diesem Zusammenhang nicht nur ihre eigene Rolle, sondern machten deutlich, dass diese in Abhängigkeit von der Schule, den Konzepten und der jeweiligen Lerngruppe stehe. So erklärt B01 etwa, dass es an einer Schule, an der selbstständiges Arbeiten gefördert wird und mit einem Konzept wie Lernateliers gearbeitet wird, wesentlich einfacher sei, als Lernbegleiterin zu fungieren. B02 berichtet, dass sie als Fachlehrerin der Rolle als Lernbegleitung an ihrer Schule nur bedingt nachkommen kann, da ihr innerhalb der vorgegebenen Konzepte, nicht genügend Freiraum zur Verfügung steht, beispielsweise einen Morgenkreis zu machen. Sie stellt fest: „Ja. Also ich glaube sonst, also wenn ich jetzt 100% idealistisch bin, dann müsste ich eigentlich an einer freien Schule arbeiten“ (Interview B02, Pos. 51). Auch B04 hebt

hervor, wie stark das eigene Rollenverständnis von den Rahmenbedingungen an der Schule abhängt. Besonders deutlich sei ihm das auf der Lernreise geworden:

„(H)auptsächlich hat die Lernreise mir gezeigt, wie muss Schule gestaltet sein, damit ich so handeln kann. Und mir hat Lernreise auch gezeigt, was passiert, wenn Schule so nicht gestaltet ist. Und wie sehr mein Handeln oder das Handeln der Menschen, die ich getroffen habe, dann doch eigentlich auch eingeschränkt sein kann“ (Interview B04, Pos. 38).

B06 ergänzt passend, dass bereits Aspekte wie die Sitzordnung und räumliche Gestaltung von Schulen einen Einfluss auf die Rollenentscheidungen haben. Drei Interviewte beschreiben, dass vor allem kompetenzorientierte Unterrichtsansätze, bei denen nicht die reine Wissensvermittlung im Vordergrund steht, mehr ihrem Rollenbild entsprechen. B04 beschreibt, dass es vor allem in Physik eher darum geht, grundlegende Methoden zu erlernen wie die Durchführung eines Experiments oder kritische Quellenanalyse und sie auch danach ihren Unterricht gestaltet. B05 halte diesen Wechsel zur Kompetenzorientierung für notwendig, um mündige Bürger:innen zu ‚schaffen‘. Fern von den Fächern sollten Schüler:innen lernen „kritisch zu denken, sich eine eigene Meinung zu bilden, die auch zu artikulieren, für eine gerechte demokratische Gesellschaft einzustehen“ (Interview B05, Pos. 39). Das stehe für sie mehr im Vordergrund als irgendwelche konkreten Lerninhalte. Das sei auch für eine demokratische Gesellschaft notwendig, führt sie weiter aus und schließt den Rückbezug auf die Lernreise:

„Und da hat sicherlich auch die Lernreise noch eine Rolle gespielt, das irgendwie zu hinterfragen“ (Interview B05, Pos. 39).

Gleichzeitig erwähnen drei Interviewte, dass die eigene Rolle vor allem lerngruppenabhängig sei. B03 beschreibt beispielweise, dass sie in ihren Lerngruppen immer flexibel zwischen den Rollen wechseln muss:

„In manchen Lerngruppen funktioniert das individuelle Arbeiten katastrophal. In manchen wird es richtig gut angenommen. Also da eher so die Flexibilität zu zeigen“ (Interview B03, Pos. 45).

B04 findet durch die Frage „Wie kann ich all meinen Menschen, die hier vor mir sitzen, bestmöglich helfen?“ (Interview B04, Pos. 32) einen hilfreichen Zugang, um diese Flexibilität zu entwickeln.

Das Rollenverständnis der Interviewten wurde durch verschiedene Einflüsse geprägt. Für drei Interviewte war die Lernreise prägend. B04 beschreibt, dass die Lernreise ihm vor allem einen Rahmen aufgezeigt habe, wie er seiner Rolle als Lernbegleiter gerecht werden kann und ihn in seiner Entwicklung in diese Richtung unterstützt hat. Während B07 erklärt, dass sich durch die Lernreise vor allem die eigene Haltung bezüglich der Rolle gefestigt hat:

„Und ich würde aber auch sagen, dass sich das vielleicht eher verfestigt hat, aber nicht verändert hat. Also ich glaube, ich bin schon in das Studium eingegangen mit einem Rollenverständnis von ich will Jugendliche dabei be-

gleiten, ihre Potenziale zu entfalten, sich auf persönlicher Ebene zu entwickeln, ihre Leidenschaften zu entdecken, solche Sachen. Und das ist ja eher der Lernbegleiterinnen-Weg sozusagen und nicht so dieser Wissensvermittlerinnen-Ding. Und ich glaube, Lernreise, wie bei den anderen Sachen auch, hat das irgendwie unterfüttert an vielen Stellen“ (Interview B07, Pos. 35).

Drei weitere Interviewte empfanden vor allem die Kreidestaub-Seminare „Projekt Haltung“ und „Projekt Beziehung“ als prägend. B05 thematisiert beispielsweise, dass dieses Projekt prägender für ihr Rollenverständnis war, als die Lernreise, da sie reflektieren konnte, welche Handlungsweisen sie aktuell zeigt, welche sie anstrebt und wie sie diese einüben kann. Vier Interviewte gaben an, dass sie durch dieses Rollenverständnis hohe Erwartungen an sich selbst haben und sich in einem Spannungsfeld zwischen ihren idealistischen Vorstellungen und der Realität bewegen. Besonders die Fähigkeit unterschiedlichen Schüler:innen in unterschiedlichen Konzepten gerecht zu werden, scheint herausfordernd. Perfektionismus und der Wunsch, nachhaltig gute Arbeit zu leisten, prägen ihre Selbstwahrnehmung.

4.7 Unterrichtsgestaltung

Die Interviewte B06 gab an, dass sie auf der Unterrichtsebene eher wenig von der Lernreise mitgenommen hat. Sie habe lediglich verschiedene Lernformen kennengelernt und verstanden. Die Interviewten B05 und B08 können hingegen nicht konkret beschreiben, welche Konzepte sie von der Lernreise übernommen haben und welche Eindrücke aus anderen Hospitationen kommen. B05 spricht auch von Inspirationen in der Telegrammgruppe von Kreidestaub e.V.. Durch den Austausch dort habe sie sicherlich Ideen abgeguckt, aber sie kann nicht darlegen welche. Zwei Interviewte gaben zudem an, dass sie gute Konzepte gesehen haben, diese aber heute nicht im Unterricht umsetzen würden. B02 habe es sehr beeindruckend gefunden, dass kaum frontal unterrichtet wurde, aber sie sagt, dass sie das nicht ausreichend umsetzen kann. B08 erzählt:

„Es gibt ganz viele Sachen, die ich in der Hospitation gesehen habe, mir fest vorgenommen habe und jetzt nicht mache. (Lachen) Das weiß ich auf jeden Fall. Das kann ich sagen“ (Interview B08, Pos. 41).

Trotzdem erwähnen beide im Anschluss einige kleinere Methoden, die sie auf der Unterrichtsebene kennengelernt und umgesetzt haben. Auch B03 spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es weniger „Konzepte als so kleine Entscheidungen im Alltag“ (Interview B03, Pos. 51) waren, die sie in ihrem Unterricht umsetzt.

Im weiteren Teil werde ich beschreiben, welche Unterrichtskonzepte die Teilnehmenden auf Lernreisen wahrgenommen haben und heute umsetzen. Fünf Interviewte sprachen von einer Abwendung vom Frontalunterricht. B01 berichtet davon, dass sie auf der Lernreise das Konzept vom selbstständigen Arbeiten kennengelernt hat und dieses in Form von 90-minütigen Lernateliers an ihrer Schule umgesetzt wird. Auch B02 gibt in diesem Zusammenhang an, dass sie

es auf der Lernreise sehr beeindruckend fand, wenig Frontalunterricht zu sehen. Das versuche sie in ihrem Unterricht zu übernehmen und beschreibt, dass sie sich dabei an den Beispielen der Lernreise orientiert. Wie das genauer aussieht, führt sie allerdings nicht aus. B03 beschreibt hingegen, dass eine reine Freiarbeit z.B. in Lernbüros keine Möglichkeit für sie wäre:

„Aber ich würde sie nicht so vollkommen freilaufen lassen können, sondern ich möchte da schon immer noch ein Stück weit Kontrolle haben, wo sie gerade sind und um das auch einschätzen zu können, was brauchen sie gerade. Genau, aber mir dann halt in meinem Rahmen zu überlegen, wie kann ich selbstorganisiertes Lernen mit reinbringen in meinen Unterricht“ (Interview B03, Pos. 51).

Stattdessen versuche sie Inputphasen und Phasen des selbstorganisierten Lernens abzuwechseln, indem die Schüler:innen in den Phasen des selbstorganisierten Lernens Lernpläne bekommen, die sie abarbeiten. Auch B04 und B06 sprachen davon, dass sie sich in ihrem Unterricht von Frontalunterricht eher abwenden. B04 gibt an, dass er stattdessen ein personalisiertes Lernen ermöglichen will. Ähnlich wie es an der Alemannen-Schule in Wut-Öschingen praktiziert wird, lege seine Schule den Fokus darauf, eigenverantwortliches Lernen mit begleiteter Reflexion zu ermöglichen. B04 beschreibt, dass er durch die Montessori-Schule Landau zusätzlich inspiriert sei, die Nutzung von Materialpools für das selbstständige Lernen zu ermöglichen. Er schätze den didaktischen Ansatz, Materialien nur einmal da zu haben, um die Wertschätzung dafür zu erhöhen und die Organisationsfähigkeit zu verbessern. Dafür brauche es zwar umfassende Unterstützung der gesamten Schule, aber er versuche gemeinsam mit seinen Kolleg:innen Lösungen zu finden. B08 erklärt, dass sie mit „Kannlisten“ arbeitet, die ähnlich wie Wochenpläne funktionieren. B07 versuche vor allem Projektorientierung und fächerübergreifendes Lernen in ihrem Unterricht umzusetzen, da sie dies an verschiedenen Lernreiseschulen kennengelernt habe. B06 beschreibt, dass sie sehr kompetenzorientiert arbeite, das aber eher durch ihr Studium geprägt sei.

Fern von diesen Lehr-Lern-Formen gaben die Interviewten vor allem kleinere Dinge an, die für sie von Bedeutung sind: B03 beschreibt während des Interviews Elemente, die sie in ihrem Unterricht umsetzt und die sie während der Lernreise kennengelernt und sich notiert hat. Sie verwende für alle Bewertungen Bewertungsraster, um Transparenz zu gewährleisten und willkürliche Notenvergabe zu vermeiden. Diese Raster seien positiv formuliert, sodass Schüler:innen sehen, was sie bereits können und woran sie noch arbeiten müssen, anstatt überwiegend Defizite wahrzunehmen. Dieser Ansatz würde konstruktive Rückmeldung ermöglichen und Motivation fördern. Zudem sei es ihr wichtig, eine Zielorientierung zu schaffen, indem sie transparent zu Beginn jeder Sequenz einen ‚Fahrplan‘ vorstellt. Des Weiteren setzt sie farbcodierte Methodenblätter ein, um hierauf, wie in einem Merkheft, wichtige Methoden für die Klausuren festzuhalten. Ein weiterer wichtiger Bestandteil sei eine gute Feedback-

Kultur. Statt immer sofort Feedback zu geben, würde sie dieses gezielt einsetzen, indem sie Feedback-Phasen einplant. Feedback zu einer laufenden Methode würde sie unterbrechen und auf die Feedback-Phase verweisen, da sie das in den Gruppenprozessen der Lernreise gelernt habe. Die Interviewte B07 berichtet, dass sie von ihrer eigenen Schulzeit keinen Klassenrat kannte. Sie habe diesen erst auf der Lernreise kennengelernt und setze ihn heute regelmäßig um. B08 erwähnt, dass sie sich Classroom-Management Maßnahmen abgeschaut hat, sie diese aber nicht konkret benennen könne.

4.8 Schulentwicklung

Im Rahmen der Dimension „Schulentwicklung“ wurden die Teilnehmenden nach Aspekten ihrer Schulauswahl, den Schulentwicklungsprozessen ihrer Schule und ihrer eigenen Rolle in der Schulentwicklung befragt.

Schulauswahl:

Bemerkenswerterweise gaben alle acht Teilnehmer:innen an, dass die Lernreise ihre Schulauswahl beeinflusst und ihnen Klarheit über ihren eigenen Weg verschafft hat. B01 beschreibt, dass sie durch die Einblicke besser weiß, was sie möchte und was sie nicht möchte. Dadurch habe sie vor allem ein Bewusstsein dafür entwickelt, an welchen Schulen sie sich vorstellen kann zu arbeiten. B02 sei mit ihrem Master so unzufrieden gewesen, dass sie ohne die Lernreise ihr Studium möglicherweise abgebrochen hätte. Nur durch die Lernreise habe sie die Motivation bekommen, das Studium fortzusetzen. Sie fügt hinzu, dass sie vor allem die Wahl der Lehramtsform durch die Lernreise festigen konnte. Ursprünglich wollte sie an einem Gymnasium arbeiten und dachte, „[sie] muss an einer Schule mit leistungsstarken Schülern“ (Interview B02, Pos. 59) tätig sein. Durch die Lernreise entschied sie sich bewusst für eine Gesamtschule, da sie das inklusive Miteinander und die Verbindung verschiedener Schülergruppen wichtig fand. Sie betont, dass das für die Gesellschaft wichtiger ist als ein auslesendes Schulsystem. Auch B03 stellte während der Lernreise fest, dass das Gymnasiallehramt nicht zu ihr passt und sie stattdessen an einer Gesamtschule arbeiten möchte. Zudem erkannte sie, dass reformpädagogische Schulen zwar Vor- und Nachteile haben können, sie sich aber nicht vorstellen könne, an einer solchen Schule zu arbeiten. Wichtig sei ihr stattdessen, eine Schule im Aufbau zu wählen, um aktiv am Schulentwicklungsprozess mitzuwirken. Auch die übrigen Interviewten nannten konkrete Gründe für ihre Schulauswahl. B01 arbeitet an einer Schule, die sie auf der Lernreise kennengelernt hat. Sie habe sich dort direkt nach dem Studium beworben und bezeichnet sie heute als ihre „Traumschule“. Auch B04 erklärt sehr eindrücklich, wie es zu seiner Schulauswahl kam. Durch die fünf Lernreisen hat er so viele Schulen kennengelernt und beschreibt:

„Und man weiß irgendwann, was man will. Man weiß aber auch vor allem ganz genau, was man nicht will. [...] es gab [in Hamburg] für mich drei mögliche Schulen. Und ich wusste, wenn es die nicht werden, dann mache ich

so lange Lehraufträge, bis es eine von denen wird. Oder aber ich gehe in eine Gründungsinitiative oder gehe in eine Schule im Umbruch oder irgendwas Derartiges. Da bin ich auch immer noch am Überlegen, ob ich nochmal mehr mitwirken möchte. Aber tendenziell ja, die Lernreise ist, glaube ich, der zentrale Faktor, der meine Schulauswahl bekräftigt hat“ (Interview B04, Pos. 40).

Seine heutige Schule habe er mehrfach für die Lernreise vorgeschlagen. Aus unterschiedlichen Gründen sei ein Besuch jedoch nicht zustande gekommen. Er habe dann die Möglichkeit bekommen, dort direkt sein Referendariat zu absolvieren und habe diese Chance ergriffen. Drei weitere Interviewte berichten, dass sie nicht an einer der Schulen tätig sind, die sie während der Lernreise besucht haben. Die Schulen, an denen sie arbeiten, würden jedoch sehr ähnliche pädagogische Konzepte wie die besichtigten Schulen verfolgen. B02 beschreibt, dass sie auf der Lernreise eine Schule besucht habe, in der in nahezu jeder Klasse drei Erwachsene anwesend waren. Das sei durch eine hohe Anzahl an Kindern mit Integrationsstatus möglich gewesen. Ähnlich funktioniere es an ihrer aktuellen Schule, weshalb sie sich für diese Schule entschieden habe. B07 beschreibt ihren Schulauswahlprozess folgendermaßen:

„Ja, also ich würde schon sagen, ich hätte nicht so eine begründete Entscheidung getroffen für eine Schule, wenn ich nicht bei Lernreise erfahren hätte, dass Einzelschulen so krass unterschiedlich sein könnten. Also es war wirklich dieses, okay, die Schulen sehen so unterschiedlich aus, ich suche mir jetzt bewusst eine, wo die Konzepte mir gefallen“ (Interview B07, Pos. 39).

Sie arbeite heute an einer Schule, die aus der Montessori-Oberschule in Potsdam entstanden ist und die sie selbst auf ihrer Lernreise besucht habe. Damals wurde davon erzählt, dass eine neue Versuchsschule in Potsdam geplant sei, an der sie heute tätig ist. Auch B08 hat sich für eine Schule aufgrund des besonderen Konzeptes entschieden: An ihrer Schule würde ein sogenanntes „Arenen-Modell“ durchgeführt werden. In diesem würden sieben Stunden pro Woche statt Fachunterricht projektbasierter Unterricht zu verschiedenen Themenbereichen stattfinden. Jede Arena würde von zwei Lehrkräften und einer dritten Person aus der Praxis begleitet werden. Dieses innovative Konzept sei der Hauptgrund gewesen, an der Schule zu arbeiten. Für B05 und B06 waren die Erfahrungen an ihren Referendariatsschulen nur wenig zufriedenstellend. Nach dem Referendariat wollte B05 nicht an ihrer bisherigen Schule bleiben und sich nicht sofort verbeamteten lassen. Stattdessen entschied sie sich für eine Auslandsschule, da sie hoffte, dort innovative Konzepte zu finden. Nun arbeitet sie seit zwei Jahren an einer Deutschen Auslandsschule und beschreibt, dass sie einen realistischen Blick darauf bekommen hat. Von außen wirke zwar alles beeindruckend, aber intern würde es auch viele Herausforderungen geben. Ein großer Unterschied sei das hohe Budget, das Entwicklungsprozesse erleichtern würde. Vor allem gefällt ihr, dass sie als junge Lehrerin im Schulentwicklungsprozess mitwirken kann:

„Und was ich richtig cool finde, ist, dass ich eben auch als so junge Lehrerin, die einfach noch nicht lange aus dem Referendariat raus ist, die Chance bekomme, da was zu machen“ (Interview B05, Pos. 33).

B06 beschreibt, dass sie sich nach der Lernreise für ihr berufsorientierendes Praktikum an einer demokratischen und alternativen Schule in Berlin beworben hat. An ihre Referendariatsschule sei sie zufällig zugeteilt worden. An dieser Schule habe ihr insbesondere die Teamorientierung und Austausch im Kollegium gefehlt. Besonders in den Gesprächen mit der Schulleitung habe sie Widerspruch in sich festgestellt, da diese anders arbeitet und denkt, als sie es beispielsweise auf der Lernreise kennengelernt hat. Deswegen befinde sie sich aktuell auf der Suche nach einer anderen Schule und erklärt, dass viele Schulen Mitarbeitende haben, die sie von der Lernreise kennt und dass sie Lust habe, mit diesen zusammenzuarbeiten. Vor allem sei es ihr aber wichtig, an einer ‚vielfältigeren Schule‘ zu arbeiten.

Schulentwicklungsaspekte und Motivation nach der Lernreise:

Im Gegensatz zur Unterrichtsgestaltung äußerten die Teilnehmenden bei dem Thema Schulentwicklung keine Zweifel, ob Wirkungen durch die Lernreise oder andere Seminare entscheidender waren. Alle Interviewten berichteten, welche Aspekte der Schulentwicklung ihnen seit der Lernreise wichtig sind und sprachen über ihre Motivation, sich daran zu beteiligen. B01 erzählt, dass sie vor der Lernreise keinerlei Wissen über das Thema Schulentwicklung hatte und sie jetzt durch viele positive Beispiele motivierter ist, an diesen Prozessen mitzuwirken. Auch B02 betont, dass sie auf Lernreise gelernt hat, wie wichtig Schulentwicklung ist. Auch wenn „[sie] im Alltag schon merkt, dass man das in der Realität nicht so viel umsetzen kann“ (Interview B02, Pos. 21), habe sie seit der Lernreise viel Motivation, Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben. Sie betont dabei die Bedeutung schulischer Sozialarbeit, um Kinder mit schwierigem Start oder generellen Schulproblemen zu unterstützen. An ihrer Schule würde das durch ein:e Sozialarbeiter:in in jedem Jahrgang ermöglicht. Durchdachte Konzepte und deren kontinuierlicher Entwicklung seien dabei notwendig. Auch Doppelsteckungen von Lehrer:innen hält sie für gewinnbringend. Für B04 ist das auch ein entscheidender Punkt und sie betont, dass vor allem kollegialer Zusammenhalt und kollegiale Strukturen einen wichtigen Bereich von Schulentwicklung darstellen. Außerdem seien vielfältige und sinnvoll eingesetzte Ressourcen zentral. Eine Notenfreiheit sei zudem wünschenswert. B03 betont, dass sie viel kompetenter mit Schulentwicklungsthemen umgeht, weil sie auf der Lernreise viele Impulse mitgenommen habe. Themen, die sie stören, würde sie auch mehrfach ansprechen. B04 interessierte sich bereits zuvor für Schulentwicklung, setzte sich mit Schulformkonzepten aber erst durch die Lernreise aktiv auseinander. Er erkannte:

„Ich möchte entweder eine Schule selber dazu bringen, dass sie super toll wird oder ich möchte eine Schule, die ich super toll finde und wo ich meine

Haltung ausleben kann und meine Schüler:innen so supporten kann“ (Interview B04, Pos. 23).

B05 habe vor allem erkannt, dass manche Konzepte nicht nur idealistische Vorstellungen aus dem Studium seien, sondern tatsächlich in der Praxis umgesetzt würden. Dies habe ihn motiviert, diese Konzepte nun auch an seiner eigenen Schule zu realisieren. B06 und B08 beschreiben, dass sie vor allem die Förderung von Partizipation und Demokratie für wichtig halten. B06 weist darauf hin, dass ein solcher Wandel Zeit und Begleitung erfordert. Auch B07 nimmt Schulentwicklung nun bewusster wahr und engagiert sich bereits im ersten Berufsjahr aktiv in Entwicklungsgruppen an der Schule – ein Schritt, den sie sich ohne die Lernreise vielleicht nicht zugetraut hätte. Dabei sei ihr Chancengerechtigkeit besonders wichtig. Ihre Schule sei bewusst an einem Standort gegründet worden, an dem Familien mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen aufeinandertreffen. Die Schule versuche, ausgleichend zu wirken, sodass Bildungschancen weniger vom Elternhaus abhängen. Zwar würden manche Ansätze noch nicht funktionieren, aber ihre Schule sei auf einem sehr guten Weg.

Aktuelle Rolle bezüglich der Schulentwicklung:

Die Interviewten schildern anschließend ihre konkrete Rolle im Schulentwicklungsprozess. Vier Interviewte sehen sich nur moderat involviert, zeigen jedoch große Bereitschaft zur Mitarbeit an Schulentwicklung. B02 konnte bisher wenig von der Lernreise an ihrer Schule implementieren, da sie wegen eines Sabbaticals das letzte halbe Jahr wenig in den Schulentwicklungsprozess involviert gewesen sei. Zukünftig möchte sie sich stärker einbringen. Auch B04 fühlt sich trotz großen Interesses noch wenig eingebunden, was er darauf zurückführt, dass er noch ein neuer Kollege ist. Er würde sich aber auf einer Austauschene mit Kolleg:innen einbringen, indem er innerfachlich neue Projekte entwickelt und den Austausch zu Materialien und Ressourcen fördere. B06 habe sich zwar schon teilweise eingebracht, aber nachdem sie wusste, dass sie die Schule bald verlässt, wollte sie nicht ihre „ganze Energie in irgendwas reinstecken, was auf absehbare Zeit endet“ (Interview B06, Pos. 45). Trotzdem engagiere sie sich vor allem für Demokratiebildung, indem sie eine Podiumsdiskussion zur Europawahl organisiert habe und eine Fortbildung für das Kollegium zum Thema Klassenrat durchgeführt habe. B08 beschreibt zwar, dass sie Teil der Schulleitung ist, sie aber eher auf einer organisatorischen und strukturellen Ebene arbeiten würde. Die Schulentwicklungsthemen würden dann vor allem im Schulleitungsteam besprochen werden. Auch sie beschreibt, dass ihr der Kursrat besonders wichtig ist und sie diesen regelmäßig verteidigen muss, damit sich dieser nicht zu einer ‚Orga-Stunde‘ entwickelt.

Die anderen vier Interviewten beschreiben, dass sie sehr stark in der Schulentwicklung involviert sind. B01 plante unter anderem das Projekt ‚Urban Sports‘ für Lehrkräfte, das ein Abonnement für verschiedene Fitnessstudios umfasst. Außerdem habe sie einen thematischen Input zu „toxischer Männlichkeit und Weiblichkeit“ für den Einsatz in Klassenräten entwickelt. Zudem habe sie das

Programm „Alle ins Ausland“ für Elftklässler koordiniert und sie arbeite gerade ein Kinderschutzkonzept aus.

B02 habe an einem „Leselotsen“ zur Verbesserung der Lesekompetenz mitgearbeitet, plane eine Yoga-AG und möchte für ihre Kolleg:innen einen Input zu Stressbewältigungsübungen im Unterricht vorbereiten. B03 fokussiere sich auf Lehrkräftekooperation, weil sie das Verständnis von einem Einzelkämpferberuf kritisch sieht. Dafür bringe sie Impulse aus ihrer Masterarbeit mit. Zudem versuche sie kleine Veränderungen zu schaffen und erzählt von einem Briefkasten, den sie vor dem Lehrerzimmer angebracht hat, was zu einer Arbeitsentlastung beitragen würde. Zudem habe sie ein Bewertungsraster für die Sekundarstufe II im Fach Englisch entwickelt.

B05 arbeite gerade an einem Format zum selbstgesteuerten Lernen. In den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch soll eine Stunde davon pro Woche stattfinden, in der Schüler:innen aus ihrem Regelunterricht herausbrechen und an Projekten arbeiten würden. Aktuell würden sich diese Stunden eher zu Freistunden entwickeln und der Notendruck stünde diesem Projekt gegenüber. Trotzdem versuche sie an der Idee festzuhalten und beschreibt:

„Und das versuche ich gerade aktiv aufzufangen, indem ich das in einen Rahmen bringe von man muss erstmal Lernmotivation schaffen und man muss auch einen Raum schaffen, Lernprodukte zu präsentieren und irgendwie wertzuschätzen. Und das ist gerade super viel konzeptionelle Arbeit und das Team muss dabei mitgenommen werden und so. Also das ist gerade meine Aufgabe, ja“ (Interview B05, Pos. 33).

Entwicklungsprozesse:

B01 und B07 betonen, dass Schulentwicklung ein fortlaufender Prozess ist, der kontinuierliche Weiterentwicklung erfordert. Zwei Interviewte reflektierten, wie Schulentwicklungsprozesse sinnvoll angestoßen werden können. B03 schildert in diesem Zusammenhang ein Beispiel, in dem eine Kollegin die Teilnahme an der Juniorwahl während einer Konferenz vorgeschlagen hat, ohne vorherige Absprache mit den relevanten Kolleg:innen. Der Vorschlag stieße daher auf Widerstand und wäre erfolglos geblieben. B03 halte es für zielführender, zunächst mit Kolleg:innen, insbesondere ihrer eigenen Fachkonferenz zu sprechen, abzustimmen und Bedenken auszuräumen und es dann in Gremien vorzustellen. Vorschläge müssten also strategisch sinnvoll eingebracht werden. Da solche Themen im Studium nicht behandelt würden, könnten Lehrkräften mit guten Ideen ohne das richtige Vorgehen auf Widerstand stoßen und würden enttäuscht zurückblicken. Durch die Lernreise habe sie solche Gruppenprozesse kennengelernt. B04 hat hingegen für sich festgestellt, dass es wichtig ist, alle Systeme erstmal gründlich auszuprobieren und zu entwickeln, bevor Änderungen angestoßen werden. Über seinen eigenen beruflichen Weg denkt er:

„Das war auch der Grund, warum ich gesagt habe, ich möchte auf jeden Fall erst Lehrer werden, bevor ich jemals sagen würde, ich möchte in die Schulentwicklung gehen, weil ich glaube, Sachen mal gemacht zu haben,

erlebt zu haben, trägt dann dazu bei, das anders zu machen“ (Interview B04, Pos. 52).

Er betont, dass große Veränderungen nicht jährlich stattfinden sollten und vom Kollegium mitgetragen werden müssten. Viele Lehrkräfte würden sich wünschen, bestehende Konzepte über mehrere Jahre konsequent umzusetzen, anstatt sie ständig zu überarbeiten. Deswegen würde es an seiner Schule gerade weniger Veränderungen geben – diesen Fokus unterstützt er.

Schulleitung:

Die Interviewten gehen im Verlauf des Gesprächs immer wieder auf die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen ein. Einerseits betonen sie, dass ein hohes Engagement der Schulleitung und des Kollegiums notwendig ist. B08 sagt dazu:

„Und die Schulleitung muss bereit sein, also Probleme irgendwie zu umschütten, um gutes Arbeiten zu ermöglichen“ (Interview B08, Pos. 23).

Andererseits weist B04 darauf hin, dass viele sehr ausgebrannt sind und deutlich über ein normales Arbeitspensum arbeiten. Gleichzeitig sei es eine Bereicherung, an einer Schule mit sehr engagierten Lehrkräften zu arbeiten:

„Nein, aber es ist total schön und ich glaube, wir sind eine Schule, wo alle sagen, wir müssen das alles anders machen und manchmal ist das Gefühl fast ein Zeichen dafür, dass eigentlich ein paar Sachen ganz gut laufen. Ich freue mich, wenn Leute sagen, wir müssen alles anders machen, weil das heißt immer so, man weiß, es geht irgendwie anders, aber wir machen das Beste draus und wir wissen, wir müssen da nicht morgen sein, sondern wir kommen da nach und nach hin“ (Interview B04, Pos. 54).

Zwei Interviewte berichten außerdem, dass Schulleitungen Schulentwicklungsprozesse auch ausbremsen könnten. In solchen Fällen würde sich in einer Schule mit engagierten Lehrkräften Verzweiflung breit machen, wenn ihre Ideen nicht ernst genommen würden.

4.9 Ergänzungen/Betonungen

Der Abschluss des Interviews bildete die Frage, ob die Teilnehmenden noch Ergänzungen haben oder etwas besonders betonen wollen. Die Interviewten betonten dabei ihre positiven oder negativen Erfahrungen im Referendariat. Zwei Interviewte schilderten, dass sie gewisse Unterrichtskonzepte besonders in der Zeit ihres Referendariats nicht umsetzen konnten. B01 beschreibt, dass sie an einer Brennpunktschule gearbeitet hat und es dort nicht möglich war, gesehene Konzepte umzusetzen und sie es somit nicht ausdauernd probiert hat:

„Nee, ich habe da ganz schnell aufgegeben und genau das gemacht, was das Referendariat wollte und versucht, da so schnell und so unbeschadet wie möglich durchzukommen“ (Interview B01, Pos. 51).

Auf meine Nachfrage bestätigt sie, dass es Schulen geben müsse, an denen die gesehenen Konzepte auch tatsächlich anwendbar seien. B02 beschreibt hingegen, dass sie besonders im Referendariat didaktisch viel gelernt hat und das für ihren Unterricht entscheidender war als die Lernreise. Auch B08 verdeutlicht, dass sie nach dem Referendariat noch einmal viele Veränderungen in ihrem Denken wahrgenommen hat.

Zwei Interviewte haben hervorgehoben, wie wichtig das Vorbereitungsseminar für die Lernreise ist. Die Lernreise ist laut B05 lediglich der Höhepunkt des Seminars, dem jedoch ein halbes Jahr intensiver Vorbereitung vorausgeht. Auch B06 fügt hinzu, dass gerade der Gruppenaustausch und die Reiseplanung der Kern des Seminars ist und betont:

„Und das würde ich, glaube ich, betonen, dass ich das sehr wichtig finde, dass das nicht nur ist, okay, ich suche mir jetzt fünf Schulen raus und besuche die irgendwie, sondern auch ein bisschen, was wollen wir eigentlich machen oder was wollen wir, warum machen wir das und was wollen wir sehen“ (Interview B06, Pos. 53).

Auch die Rolle als Gruppenleiter:in wurde unter dieser Frage als Einfluss auf die Erfahrungen hervorgehoben. B03 beschreibt, dass sie direkt die Lernreise geleitet hat, statt nur als Teilnehmerin dabei zu sein und fügt hinzu:

„Ich konnte mich ja gar nicht so einlassen auf die Erfahrung im Projekt, weil ich es halt selber organisiert habe. Und ja, mit meinen organisatorischen Entscheidungen, die ich getroffen habe, das Erlebnis an sich ja beeinflusst habe. Ich glaube, das ist ein Unterschied“ (Interview B03, Pos. 69).

B04 hat hingegen zunächst an zwei Lernreisen teilgenommen und dann drei Lernreisen geleitet und betont, dass er es prägend fand, wie stark sich die Teilnehmenden in der Zeit verändert haben:

„Und wie sie nach der Woche wieder rausgegangen sind und wie sehr sich manche Ansichten und Haltungen innerhalb von nur einer oder diesen zwei Wochen so krass geändert haben“ (Interview B04, Pos. 57).

Auch der Kontakt im Nachhinein zu diesen Personen, würde ihm zeigen, wie wertvoll das Projekt Lernreise sei.

Zwei Interviewte erwähnen in ihren Ergänzungen die Rolle der Universität. Während B02 kritisiert, dass Studierende an ihrer Universität weder ECTS noch finanzielle Unterstützung für dieses Seminar erhalten hätten, hebt dagegen die Interviewte B05 positiv hervor, dass manche Universitäten die Lernreise mit ECTS anerkennen würden. Diese Wertschätzung seitens der Hochschulen würde Studierende dazu ermutigen, selbst Bildungsformate zu initiieren und weiterzuentwickeln. Diese Bewegung würde ihr deswegen Hoffnung geben und Lust auf Veränderungen.

Bei der letzten Frage betonen fünf der Interviewten, wie wichtig für sie die Teilnahme an diesem Seminar war, sowohl beruflich als auch persönlich. Neben Aussagen wie: „Ich fand das das Coolste, was ich an der Uni gemacht habe, wirklich“ (Interview B01, Pos. 19), betont B01, dass sie dieses Seminar allen

Lehramtsstudierenden wünscht, allein um mehr Klarheit für ihren eigenen Weg zu finden. Sie denkt auch darüber nach, ob das Seminar nicht obligatorisch für alle angeboten werden kann:

„Und deswegen finde ich, sollte das so obligatorisch sein, dass alle, auf der anderen Seite würde es natürlich gar nicht gehen, wenn alle Studierenden plötzlich auf Lernreise fahren würden“ (Interview B01, Pos. 71).

B02 schildert, dass die Lernreise und das begleitende Seminar lehrreicher waren als klassische didaktische und pädagogische Inhalte an der Universität.

B03 hebt vor allem die intensive Arbeit im Kreidestaubverein hervor und ist stolz zahlreiche Lehramtsstudierende erreicht und inspiriert zu haben. B07 berichtet, dass sie durch die Lernreise eher beschreiben konnte, was ihr an Schule wichtig ist und hebt hervor, dass sie sich dadurch deutlich von anderen Referendar:innen unterschieden hat.

B08 bilanziert:

„Also ich fand genau, ich glaube doch vielleicht, dass Lernreise eine super prägende Zeit für mich war und ich das ganz, ganz vielen Leuten wünsche, aber ehrlich gesagt, fast mehr auf der persönlichen Ebene als auf der schulischen Ebene“ (Interview B08, Pos. 51).

Vor allem das gemeinsame Reflektieren würde so viele persönliche Umdenkprozesse bewirken, die sehr wertvoll seien.

5. Diskussion

5.1 Inhaltliche Diskussion der Ergebnisse

Nach der Präsentation der Ergebnisse in Kapitel 4, sollen diese nun analysiert und diskutiert werden. Dazu wird einerseits ein Rückbezug zu der vorgestellten Theorie sowie den Studien geschaffen. Andererseits werden die Ergebnisse im Hinblick auf die zugrunde liegende Frage, welche langfristigen Auswirkungen die Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, ihre Unterrichtsgestaltung und ihre Rolle in Schulentwicklungsprozessen hat, ausgewertet.

Im Theorieteil wurden zunächst die unterschiedlichen Professionalisierungsansätze vorgestellt und für die Untersuchung des Forschungsschwerpunkts insbesondere den kompetenzorientierten Ansatz anhand des Handlungskompetenzmodells und der KMK- Standards näher beschrieben. Anhand dieser spezifischen Kriterien ist es nun möglich, die Aussagen der Interviewten hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung zu beschreiben. Das Modell der professionellen Handlungskompetenz gliedert sich in vier Bereiche: Professionswissen; Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele; motivationale Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Hinsichtlich des Professionswissens ist besonders bei der Facette des Organisationswissens ein Effekt zu verzeichnen. Ansonsten lässt sich vor allem ein Einfluss auf Überzeugungen,

Werthaltungen und Ziele sowie motivationale Orientierung festhalten. Das geht vor allem aus den Aussagen der Hauptkategorien „Einstellungen“ und „Langfristige Wirkungen“ hervor.

Im Hinblick auf die vorgestellten Standards der KMK (2022), lässt sich im Abgleich mit den Aussagen der Interviewten ein gewisser Einfluss auf die Kompetenzen „Unterrichten“ und „Beurteilen“ feststellen. Besonders die Grundhaltungen der Interviewten zum Thema Bildungsgerechtigkeit und ihre Offenheit für Konzepte des selbstbestimmten Lernens lassen auf eine Verbesserung der Kompetenzen drei, vier und fünf schließen (vgl. ebd., S. 8-10). Aus den Gesprächen mit zwei Interviewten gingen auch sehr transparente Beurteilungsmaßstäbe hervor, was für eine Erfüllung der Kompetenz acht spricht (vgl. ebd., S. 13). Wie stark der Einfluss auf diese beschriebenen Kompetenzen ist, müsste jedoch mit einer anderen Untersuchungsmethode spezifischer analysiert werden. Deutlich wird in den Interviews jedoch, dass insbesondere der Kompetenzbereich „Innovieren“ gefördert wird. Alle Interviewten reflektieren die Anforderungen ihres Berufs und beziehen gesellschaftliche sowie kulturelle Entwicklungen mit ein. Sie nehmen die Verantwortung und Verpflichtung ihres Berufs ernst, betrachten ihre Tätigkeit als kontinuierlichen Lernprozess und engagieren sich aktiv in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Kompetenzen 9,10 & 11; vgl. ebd., S. 14-15). Im Rückbezug auf die Theorie lassen sich zusammenfassend Kompetenzentwicklungen sowohl im Hinblick auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz als auch auf die KMK-Standards erkennen.

Inwiefern diese Kompetenzentwicklung mit den Effekten gängiger universitärer Bildung übereinstimmt, soll durch den Vergleich der beiden vorgestellten Studien mit den Ergebnissen dieser Erhebung beantwortet werden:

Die vorgestellte PaLea-Studie verdeutlicht, dass trotz der KMK-Standards die Universitäten in Deutschland ein sehr heterogenes Lehrangebot aufweisen und dieses die geforderten Kompetenzen nicht ausreichend fördert (Kauper et al., 2023, S. 275). Die Lernreise kann diese strukturellen Defizite zwar nicht umfassend kompensieren, setzt jedoch gezielt an diesen Lücken an, insbesondere hinsichtlich der Kompetenz „Innovieren“. Darüber hinaus zeigt die PaLea-Studie, dass sich negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit ungünstig auf das Belastungserleben im Vorbereitungsdienst auswirken können (vgl. ebd., S. 297). Wie Schnebel und Grassinger (2024) betonen, ist daher ein Reflexionsraum zentral, um vergangene und aktuelle Erfahrungen zu verarbeiten und so die reflexive Entwicklung professioneller Kompetenzen zu fördern. Die Interviewten beschrieben, dass sie auf der Lernreise solche Reflexionsräume erlebt haben und eigene Denk- und Handlungsmuster hinterfragten. Durch den Austausch mit anderen konnten sie neue Perspektiven auf ihre eigenen Bildungsbiografien gewinnen.

Auch in der zweiten untersuchten Studie zum Praxissemester wird ein Beitrag zur Professionalisierung sichtbar. Das Praxissemester bietet eine Verzahnung

von Theorie und Praxis und zeigt Effekte auf die selbsteingeschätzten Kompetenzen und Fähigkeiten von Studierenden. Auch die Lernreise kann als eine solche Verbindung von Theorie und Praxis verstanden werden und lässt, wie eben beschrieben, Rückschlüsse auf eine langfristige Kompetenzentwicklung zu (vgl. Ulrich & Gröschner, 2020, S. 2). Allerdings unterscheiden sich beide Formate in ihrer Schwerpunktsetzung: Während das Praxissemester vor allem auf der Mikroebene, also im direkten Unterrichtsgeschehen ansetzt, richtet die Lernreise den Blick verstärkt auf gelingende Schulen und fokussiert insbesondere die Mesoebene (Schule als Organisation) und das Makrosystem (Bildungssystem). Das wird auch daran deutlich, dass in der Studie eine Förderung von eher handlungsnahem Wissen durch die Unterstützung von Mentor:innen und lernprozessbezogene Tätigkeiten nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd., S. 67). Währenddessen verorteten die Interviewten dieser Untersuchung ihr Wissen insbesondere auf der Ebene der Schulentwicklung und des Bildungssystems und berichteten von einer veränderten Haltung. Viele Interviewte beschrieben zudem, dass es ihnen besonders geholfen habe, theoretische Ansätze in der pädagogischen Praxis konkret zu erleben. Da im Rahmen der Lernreise gezielt ‚gelingende Schulen‘ besucht werden, liegt die Vermutung nahe, dass das Verständnis theoretischer Konzepte noch intensiver gefördert wird als im regulären Praxissemester. Aus meiner Sicht lässt sich dies möglicherweise dadurch erklären, dass modernere pädagogische Ansätze, wie sie in der Theorie vermittelt werden, im schulischen Alltag bislang nicht flächendeckend implementiert sind. An sogenannten ‚gelingenden Schulen‘ scheinen sie hingegen häufiger Anwendung zu finden.

Gerade vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte Kompetenzen und Wissen auf allen Ebenen benötigen, kann ich aus den Studien schließen, dass die Lernreise die universitäre Bildung und damit auch die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften sinnvoll ergänzen kann. Insbesondere durch ihren Fokus auf erfolgreiche schulische Praxis und ihren Beitrag zur Erweiterung des Blicks auf die Meso- und Makroebene schulischer Bildung leistet sie einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung.

Um diesen Beitrag zur Professionalisierung genauer zu verstehen, sollen im Folgenden die Ergebnisse der einzelnen Hauptkategorien vertieft im Hinblick auf die Fragestellung betrachtet werden:

Alle Interviewten beschrieben zunächst sehr unterschiedliche Berührungspunkte mit der Lernreise. In jedem Fall stellt die Telegrammgruppe von Kreidestaub e.V. einen gemeinsamen Berührungspunkt für alle Interviewten dar. Die darüber hinaus bestehenden persönlichen Kontakte und die Ideen, Lernreisen für Lehrpersonen anzubieten, lassen darauf schließen, dass alle Interviewte überwiegend positive bis sehr positive Erfahrungen mit einer oder mehreren Lernreisen gemacht haben. Dies zeigt sich auch in den Betonungen und Ergänzungen der Teilnehmenden, in denen sie verdeutlichen, dass die Lernreise für sie teilweise lehrreicher war als andere Uniseminare. Bei der Erinnerung an die

besuchten Schulen fällt einerseits auf, dass sehr unterschiedliche Schulen besucht wurden. Andererseits erinnern sich die Interviewten besonders an spezifische Situationen oder Konzepte, die sie anschaulich wiedergeben können. Das deutet darauf hin, dass sie auch heute noch in ihrem Berufsalltag auf diese Erfahrungen zurückgreifen und in konkreten Situationen teilweise von den damaligen Lösungsansätzen anderer Schulen profitieren.

Professionelle Entwicklung:

Hinsichtlich der professionellen Entwicklung fallen alle Interviewte durch eine sehr differenzierte und reflektierte Einstellung auf. Sie berichten, dass sie besonders durch die Lernreise ihre Haltung entwickeln konnten. Dabei wurde ihnen die Vielfalt des Schulsystems, mit privaten, staatlichen, reformpädagogischen und traditionell ausgerichteten Schulen bewusst. Das Ziel von Kreidestaub e.V., die Teilnehmenden mit der normativen Frage nach ‚guter Schule‘ zu längerfristigen Denkprozessen anzuregen, scheint somit erreicht worden zu sein. Besonders das Thema Bildungsgerechtigkeit wird von sechs Teilnehmenden hervorgehoben und zeigt, dass der von Kreidestaub e.V. vermittelte Wert einer gerechteren Bildung für alle nachhaltig wirkt.

Die Kompetenzen konnten auf unterschiedlichen Ebenen verbessert werden. Zwei Interviewte berichteten von einer Steigerung der didaktisch-methodischen Kompetenz, zwei von einer Verbesserung der sozial-kommunikativen, zwei von der organisatorischen und zwei von der reflektorischen Kompetenz. Dies verdeutlicht, dass die Lernreise verschiedene Kompetenzbereiche fördern kann. Einzelne Interviewte betonten in diesem Zusammenhang besonders die zentrale Rolle des Vorbereitungsseminars für die beobachtete Kompetenzentwicklung.

Der bisherige Forschungsstand zur kurzfristigen Kompetenzentwicklung wird durch diese Ergebnisse bestätigt und um Hinweise auf mögliche langfristige Wirkungen ergänzt. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass dies beobachtete Kompetenzentwicklung vermutlich nicht ausschließlich auf die Lernreise zurückzuführen ist, sondern auch durch weitere Entwicklungsprozesse beeinflusst wurde.

Hinsichtlich ihres Rollenverständnisses nannten die Interviewten unterschiedliche Rollen, betonten jedoch überwiegend, dass ihre Rolle der Lerngruppe dient. Gleichzeitig erkennen sie, dass ihr Rollenverständnis stark vom jeweiligen Schulkonzept beeinflusst wird. Ihr Rollenverständnis sei dabei nicht nur durch die Lernreise, sondern auch durch weitere Einflüsse geprägt worden. Vor allem drei Interviewte hoben hier auch die Seminare „Projekt Haltung“ und „Projekt Beziehung“ hervor (Kreidestaub e.V., o. J.-d). Außerdem ist zu vermuten, dass sich bei Gruppenleitungen eine intensivere Kompetenzentwicklung zeigen kann, da sie im Vorbereitungsseminar durch die Organisation und Leitung der Sitzungen ein hohes Maß an Verantwortung übernehmen.

Unterrichtsgestaltung:

Auf der Unterrichtsebene- und der fachlichen Ebene berichteten die Teilnehmenden von weniger Veränderungen als auf der Ebene der Schulentwicklung, was sich mit der Einordnung des Mehrebenenmodells nach Fend (2008) und dem zuvor beschriebenen Fokus auf die Kompetenz „Innovieren“ deckt. Dennoch nannten die Interviewten einzelne Methoden, die sie während der Lernreise kennengelernt und inzwischen in ihrer Praxis umgesetzt haben. Darüber hinaus haben einige Teilnehmende seit ihrer Lernreise insbesondere ihre allgemeine Lehr- und Unterrichtsform kritisch hinterfragt. Fünf Interviewte sprechen in diesem Zusammenhang von einer Abwendung vom Frontalunterricht. Insbesondere Konzepte wie personalisiertes, selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen, stellen für die Teilnehmenden wichtige Konzepte dar, um neue Lehr-Lernformen zu etablieren.

Rolle in der Schulentwicklung:

Den Interviewten sind während der Reise besonders Kritikpunkte am Schulsystem bewusst geworden. Gleichzeitig erlebten sie, wie mit diesen Kritikpunkten konstruktiv umgegangen werden kann und besuchten Schulen, die alternative Wege gehen und Veränderungen anstoßen. Diese Erfahrungen führten nicht nur zu einer gesteigerten Motivation, sondern auch zu dem Wunsch, selbst aktiv an Schulentwicklungsprozessen mitzuwirken.

Das zeigt sich besonders in ihren Ausführungen zur eigenen Rolle in der Schulentwicklung. Alle Teilnehmenden reflektierten ihre spätere Schulauswahl sehr bewusst und gaben an, sich teils explizit aufgrund der Lernreise für oder gegen bestimmte Schulen entschieden zu haben. Möglicherweise wirkten die Erfahrungen der Lernreise hier als eine Art Maßstab für Schulen, an denen sie künftig arbeiten möchten, insbesondere im Hinblick auf die Schulkonzepte, die Zusammenarbeit sowie die Innovationsbereitschaft im Kollegium und in der Schulleitung.

Ihre Motivation, sich an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen, steht im direkten Zusammenhang mit theoretischen Befunden zur Schulentwicklung. Studien zeigen, dass das Bildungssystem schwerfällig auf Neuerungen reagiert (vgl. Gräsel, 2008, S. 201). Daraus ergibt sich die Frage, wie sich dieser Transfer vereinfachen lässt. Da es im Schulsystem, anders als in der freien Wirtschaft keinen Wettbewerbsdruck gibt, kommen viele Veränderungsvorgaben ‚von oben‘. Bei dieser sogenannten „Top-down-Strategie“ werden Maßnahmen auf theoretischer Grundlage zur Verbesserung von Unterricht entwickelt, überprüft und in Schulen erprobt (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004, S. 198). Das kann häufig zu Widerstand führen (vgl. Gräsel, 2008, S. 280) und Veränderungen werden oft gar nicht oder nur in stark abgewandelter Form übernommen, da die Problemstellungen nicht an den Problemen der Praxis ausgerichtet sind (vgl. Gräsel, 2008, S. 202).

In den letzten Jahren werden Neuerungen daher vermehrt durch „Bottom up-“ oder symbiotische Strategien implementiert (ebd.). Zentral ist dabei eine enge, langfristige Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis. Der Expertise der Lehrpersonen und ihren Ideen kommt dabei eine zentrale Rolle zu (vgl. ebd.; zit. n.: Gräsel, 2005). Schulübergreifende Netzwerke können diesen Austausch fördern, indem sie als Lerngemeinschaften eine Struktur zur Verbreitung von Innovation schaffen (Gräsel, 2008).

Die Lernreise ermöglicht es den Studierenden, schulübergreifend Innovation praktisch zu erleben. Die daraus resultierende intrinsische Motivation, konkrete Konzepte umzusetzen und aktiv Schulentwicklung mitzugestalten, kann langfristig zu einer stärkeren Einbindung der Lehrkräfte in Veränderungsprozesse führen.

Lutz Schumacher betont, dass neben der Systemebene der Erfolg von Schulentwicklung „wesentlich von der Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte“ abhängt. Er stellt fest, dass sich das Professionsverständnis von Lehrkräften häufig nur auf die Unterrichtsebene beschränkt (vgl. ebd., S. 281). Das kann dazu führen, dass Schulentwicklungsprojekte von den einzelnen Lehrkräften als weniger notwendig und kaum gewinnbringend betrachtet werden (vgl. ebd.; zit. n.: Ertl & Kremer, 2005). Entscheidend ist aber, dass eine Mehrheit des Kollegiums Veränderungsprozessen positiv gegenübersteht und bei deren Realisierung aktiv mitwirkt. „Daher müssen Initiatoren von Schulentwicklungsmaßnahmen insbesondere die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte fördern“ (Schumacher, 2008, S. 281).

Schon Strategie und Vorgehen beeinflussen, wie Veränderungen wahrgenommen werden, denn: „Inwieweit sich eine Person für eine Veränderung engagiert, hängt auch davon ab, ob sie sich in der Lage sieht, die mit den veränderten Arbeits- und Organisationsbedingungen einhergehenden gewandelten Anforderungen zu bewältigen“ (ebd., S. 282). Angst vor Überforderung kann die Veränderungsbereitschaft erheblich hemmen (vgl. ebd.).

Die Lernreise wirkt dieser Angst präventiv entgegen: Die Teilnehmenden lernen Schulen und Menschen kennen, die es trotz innovationshemmender Rahmenbedingungen geschafft haben, Veränderungen erfolgreich umzusetzen (vgl. Georg, 2022, S. 487). Das gaben auch die Teilnehmenden dieser Untersuchung wieder. Sie haben auf der Lernreise gesehen, dass moderne Konzepte praktisch umsetzbar sind und sich Veränderungen für alle lohnen können, sowohl für die Schüler:innen als auch für das Kollegium. Damit bringen sie eine wichtige Voraussetzung mit - Innovation im Bildungssystem zu fördern.

So überrascht es nicht, dass sich die Interviewten, obwohl einige von ihnen noch nicht lange im Beruf sind, bereits in unterschiedlichen Bereichen aktiv einbringen. Sie verstehen sich nicht nur als Umsetzer:innen, sondern als Mitgestaltende. Diese Form der Partizipation ist laut Schumacher (vgl. 2008, S. 287) maßgeblich für den Erfolg von Schulreformen.

Zusammenfassend lassen sich Einflüsse der Lernreise sowohl auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, bezogen auf ihre Unterrichtsgestaltung und bezogen auf ihre Rolle in der Schulentwicklung, erkennen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Veränderungen im Schulsystem nicht ausschließlich auf das pädagogische Handeln einzelner Lehrkräfte zurückzuführen sind, sondern stets auch schulische und systemische Rahmenbedingungen mitbedacht werden müssen (Georg, 2022, S. 488; Thöne, 2009, S. 21-22). Der Fokus auf kollektive Veränderungsprozesse kann dazu beitragen, den individuellen Druck auf Lehrkräfte zu reduzieren. Ein Anspruch, dem die Lernreise durch das gemeinsame Entdecken ‚guter Schulen‘ auf Meta- und Mesoebene gerecht wird. Vor diesem Hintergrund überrascht es kaum, dass einige Teilnehmende sich abschließend dafür aussprechen, das Seminar seitens der Universitäten sowohl durch ECTS-Anerkennung als auch finanziell zu unterstützen. Die Ergebnisse stützen diese Forderung und legen die Empfehlung nahe, innovative Formate wie die Lernreise weiterhin stärker in die Lehrer:innenbildung zu integrieren – etwa durch institutionelle Anerkennung, finanzielle Unterstützung oder strukturelle Verankerung an den Hochschulen.

5.2 Methodendiskussion

Die zuvor diskutierten Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf eine langfristige Professionalisierung von Lehrpersonen durch das Seminar *Kreidestaub* e.V. auf verschiedenen Ebenen zu. Die Aussagekraft dieser empirischen Befunde wird jedoch maßgeblich durch die Auswahl und Anwendung der Forschungsmethode bestimmt. Aus diesem Grund wird im Folgenden die methodische Herangehensweise in chronologischer Reihenfolge kritisch reflektiert.

Der Forschungsschwerpunkt konnte zunächst durch das Scoping Review präzise eingegrenzt werden, da dabei auch Ergebnisse anderer studentischer Arbeiten in die Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes einfließen. Die gewählte Fragestellung adressiert eine Forschungslücke, da bisher kaum Untersuchungen zu langfristigen Wirkungen der Lernreise vorliegen. Dies ist einerseits positiv zu bewerten, da dadurch ein neues Forschungsfeld erschlossen wird. Andererseits lassen sich die gewonnen Erkenntnisse nur teilweise mit früherer Forschung abgleichen. Somit kann auch die angewandte Methodik nicht hinsichtlich korrekter Durchführung und Fehleranfälligkeit gegengeprüft werden. Im Vergleich zu den bisher dokumentierten kurzfristigen Wirkungen scheint jedoch eine inhaltliche Übereinstimmung zu bestehen, insbesondere hinsichtlich der dort beschriebenen Kompetenzsteigerung.

Das Untersuchungsvorhaben wurde im Rahmen einer qualitativen Studie mit Hilfe von Leitfadeninterviews durchgeführt. Auch wenn ein quantitatives oder Mixed-Method-Design grundsätzlich denkbar gewesen wäre, bot die gewählte Methode den Vorteil, dass die Befragten nicht durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten eingeschränkt wurden. Stattdessen konnten sie nahezu frei und in

eigens ermessender Ausführlichkeit antworten. Die Strukturierung des Leitfadens erwies sich dabei als sinnvoll und praktikabel. Dennoch ist zu hinterfragen, ob alle Fragen meinerseits gleich rezipiert und von den Teilnehmenden gleichwertig interpretiert wurden. Hinweise darauf finden sich sowohl in einzelnen Rückfragen während der Interviews als auch im Vergleich der jeweiligen Transkripte.

Die Stichprobe weist einige Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Zum einen liegt eine Überrepräsentation von Frauen vor, was eine ausgewogene Geschlechterverteilung einschränkt. Zum anderen beziehen sich die verschiedenen Lehramtsformen der Teilnehmenden, trotz unterschiedlicher Bezeichnungen, ausschließlich auf das Lehramt für weiterführende Schulen. Lehramtsformen für Grundschulen, Berufsschulen oder Förderschulen bleiben somit unberücksichtigt. Entsprechend bildet die Stichprobe das gesamte Spektrum an Lehramtsausbildungen nicht ab und ist daher nur bedingt repräsentativ.

Hinzu kommt, dass die Teilnehmenden nicht unabhängig rekrutiert wurden. Die Auswahl erfolgte über einen Teilnahmeaufruf im Rahmen des Kreidestaub-Netzwerks, sodass vor allem Personen teilnahmen, die weiterhin im Netzwerk aktiv sind. Es ist daher anzunehmen, dass insbesondere jene Personen teilgenommen haben, die positive Erfahrungen mit der Lernreise gemacht haben. Personen mit negativen Erfahrungen oder einer distanzierten Haltung gegenüber dem Projekt sind möglicherweise nicht mehr im Netzwerk vertreten oder fühlten sich nicht angesprochen. Diese potenzielle Selektionsverzerrung muss bei der Bewertung der Daten kritisch reflektiert werden. Die Stichprobengröße mit acht Interviewten ist im Kontext der Forschung als angemessen zu bewerten, da es im Rahmen qualitativer Erhebungen primär darum geht, Wirkungen aus Sicht der beteiligten Akteure zu verstehen, statt eine statistische Repräsentativität zu erreichen (vgl. Aeppli et al., 2023, S. 115).

Vor diesem Hintergrund können die erhobenen Daten als weitgehend repräsentativ für aktive Mitglieder des Kreidestaub-Netzwerkes betrachtet werden, mit Einschränkung von Geschlecht und Lehramtsform. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Gesamtheit aller Beteiligten an der Lernreise ist hingegen nicht möglich. Die Studie bietet vielmehr einen differenzierten Einblick in die Erfahrungen und Perspektiven einer spezifischen, engagierten Teilgruppe innerhalb des Netzwerks.

Die Durchführung der Interviews erfolgte über Zoom und verlief technisch reibungslos. Die Tonaufzeichnung wurde mithilfe von Audacity durchgeführt, ebenfalls ohne Störungen. Der Interviewleitfaden wurde den Teilnehmenden im Vorfeld nicht zur Verfügung gestellt, was sich als vorteilhaft erwies. So konnten Eindrücke, Erinnerungen und Bewertungen möglichst spontan und unverfälscht eingefangen werden. Dies trug dazu bei, authentische Aussagen über Wirkungen zu erhalten, die – gemäß der Interviews – auch nach längerer Zeit noch präsent waren. Auffällig war, dass eine Teilnehmerin aktiv auf ihre Mitschriften

zurückgriff, während andere Teilnehmende das nicht taten. Für zukünftige Erhebungen wäre es sinnvoll, im Vorfeld zu klären, ob und in welcher Form eigene Notizen zugelassen oder sogar erwünscht sind, um die Vergleichbarkeit der Daten zu erhöhen. Die Transkription anhand der aufgeführten Transkriptionsregeln hat sich als sinnvoll erwiesen.

Die Analyse der Daten erfolgte entlang der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Die einzelnen Arbeitsschritte wurden systematisch umgesetzt. Mit Hilfe der Software MAXQDA konnten sinnvolle Haupt- und Subkategorien entwickelt und die Transkripte entsprechend codiert werden. Besonders hilfreich erwies sich dabei die entstandene Themenmatrix, die einen strukturierten Überblick über die Zusammenhänge und thematischen Schwerpunkte der Kategorien ermöglichte. Die anschließende Auswertung orientierte sich an den Hauptkategorien und erlaubte es, die zentralen Ergebnisse nachvollziehbar und chronologisch darzustellen. Eine weiterführende Analyse im Hinblick auf demografische Merkmale der Teilnehmenden wurde nicht vorgenommen. Unterschiede in Bezug auf das Alter, Geschlecht oder die studierten Unterrichtsfächer konnten nicht festgestellt werden und wurden demnach nicht näher untersucht. Eine Betrachtung nach Schulformen war nicht möglich, da sich die Stichprobe ausschließlich auf das Lehramt für weiterführende Schulen bezog. Ein Vergleich des zeitlichen Abstands zwischen der Teilnahme an der Lernreise und der aktuellen beruflichen Situation zeigte, dass die Lernreise bei dem Teilnehmenden unterschiedlich lange zurücklag. Es konnten jedoch keine erkennbaren Unterschiede in den beschriebenen Wirkungen festgestellt werden – unabhängig davon, ob die Lernreise bereits sechs bis neun Jahre oder lediglich drei bis vier Jahre zurücklag. Deswegen wurde auch hier keine weiterführende Analyse ausgeführt.

Da keine Längsschnittdaten vorlagen, etwa durch Interviews während oder zu mehreren Zeitpunkten nach der Lernreise, konnten mögliche Veränderungen über die Zeit hinweg nicht systematisch erfasst werden. Eine solche Herangehensweise wäre eine sinnvolle Ergänzung für zukünftige Forschungsvorhaben. Für die vorliegende Studie stand jedoch die Erhebung des aktuellen Zustands zum Zeitpunkt des Interviews im Vordergrund, weshalb dieser Aspekt nur eine untergeordnete Rolle spielte.

Zusammenfassend zeigen diese methodischen Überlegungen die Stärken und Grenzen der vorliegenden Studie. Vor diesem Hintergrund lassen sich die zentralen Befunde der Untersuchung wie folgt zusammenfassen.

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit untersuchte die langfristigen Wirkungen des Seminarformats Lernreise auf Lehrkräfte, die während ihres Studiums an der Lernreise teilgenommen haben. Hierzu wurden acht Lehrkräfte mithilfe leitfadengestützter Interviews befragt und die erhobenen Daten mittels einer inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel der Untersuchung war es, zu klären, welche langfristigen Auswirkungen die Lernreise auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, ihre Unterrichtsgestaltung und ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess hat.

Die Analyse zeigte, dass das Seminarformat in allen drei Bereichen langfristige Einflüsse auf die Lehrkräfte hatte. Im Bereich der professionellen Entwicklung stachen die Interviewten besonders durch ihre reflektierte Haltung hervor. Sie konnten ihre Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (didaktisch-methodisch, sozial-kommunikativ, organisatorisch und reflektorisch) unterschiedlich stark erweitern. Neben der Lernreise wurden ebenso andere Seminare und ihr Referendariat als förderlich für diese Entwicklung wahrgenommen. Im Bereich der Unterrichtsgestaltung berichteten die Teilnehmenden von weniger Veränderung als auf Ebene der Schulentwicklung. Dennoch setzten sie einzelne neue Methoden um und reflektierten kritisch unterschiedliche Lehr- und Lernformen. Besonders auffällig war der stärkere Einfluss der Lernreise auf der Ebene der Schulentwicklung. Die Teilnehmenden entwickelten durch die Lernreise ein kritisches Verständnis für das Schulsystem und eine starke Motivation, aktiv an Schulentwicklungsprozessen mitzuwirken, was sich auch in ihrer bewussten Schulwahl und ihrem Rollenverständnis als Mitgestaltende zeigt. Die Lernreise stärkt nicht nur ihre Veränderungsbereitschaft, sondern vermittelt ihnen durch praktische Beispiele das Vertrauen, dass Innovation im Bildungssystem möglich und lohnend ist. Die stärksten Einflüsse fielen dementsprechend hinsichtlich Motivation, Einstellung und Haltung am höchsten aus. Dies lässt sich einerseits auf die beschriebenen Vorbild-Situationen während der Lernreisen, aber auch auf angestoßene Reflexionsprozesse zurückführen.

Mit diesen Ergebnissen konnte eine wertvolle Ergänzung zum bisherigen Stand der Forschung geschaffen werden. Die qualitative Datenerhebung hat es dabei besonders ermöglicht, Einblicke in die persönlichen Erfahrungen der Interviewten zu gewinnen und damit erste grundlegende Einsichten in ein bisher wenig erforschtes Themenfeld zu eröffnen. Dabei zeigt die Studie konkrete Anhaltspunkte auf, wie das Format die Lehrer:innenbildung ergänzen und verbessern kann.

Jedoch weist die Studie auch einige Limitationen auf. So deckt die Stichprobe nicht alle Lehramtsformen ab, weist keine ausgewogene Geschlechterverteilung auf und die Teilnehmenden konnten nicht unabhängig rekrutiert werden. Das führt dazu, dass eine Übertragbarkeit auf die gesamte Zielgruppe der Lernreise-Teilnehmenden schwierig ist und negative Erfahrungen mit der Lernreise möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt werden können.

Trotz dieser Einschränkungen liefert die Studie erste explorative Einblicke in die langfristige Wirkung der Lernreise. Diese können in zukünftigen Untersuchungen berücksichtigt, bestätigt und weiter vertieft werden, um ein umfassenderes Verständnis der langfristigen Wirkungen der Lernreise auf die Professionalisierung von Lehrkräften zu gewinnen. Zukünftige Studien könnten dabei nicht nur die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen, sondern auch Fremdeinschätzungen seitens der Schüler:innen, Kolleg:innen oder der Schulleitung einbeziehen. Darüber hinaus könnte eine Längsschnittstudie helfen, die Ergebnisse in einen breiteren Kontext einzuordnen und allgemeingültigere Aussagen über die langfristigen Auswirkungen zu treffen. Ein sinnvoller nächster Schritt wäre zudem ein Vergleich mit Lehrkräften, die herkömmliche Seminare zum Thema Schulentwicklung besucht haben. Gleichzeitig können andere interessante Forschungsschwerpunkte, wie die Rolle der Starter:innen, sowie deren Entwicklung untersucht werden.

Zudem wurde das Thema Bildungsgerechtigkeit in den Interviews mehrfach angesprochen. Deshalb erscheint es sinnvoll, den Einfluss der Lernreise auf das Engagement der Lehrkräfte im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und den Umgang mit diversitäts-spezifischen Herausforderungen sowohl in Unterricht als auch in der schulischen Praxis zu untersuchen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Lernreise ein vielversprechendes Seminar darstellt, dessen langfristige Auswirkungen auf die Professionalisierung von Lehrkräften weiter erforscht werden sollten, um das Potenzial dieses Formats für die Lehrer:innenbildung voll auszuschöpfen.

7. Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2023). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5. aktualisierte Auflage, revidierte Ausgabe). Stuttgart: utb GmbH.
- Altrichter, H., Durdel, A., & Fischer-Münnich, C. (2017). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld*. Hamburg: Ramboll.
- Altrichter, H., Durdel, A., & Fischer-Münnich, C. (2020). Weitere Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S.857-866). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Andresen, J., & Erichsen, J. (2016). Schon im Studium von gelingenden Schulen lernen. Perspektiven der Gründer. *Kentron: Journal zur Lehrerbildung*, 30, 4-10.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13.
- Blossfeld, H.-P. & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz und Organisationsentwicklung; Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Brümmer, F., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittgau, J., Weiger, W., & Altrichter, H. (2018). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation*. Hamburg: Ramboll.
- Cramer, C., Merk, S., & Wesselborg, B. (2019). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jahrgang 7* (2), 138–156.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 01(55), 68–78.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb. Aufl). Berlin: Springer.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11-28). Münster: Waxmann.
- Duden online. (o. J.). Wirkung. Verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Wirkung#google_vignette (zuletzt abgerufen am 15.05.2025).
- DVLfB. (2018). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung. Berlin: DVLfB. Verfügbar unter https://lehrerfortbildung.de/images/phocadownload/Musterorientierungsrahmen_fur_die_Lehrkraftefortbildung.pdf (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).

- Eifler, J., Fahrbach, T., Pelz, K., & Rogulj, S. (2023). Eigene Praxisformate entwickeln. *Pädagogik (Weinheim)*, 75 (12), 28–31.
- Ericksen, J. (2016). Lernreisen - Ein Vorschlag für die Lehramtsausbildung. In S. Hund-Göschel, S. Hader, & K. Moegling (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 2. Unterrichtsprofile und Unterrichtspraxis*. (S. 183-191). Kassel: Prolog-Verlag.
- Ertl, H., & Kremer, H.-H. (2005). *Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Eskici, A. (2023). *Der Zusammenhang zwischen Forschendem Lernen und motivationalen Aspekten wie Selbstkonzept und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium* [Unpublizierte Bachelorarbeit]. Ruhr-Universität Bochum.
- Fabel, M., & Tiefel, S. (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung - Eine Einleitung. In M. Fabel-Lamla & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und Neue Professionelle Herausforderungen* (S. 11–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Auflage, Originalausgabe). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2019). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Auflage, Originalausgabe). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gehrmann, A. (2018). Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. *journal für lehrerInnenbildung*, 18(3), 9–22.
- Georg, M. (2022). Die Frage nach der guten Schule: Antworten aus der Reformpädagogik und des Prinzips Lernreise. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule Zwischen Wandel und Stagnation* (S. 485-492). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- GEW (2017). Leitlinien für eine innovative Lehrer_Innenbildung. Frankfurt am Main: GEW. Verfügbar unter https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017_Leitlinien_Lebi_2017-web.pdf (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).
- Gräsel, C. (2011). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 13–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2008). Die Verbreitung von Innovation im Bildungssystem: Implementation und Transfer. Einführung. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 201-206). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Jäger, M., & Wilke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. Berlin/Bonn: BMBF.

- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Heinzelmann, C. (2022). *Das Prinzip Lernreise. Ein Beitrag zur LehrerInnenprofessionalität*. [Unpublizierte Masterarbeit]. Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden - Und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 2* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 875-892). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hommel, M. (2024). *Befunde des innovativen Lehr-Lern-Formats „Prinzip Lernreise“ für Lehramtsstudierende - Ein Scoping Review* [Unpublizierte Masterarbeit]. Universität Münster.
- Kästner. (2018). *Schulentwicklung oder die Kunst eine gute Schule zu gestalten* [Unveröffentlichtes Manuskript]. Berlin.
- Kauper, T., Bernholt, A., Möller, J., & Köller, O. (Hrsg.). (2023). *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 386–407). Waxmann.
- Klingebiel, F. (2022). *Die Beschreibung professioneller Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften in schulischen Praxisphasen*. Kassel.
- Klopper, C. (2024). *Wahrgenommene Effekte bei Teilnehmenden einer Lernreise während des Lehramtsstudiums*. [Unpublizierte Masterarbeit]. Freie Universität Berlin.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Krapp, F. (2023). *Entwicklungsaufgaben in der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines innovativen Lehr-Lern-Formats „die Lernreise“* [Unpublizierte Masterarbeit]. Universität Münster.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Kreidestaub e.V. (o. J.-a). Essenzen der Lernreise. „Was ist das Charakteristische am Prinzip Lernreise?“ <https://www.prinzip-lernreise.de/handbuch/1-die-idee-verstehen/wie-wird-aus-mir-eine-gruppe/> (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).
- Kreidestaub e.V. (o. J.-b). Startseite [Website]. Verfügbar unter <https://www.kreidestaub.net> (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).
- Kreidestaub e.V. (o. J.-c). Unsere Partner*innen und Freund*innen [Website]. Verfügbar unter <https://www.kreidestaub.net/über-uns/unsere-partner-innen-und-freund-innen/> (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).
- Kreidestaub e.V. (o. J.-d). Unsere Projekte [Website]. Verfügbar unter <https://www.kreidestaub.net/unsere-projekte/> (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).

- Kreidestaub e.V. (o. J.-e). Unsere Standorte [Website]. Verfügbar unter <https://www.kreidestaub.net/unsere-standorte/> (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).
- Kreidestaub e.V. (o. J.-f). Unsere Ziele und unser Selbstverständnis. [Website]. Verfügbar unter <https://www.kreidestaub.net/über-uns/unsere-ziele-unser-selbstverständnis/> (zuletzt abgerufen am 17.05.2025).
- Kreidestaub e.V. (o. J.-g). *Die drei Säulen des Vorbereitungsseminars*. [Website]. Verfügbar unter <https://www.prinzip-lernreise.de/handbuch/vorbereitung/die-drei-säulen-des-vorbereitungsseminars/> (zuletzt abgerufen am 20.05.2025).
- Kreidestaub e.V. (2017). *Prinzip Lernreise 2016: Wirkungsorientierter Bericht*. [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz, K. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022*. Bonn: KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt abgerufen am 17.05.2025)
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Aufl). Weinheim: Beltz.
- Lankes, E.-M. (2008). *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Loosen, W. (2014). Das Leitfadeninterview - Eine unterschätzte Methode. In S. Aeverbeck-Lietz & M. Mayen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S.1-15). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (1. Aufl., S. 11-41). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Obex, T. (2023). *Pädagogisches Ethos: Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OpenAI. (2025). *Antwort von ChatGPT auf eine Nutzeranfrage zu KI-Offenlegung in wissenschaftlichen Arbeiten*. Verfügbar unter <https://chat.openai.com> (abgerufen am 20.05.2025)
- Ponto, N. (2021). *Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch das studentische Initiativprojekt Prinzip Lernreise: Eine Interviewstudie vor dem Hintergrund der KMK-Standards für den Kompetenzbereich Innovieren* [Unpublizierte Masterarbeit]. Ruhr-Universität Bochum.
- Reinders, H. (2022). Das Experiment. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 195-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiller, S. (2020). *Lernreise: Auf dem Weg zu besseren Schulen? Über Wissen zur Mesebene von Bildungsorganisation bei Lernreisenden* [Unpublizierte Masterarbeit]. Universität Potsdam.
- Schnebel, S., & Grassinger, R. (2024). Zur Notwendigkeit von Begleitung und Beratung zur professionellen Entwicklung im Lehramtstudium. In S. Schnebel, R. Grassinger, M. S. Visotschnig, T. Wiedenhorn, & M. Janssen (Hrsg.), *Begleitung und Beratung: Konzepte zur Unterstützung professioneller Entwicklung im Lehramtsstudium* (S. 7–14). Münster: Waxmann.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann.
- 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.
- Speck, K. (2022). Evaluation schulischer Maßnahmen. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 393-416). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - Neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim: Beltz.
- Thöne, U. (2009). Professionalisierung der Lehrkräfte aus Sicht der GEW. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(1), 21–22.
- Ulrich, I., & Gröschner, A. (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zrenner, L. (2020). *Kritische Reflexivität in der Lehrer*innenbildung* [Unpublizierte Masterarbeit]. Universität Potsdam.

8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Aspekte professioneller Kompetenz nach Baumert und Kunter (2011, S. 32).....	16
Abbildung 2: Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (vgl. König 2020, S. 166; z. n.: Blömeke et al. 2015).....	16
Abbildung 3: Verortung verschiedener Praxismomente im Mehrebenenmodell nach Helmut Fend (Eifler et al. S. 29)	21
Abbildung 4: Säulen des Vorbereitungsseminars (Kreidestaub e.V., o. J.-g).....	23
Abbildung 5: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132).....	30
Abbildung 6: Zusammenhänge der Hauptkategorien (Eigene Darstellung).....	32
Abbildung 7: Übersicht der besuchten Schulen (Eigene Darstellung)	34
Abbildung 8: Hauptkategorien und Subkategorien der langfristigen Wirkungen (Eigene Darstellung).....	36

Tabellen

Tabelle 1: Überblick Kompetenzen der KMK für die Lehrer:innenbildung	18
Tabelle 2: Thematische Hauptkategorien.....	31

9. Anhang

9.1 Interviewleitfaden

Vor dem Interview:

Begrüßung: Hallo XY, vielen Dank, dass du dir heute Zeit genommen hast für das Interview.

Hinweis Zeit: Für das Interview habe ich 40-60 Minuten eingeplant.

Vorstellung: Bevor wir beginnen, möchte ich mich noch kurz vorstellen. Ich bin Louisa Pohlmann und studiere Grundschullehramt an der Universität Kassel.

Informationen zum Projekt: Ich bin selbst zweimal Teilnehmerin der Lernreise gewesen und möchte deswegen meiner Examensarbeit diesem Thema widmen. Mein Projekt verfolgt einen qualitativen Ansatz, das heißt dass ich durch die Interviews tiefere Einblicke in die langfristigen Erfahrungen der Teilnehmer:innen an der Lernreise gewinnen möchte. Mich interessiert also besonders, ob die Lernreise Auswirkungen auf deine aktuelle Lehrer:innentätigkeit hat. Hast du noch Fragen zu dem Projekt?

Hinweis Interviewsituation: Ich möchte dir versichern, dass es hier keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Mich interessiert vor allem deine persönliche Meinung und deine Erfahrungen mit der Lernreise. Fühl dich also frei, ehrlich zu antworten.

Anonymisierung: Sämtliche Aussagen werden anonymisiert und vertraulich verwendet.

Aufzeichnung und Transkription: Das Interview wird aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Bist du damit einverstanden?

➔ Aufzeichnung starten

Demografischen Daten: Ich würde zunächst gerne ein paar grundlegende Daten festhalten, bevor wir richtig ins Interview starten, um diese in meiner Auswertung zu berücksichtigen:

1. Alter
2. Geschlecht
3. Lehramtsstudium
4. Standort
5. Fächer
6. Anzahl der Lernreisen
7. Zeitraum der letzten Lernreise

Interview:

Einstieg/Eisbrecherfragen:

- Setzt du dich ab und zu noch mit der Lernreise auseinander?
- Kannst du dich noch daran erinnern, welche Schulen ihr damals besucht habt?

Hauptteil:

Hauptfragen	Subfragen (optional)
Dimension 1: Langfristige Wirkungen Welche langfristigen Auswirkungen der Lernreise würdest du selbst beschreiben?	
Dimension 2: Einstellungen Würdest du sagen, dass die Lernreise deine Einstellungen beeinflusst hat?	- Hat sich dein Blick auf die Bildungslandschaft in Deutschland verändert? - Welche Fragen sind bei der Lernreise in dir entstanden, mit denen du dich dann anschließend (bis heute) auseinandergesetzt hast? - Würdest du sagen, dass die Frage „Was zeichnet gute Schulen aus“ dein Denken beeinflusst hat? (wenn ja – inwiefern?)
Dimension 3: Professionalität der Lehrperson und Rollenverständnis Welche Auswirkungen hatte die Lernreise auf deine Professionalität als Lehrkraft und dein eigenes Rollenverständnis?	- Hatte die Lernreise deines Erachtens Auswirkungen auf deine Entwicklung als professionelle Lehrkraft? (z.B. auf Didaktisch-Methodische Kompetenz, Soziale-Kommunikative Kompetenz, Reflexionskompetenz, organisatorische Kompetenz) - Wie definierst du deine Rolle als Lehrkraft? - Siehst du dich eher als Wissensvermittler:in, Lernbegleiter:in oder Erzieher:in? – Warum? - Welche Erwartungen hast du an dich selbst als Lehrkraft?
Dimension 4: Unterrichtsentwicklung Welche Auswirkungen hatte die Teilnahme an der Lernreise auf deine Unterrichtsgestaltung?	- Hast du gewisse Unterrichtskonzepte gesehen, die du heute in deinen Unterricht implementierst? - Was sind das für Konzepte und wo hast du diese gesehen?
Dimension 5: Schulentwicklung Hat die Teilnahme an der Lernreise deine Rolle in der Schulentwicklung an deiner Schule verändert?	- Falls ja, wie? - Welchen Bereich der Schulentwicklung findest du seit der Lernreise besonders wichtig? - Hatte die Lernreise auch Auswirkungen auf deine Schulauswahl? (Privatschulen vs. Regelschulen)

Abschluss:

- Gibt es noch einen wichtigen Aspekt, den wir ausgelassen haben?
- Möchtest du noch etwas ergänzen oder betonen?

Vielen Dank, dass du deine Ansichten so offen mit mir geteilt hast. Ich werde die Interviews auswerten und kann dir dann auch gerne meine Examensarbeit zukommen lassen, wenn du daran Interesse hast.

Damit beende ich das Interview und stoppe die Aufnahme.

Nach dem Interview:

- Informeller Ausklang

9.2 Tabelle demografischer Daten

Interviewte / Kategorie	B01	B02	B03	B04	B05	B06	B07	B08
Alter	30	34	31	27	30	30	30	30
Geschlecht	Weiblich	Weiblich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Weiblich	Weiblich	Weiblich
Lehramts- studium	Gymnasiallehr- amt	Lehramt für integrierte Sekundar- schulen und Gymnasien	Lehramt für die Sekun- darstufe II	Lehramt an Gymnasien	Lehramt für integrierte Sekundarschu- len und Gymna- sien	Lehramt für integrierte Sekundarschu- len und Gym- nasien	Lehramt für Sekundarstufe 1 und 2	Lehramt für integrierte Sekundar- schulen und Gymnasien
Standort	Universität Koblenz	Humboldt-Uni- versität Berlin	Universität Potsdam	Universität Göttingen	Humboldt-Uni- versität Berlin	Humboldt-Uni- versität Berlin	Universität Potsdam	Humboldt-Uni- versität Berlin
Unterrichts- fächer	Englisch und Politik & Wirt- schaft	Mathematik und Philoso- phie	Deutsch und Englisch	Sport und Physik	Deutsch, Ge- schichte und Sozialkunde	Politikwissen- schaften und Spanisch	Spanisch und Musik	Mathe und Französisch
Anzahl Lern- reisen	1	1	2	5	1	2	3 + Lernreise für Lehrende	2
Zeitraum der letzten Lern- reise	2018	2019	2016	2022	2018	2018	2021	2016
Abstand Lern- reise - Interview	7 Jahre	6 Jahre	9 Jahre	3 Jahre	7 Jahre	7 Jahre	4 Jahre	9 Jahre

9.3 Transkriptionsregeln

Regeln nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200-201)	Berücksichtigung
1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert, auch kurze Einwürfe anderer Personen wie „Ja“, „Nein“, „Genau“. Zwischen den Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.	Ja
2. Absätze der interviewenden oder moderierenden Person(en) werden durch „I:“ oder „M:“, die der befragten Person(en) durch eindeutige Kürzel (z.B. „B:“) eingeleitet. Zur Unterscheidung mehrerer Personen in einer Aufnahme werden die Kürzel um Nummern ergänzt („M1:“, „M2:“, „B1:“, „B2:“ etc.). Alternativ zu Kürzeln können Namen oder Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.	Ja
3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können.	Ja
4. Die Sprache wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.	Ja
5. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert.	Ja Entsprechend der Länge der Pausen in Sekunden wurden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt. Bei längeren Pausen wurde eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden abgegeben.
6. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.	Ja
7. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.	Ja
8. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.	Ja
9. Fülllaute wie „ähm“ werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.	Ja

10. Störungen von außen werden unter Angabe der Ursache in Doppelklammern notiert, z.B. „((Handy klingelt))“.	Ja
11. Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert, z.B. „(lacht)“, „(stöhnt)“ und Ähnliches.	Ja
12. Bei Videoaufzeichnungen von Interviews und Fokusgruppen: Nonverbale Aktivitäten werden wie Lautäußerungen in einfache Klammern gesetzt, z.B. „(öffnet das Fenster)“, „(wendet sich ab)“ und Ähnliches.	Nein
13. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht. Wörter und Passagen, bei denen der Wortlaut nur vermutet wird, werden eingeklammert und am Ende mit einem Fragezeichen versehen, z.B. „(Kobold?)“.	Ja
14. Zeitmarken werden am Ende jedes Sprechbeitrags eingefügt; bei Bedarf auch bei unverständlichen Passagen in einem längeren Absatz.	Nein

9.4 Transkripte, Codierung und Themenmatrix (Digitaler Anhang)

Digitaler Anhang 1: Transkripte der Interviews

Transkript Interview B01. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Transkript Interview B02. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Transkript Interview B03. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Transkript Interview B04. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Transkript Interview B05. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Transkript Interview B06. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Transkript Interview B07. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Transkript Interview B08. Dateipfad: Transkripte/Interview_B01.pdf

Digitaler Anhang 2: Codierung der Interviews

Codiertes Interview (B01). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B01_Codierung.pdf

Codiertes Interview (B02). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B02_Codierung.pdf

Codiertes Interview (B03). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B03_Codierung.pdf

Codiertes Interview (B04). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B04_Codierung.pdf

Codiertes Interview (B05). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B05_Codierung.pdf

Codiertes Interview (B06). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B06_Codierung.pdf

Codiertes Interview (B07). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B07_Codierung.pdf

Codiertes Interview (B08). Dateipfad: Codierte Transkripte/Interview_B08_Codierung.pdf

Digitaler Anhang 3: Themenmatrix

Dateipfad: Themenmatrix

9.5 Definition der Subkategorien

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material
AB	Aktuelle Berührungspunkte		
AB.1	Keine Berührungspunkte/Aktivität	Die Interviewten geben an, dass keine Aktivität hinsichtlich des Vereins Kreidestaub e.V. besteht.	Seit dem Referendariat keine Zeit für Aktivität im Verein.
AB.2	Kreidestaub – Verein	Die Interviewten geben an, dass es noch Berührungspunkte zum Verein Kreidestaub e.V. gibt.	Aktive oder passive Mitglieder im Verein.
AB.3	Kontakte	Die Interviewten geben an, dass es Kontakte gibt, die mit der Lernreise in Zusammenhang stehen.	Freundschaften, Kolleg:innen
AB.4	Informationskanäle	Die Interviewten geben an, dass Sie noch Berührungspunkte, durch die Informationskanäle von Kreidestaub e.V. haben.	Telegram, Newsletter
AB.5	Lernreisegruppe an aktueller Schule	Die Interviewten geben an, dass Lernreisegruppen ihre aktuellen Schulen besuchen.	Lernreisegruppen an Schule herumführen.
AB.6	Lernreise für Lehrpersonen	Die Interviewten äußern den Wunsch, an einer Lernreise für Lehrpersonen teilzunehmen.	Wunsch nach Lernreise für Lehrpersonen.
AB.7	Präsente Impulse	Die Interviewten geben an, dass Ihnen Impulse, Erinnerungen von der damaligen Reise präsent sind.	Erinnerungen, Wissen, Impulse auf der Lernreise.
SB	Schulbesuche		
SB.1	Nennung Schulen	Umfasst die Nennung aller Schulen, an die sich die Interviewten erinnern können.	Laborschule Bielefeld
SB.2	Vorbilder / Begegnungsercheinungen	Die Interviewten sprechen über wichtige Vorbilder oder erzählen Begegnungen und Gespräche nach.	Ein besonderes Gespräch, ein persönliches Vorbild, eine Schule als Vorbild für einen Schulentwicklungsbe-reich.
SB.3	Raumgestaltung	Den Interviewten ist die Raumgestaltung der damaligen Schule präsent.	Die Laborschule Bielefeld wird als Beispiel für gute Raumgestaltung genannt.

SB.4	Aufzeichnungen	Umfasst alle Angaben zu möglichen Aufzeichnungen von den Besuchen und Reflexionen.	Aufzeichnungen liegen vor, Aufzeichnungen sind abhandengekommen.
SB.4	Erinnerungsvermögen	Umfasst alle Angaben zum Erinnerungsvermögen.	Ich erinnere mich noch, ich erinnere mich nur unvollständig, ich erinnere mich nicht.
SB.5	Vielfalt Schulauswahl	Die Interviewten geben an, dass eine Vielfalt bei der Schulauswahl für die Lernreise von Bedeutung war.	Privatschulen vs. Staatliche Schulen, möglichst unterschiedliche Schulen.
LW	Langfristige Wirkungen		
LW.1	Fachliche Auswirkungen	Die Interviewten geben an, dass es (keine) fachlichen Auswirkungen gibt.	Keine fachlichen Auswirkungen.
LW.2	Lösungsansätze	Die Interviewten sprechen über Lösungsansätze, die sie auf der Lernreise erlebt haben.	Innovation in der Praxis sehen, Lösungen für Probleme.
LW.3	Motivation	Die Interviewten sprechen von einer erhöhten beruflichen Motivation.	Will mehr gestalten, Motivationsschub.
EIN	Einstellungen		
	Einstellungen allgemein		
EIN.1	Veraltetes Schulsystem	Die Interviewten geben an, dass Sie das Schulsystem veraltet finden.	System starr und veraltet, Nach Lernreise verstärkte Kritik.
EIN.2	Systemveränderung	Die Interviewten sprechen über eine Systemveränderung und spezifizieren diese.	Systemveränderungen von innen/unten.
EIN.3	Fragen	Die Interviewten sprechen über Fragen, die während der Lernreise entstanden sind.	Schulgründung oder Schulen verbessern?
EIN.4	Schulauswahl	Die Interviewten sprechen über die Auswirkungen auf ihre Schulauswahl.	Schulauswahl entscheidend, Veränderte Haltung zur Lehramtsform.
	Einstellungen Bildungslandschaft		
EIN.5	Vielfalt Schulen	Die Interviewten beschreiben die Vielfalt der Deutschen Schulen.	„Was gibt es überhaupt alles“.
EIN.6	Unterschiede Bundesländer	Die Interviewten beschreiben, dass sie durch die Lernreise Unterschiede des Föderalismus wahrgenommen haben.	Diverse Schullandschaft durch verschiedene Bundesländer/Schulen wahrnehmen.
	Frage nach „Guter Schule“		

EIN.7	Klärbarkeit	Umfasst alle Antworten, die mit der Klärbarkeit der Fragestellung nach „Was bedeutet gute Schule“ zusammenhängen.	Keine Erinnerung an die Frage, Frage nicht endgültig zu beantworten, Kriterien-abhängig.
EIN.8	Bildungsgerechtigkeit	Für die Interviewten hängt Bildungsgerechtigkeit unmittelbar mit guter Schule zusammen.	Diversität wird thematisiert.
EIN.9	Antworten Schulebene	Die Interviewten nennen Eigenschaften von guter Schule auf Schulebene.	Schule als Unternehmen denken, Demokratiebildung, Regeln ignorieren.
EIN. 10	Antworten Unterrichtsebene	Die Interviewten nennen Eigenschaften von guter Schule auf Unterrichtsebene.	Beziehungsarbeit, Bedürfnisorientierung.
EIN. 11	Idealismus	Die Interviewten reflektieren eigene idealistische Vorstellungen.	Vergleich von Vorstellungen während des Studiums und heute.
EIN. 12	Bildungsbiografie	Die Interviewten reflektieren ihre eigene Bildungsbiografie.	Geprägte Einstellungen durch die eigene Schulzeit.
RV	Rollenverständnis		
RV.1	Prägung	Die Interviewten erklären durch was ihr Rollenverständnis geprägt wurde.	Durch Lernreise geprägt, durch anderes Seminar geprägt.
RV.2	Abhängigkeit	Für die Interviewten hängt ihr Rollenverständnis mit anderen Kriterien zusammen.	Rolle von Schule oder Schulkonzept abhängig, Rolle von Lerngruppe abhängig.
RV.3	Rollenbeschreibung	Die Interviewten beschreiben ihre eigene Rolle.	Lernbegleiter:in, Wissensvermittler:in
RV.4	Erweiterte Rollenbeschreibung	Die Interviewten erweitern ihre Rollenbeschreibungen durch weitere Eigenschaften, die für das Verständnis rund um ihre Rolle von Bedeutung sind.	Bedürfnisorientierung, Respekt, Strenge
RV.5	Erwartungen	Die Interviewten beschreiben welche Erwartungen mit ihrer Rollenbeschreibung an sich selbst einhergehen.	Hohe Erwartungen
P	Professionalität		
P.1	Prägung	Die Interviewten geben an, was ihre Professionalität geprägt hat.	Die Lernreise, nicht die Lernreise.
P.2	Wissen	Die Interviewten geben an, dass Sie Konzepte durch die Lernreise gelernt und verstanden haben.	Überzeugendes Argumentieren, welche Konzepte als gut empfunden werden.

P.3	Selbstverständnis	Die Interviewten reflektieren ihr Selbstverständnis hinsichtlich ihrer Professionalität.	Selbstbewusstsein, Authentizität, Bewerbungsgespräche.
P.4	Kompetenzen	Die Interviewten gaben an, dass Sie Auswirkungen auf einzelne Kompetenzen wahrgenommen haben.	Verbesserte organisatorische Kompetenz, Verbesserte soziale-kommunikative Kompetenz.
UG Unterrichtsgestaltung			
UG.1	Auswirkungen	Die Interviewten beschreiben vorhandene oder nicht vorhandene Auswirkungen auf ihre Unterrichtsgestaltung.	Gesehene Konzepte konnten nicht umgesetzt werden, Gesehene Konzepte konnten umgesetzt werden.
UG.2	Umsetzung Unterrichtskonzepte	Die Interviewten beschreiben Unterrichtskonzepte, die sie umgesetzt haben.	Umsetzung spezifischer Lehr-Lernmethoden oder sonstigen Unterrichtskonzepten.
SE Schulentwicklung			
SE.1	Rolle in Schulentwicklung	Die Interviewten beschreiben ihre Rolle bezüglich dem Thema Schulentwicklung allgemein und bezüglich der Schulentwicklung an ihrer Schule.	Regen Prozesse an, höhere Bereitschaft, keine hohe Tätigkeit.
SE.2	Aktivität	Die Interviewten führen aus, inwiefern Sie konkret an dem Schulentwicklungsprozessen ihrer Schule teilhaben.	Klassenrat, Gesunde Schule, Lehrkräftekooperation, Demokratiebildung.
SE.3	Bereich Schulentwicklung	Die Interviewten beschreiben, welcher Bereich in Bezug auf Schulentwicklungen Ihnen, seit der Lernreise besonders wichtig ist.	Kollegialität, Ressourcenumgang, Partizipation.
SE.4	Schulleitung	Die Interviewten äußern Meinungen, die mit der Schulleitung in Zusammenhang stehen.	Hohes Engagement Schulleitung notwendig, Regeln missachten.
SE.5	Schulauswahl	Die Interviewten begründen ihre Schulauswahl.	Ähnliches Konzept wie auf Lernreise, hoher Schulentwicklungsprozess wichtig.
EB Ergänzungen/Betonungen			
EB.1	Bedeutung Vorbereitungsseminar	Die Interviewten betonen die Bedeutung des Vorbereitungsseminars.	Reise selbst ist nur ein kleiner Teil der Lernreise.
EB.2	Rolle Teamleitung	Die Interviewten betonen, dass es besondere Auswirkungen hat, wenn man als Teamleitung aktiv ist.	Organisatorische Entscheidungen hatten Einfluss auf das Erlebnis.

EB.3	Unterstützung Uni	Die Interviewten sprechen über Unterstützung des Seminarformats seitens der Universität.	Finanzierung, Credits
EB.4	Bilanz Lernreise	Die Interviewten bilanzieren ihre Erfahrungen mit dem Seminar.	Lernreise im Vergleich zu anderen Seminaren, jede Lehrperson sollte Lernreise gemacht haben.
EB.5	Erfahrungen Referendariat	Die Interviewten reflektieren den Einfluss ihres Referendariats.	Einfluss auf Professionalität, Rollenverständnis und Unterrichtsgestaltung.

9.6 Tabelle der besuchten Schulen

Name der Schule	Ort	Schulform	Staatlich, privat, Reformpädagogisch	Besondere Kennzeichen	Nennungen
Evangelisches Schulzentrum Martinschule	Greifswald, Mecklenburg-Vorpommern	Grundschule & integrierte Gesamtschule	- Privat - Reformpädagogisch	Gesamtsieger und Träger des Deutschen Schulpreises 2018; Evangelisch, weltoffen, inklusiv, reformpädagogisch, ganztägig; Christliche Schulgemeinschaft mit individuellem Lernen im eigenen Tempo.	B01, B06
Evangelische Schule Zentrum (ESBZ)	Berlin, Berlin	Gemeinschaftsschule	- Privat - Reformpädagogisch	Innovatives Lernkonzept mit Fokus auf Selbstverantwortung und Projektarbeit.	B01
Montessori Berlin Marzahn	Berlin, Berlin	Kinderhaus	- Privat - Reformpädagogisch	Betreuung nach Montessori-Prinzipien in naturnaher Umgebung.	B01
Eliteinternat Köln ⁴	Köln	/	- Privat	/	B01
Laborschule Bielefeld	Bielefeld, Nordrhein-Westfalen	Gemeinschaftsschule	- Staatlich - Reformpädagogisch	Versuchsschule des Landes NRW mit Fokus auf selbstbestimmtes Lernen.	B01, B04, B05; B06
Grundschule auf dem Süsterech (NRW – Fittdorf)	Schüttorf, Niedersachsen	Grundschule	- Staatlich	Auszeichnung als MINT-freundliche und sportfreundliche Schule.	B02
Gesamtschule Barmen	Wuppertal, Nordrhein-Westfalen	Gesamtschule	- Staatlich	Auszeichnung mit dem deutschen Schulpreis im Jahr 2015, Schwerpunkt auf Inklusion und Diversität.	B02

⁴ Diese Schule kann nicht klar zugeordnet werden.

Grundschule kleine Kielstraße	Dortmund, Nordrhein-Westfalen	Grundschule	- Staatlich	Vielfältige Schülerschaft und Engagement für Integration.	B02
Geschwister-Prezki-Schule	Lübeck, Schleswig-Holstein	Gemeinschaftsschule mit Oberstufe	- Staatlich - Teilweise reformpädagogische Konzepte	Schwerpunkte auf Inklusion und projektorientierten Unterricht.	B02
Anne-Frank-Schule Bargteheide	Bargteheide, Schleswig-Holstein	Gemeinschaftsschule mit Oberstufe	- Staatlich - Reformpädagogische Konzepte	Kompetenzzentrum für Begabtenförderung, Mitglied im Netzwerk Blick über den Zaun, Deutscher Schulpreis 2013.	B02
Jenaplan Schule in Rostock	Rostock, Mecklenburg-Vorpommern	Integrierte Gesamtschule	- Staatlich - Reformpädagogisch	Arbeitet nach dem Jenaplan-Konzept mit Fokus auf individuelle Förderung.	B02, B07
Jenaplans Schule Nürnberg	Nürnberg, Bayern	Grundschule	- Privat - Reformpädagogisch	Setzt auf natürliche Lernformen und stellt das Kind in den Mittelpunkt.	B03
Montessori-Schule Landau	Landau in der Pfalz, Rheinland-Pfalz	Grundschule & Gymnasiale Oberstufe	- Privat - Reformpädagogisch	Orientiert sich an den Prinzipien Maria Montessoris mit Fokus auf selbstständiges Lernen.	B03, B04
Waldorfschule Wiesbaden	Wiesbaden, Hessen	Gymnasium	- Privat - Reformpädagogisch	Betont soziales Miteinander und ganzheitliche Bildung nach Waldorfpädagogik.	B03
Mali-Schule Biberach	Biberach an der Riß, Baden-Württemberg	Gemeinschaftsschule	- Staatlich	Bietet vielfältige AGs und Lernateliers zur individuellen Förderung.	B03

UWC Freiburg	Freiburg, Baden-Württemberg	Internatsschule	- Privat	Zweijähriges Internat mit SuS aus aller Welt und Fokus auf interkulturelle Bildung.	B03
Anne-Frank-Schule München	München, Bayern	Realschule für Mädchen	- Staatlich - Reformpädagogische Konzepte	Konzept mit Lernhäusern und eigenverantwortlichem Lernen, Ganztagsschule, Auszeichnung mit Deutschen Schulpreis im Jahr 2014.	B03
Don Bosco Berufsschule Würzburg	Würzburg, Bayern	Berufsschule	- Privat	Schwerpunkt auf Inklusion, Auszeichnung mit dem Deutschen Schulpreis im Jahr 2015.	B03
Freie Demokratische Schule Frankfurt	Frankfurt am Main, Hessen	Gesamtschule (1-10. Klasse)	- Privat - Reformpädagogisch	Demokratischer Schwerpunkt, Ganztagsbetrieb in Gleitzeit.	B04
Max – Brauer – Schule	Hamburg, Hamburg	Gesamtschule	- Staatlich, reformpädagogisch	Lernbüros, Projekte & Werkstätten, Fächerübergreifender Projektunterricht, Lernen auch außerhalb der Schule.	B04
GSM - Bremen	Bremen, Bremen	Oberschule (Klassen 5-10)	- Staatlich, reformpädagogisch	UNESCO-Projektschule, jahrgangsübergreifendes Lernen, individuelle Förderung, Mitglied im Schulverband „Blick über den Zaun“.	B04
Gesamtschule Bockmühle	Essen, Nordrhein-Westfalen	Gesamtschule	- Staatlich	Fokus auf individuelle Förderung und soziales Lernen, Europaschule, Campus soll Schule und soziale Einrichtungen verbinden.	B05
Montessori-Schule Münster	Münster, Nordrhein-Westfalen	Grund- & Gesamtschule	- Privat, reformpädagogisch	Selbstbestimmtes Lernen, Altersgemischte Lerngruppen, Inklusive Bildung, Ganztagsunterricht ohne Hausaufgaben, Multiprofessionelle Teams.	B05
Werkstattsschule Rostock	Rostock, Mecklenburg-Vorpommern	Integrierte Gesamtschule (Grundschule – Oberstufe)	- Privat - Reformpädagogisch	Jahrgangs- und Fächerübergreifender Werkstattunterricht, Freiarbeit und Lernbüros, Integration von Medienbildung.	B05, B07, B08,

Inklusionsgrundschule: St. Nikolai	Sylt, Schles- wig-Holstein	Grundschule	- Staatlich - Reform- pädagogisch	Individualisierte Lernformen, wertschätzen- des Menschenbild, Schwerpunkt auf Inklus- sion, Schulhund.	B05
Gesamtschule Köln- Holweide	Köln, Nord- rhein-Westfa- len	Gesamtschule	- Staatlich - Reform- pädagogische Ansätze	Mitglied im Verbund „Blick über den Zaun“, Fördert gemeinsames Lernen durch Team- Kleingruppen Modell.	B06
Montessori Oberschule in Potsdam	Potsdam, Brandenburg	Grund- und Ober- schule (bis 10. Klasse)	- Staatlich - Reform- pädagogisch	Mitglied im Verbund „Blick über den Zaun“, Verzicht auf Hausaufgaben bis 8. Klasse, be- sondere Lernumgebung, Projektorientiertes Lernen.	B07
Schule am Park Beh- renhoff	Behrenhoff, Mecklenburg- Vorpommern	Grundschule und Förderschule	- Staatlich	Auf Förderschwerpunkt emotionale und sozi- ale Entwicklung spezialisiert, Doppelsteckun- gen der Lehrpersonen, Auszeichnung mit deutschem Schulpreis im Jahr 2010.	B07
Schulinterant Schwä- bisch Gmünd	Schwäbisch Gmünd, Ba- den-Württem- berg	Internat	- Staatlich	Auf die Förderung von Hochbegabten spezia- lisiert, kleine Klassen, zusätzliche Angebote wie Frühstudiengänge, Mentoring.	B07

9.7 KI-Einsatz-Vermerk

Im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis wird im Folgenden offengelegt, in welchen Bereichen dieser Arbeit Künstliche Intelligenz (insbesondere ChatGPT-3.5 von OpenAI) unterstützend eingesetzt wurde. Die Tabelle zeigt, in welchen Abschnitten KI-basierte Hilfestellungen genutzt wurden. Alle Inhalte wurden anschließend eigenständig geprüft, überarbeitet und verantwortet (OpenAI, 2025).

Nr.	Prompt	Thema/Abschnitt	KI-Beitrag	Art der Nutzung
1	Ist es üblich die kurzen Fallzusammenfassungen der Interviews in den Anhang zu machen?	Nachfrage Fallzusammenfassung	Informationen, wann Fallzusammenfassungen Sinn machen.	Informationen zur Kenntnis genommen und gegen Fallzusammenfassung entschieden.
2	Sollten Transkriptionsregeln im Anhang oder im Methodenteil dargestellt werden?	Nachfrage Transkriptionsregeln	Antwort auf Nachfrage.	Orientierung an dieser Antwort.
3	Bitte zeige mir, wie ich diesen Abschnitt verbessern kann: ...	Stilverbesserung/ Abschnitt qualitative Forschung	Verbesserung des Abschnitts mit klarer Struktur, stilistischer Verfeinerung und besserem Lesefluss.	Einzelne Sätze wurden individuell geprüft und ggfs. angepasst oder verbessert.
4	Bitte nenne mir sinnvolle Kürzel für diese Kategorien: ...	Kürzel Hauptkategorien	Kürzel für Hauptkategorien genannt.	Teilweise übernommen. Zwei verändert.
5	Ich schreibe gerade den Auswertungsteil meiner qualitativen Forschung. Kannst du mir bitte eine Rückmeldung geben, wie du den geschriebenen Text findest? Habe ich zu viele Zitate verwendet?	Rückmeldung zu Textabschnitt/ Ergebnisteil	Stärken und Verbesserungsvorschläge.	Ich habe einzelne Zitate weggelassen und stattdessen in eigenen Worten zusammengefasst.
6	Bitte fasse diese Aussagen für mich zusammen: (Zitate aus Interviews)	Zusammenfassung von mehreren Zitaten	Zusammenfassung der Zitate.	Die Zusammenfassung wurde nicht 1:1 übernommen, aber als Orientierung genutzt.
7	Ich habe mich bei meiner Erhebung für ein leitfadengestütztes Interview und somit ein qualitatives Forschungsdesign entschieden. Mit welchen wissenschaftlichen Texten kann ich das begründen?	Literaturrecherche	Nennung unterschiedlicher wissenschaftlicher Literatur.	Teilweise konnte ich die genannte Literatur für diesen Teil der Arbeit nutzen.

Nr.	Prompt	Thema/Abschnitt	KI-Beitrag	Art der Nutzung
8	Ich stelle dir nun meinen Leitfaden von meinem Leitfaden-Interview zur Verfügung. Bitte begründe, um welche Form eines Leitfaden Interviews es sich hier handelt.	Methodenteil – Leitfaden-interviews	Begründung um welche Form es sich handelt.	Ich konnte Klarheit zu Begriffen wie Experteninterview, Informatives, Analytisches Interview etc. schaffen.
9	Kannst du mir bitte Tipps geben, wie ich diesen Text für meine wissenschaftliche Arbeit verbessern oder anpassen kann: ...	Rückmeldung zu Textabschnitt/ Kreidestaub e.V. als Akteur	Vorschläge, um Text wissenschaftlicher und klarer zu formulieren.	Vorschläge wurden genutzt um den Textabschnitt zu überarbeiten.
10	Ich untersuche in meiner wissenschaftlichen Erhebung die langfristigen Wirkungen eines Seminars auf Lehramtsstudierende. Wie würdest du einen Theorieteil dazu aufbauen?	Struktur des Theorieteils	Vorschlag Gliederung: 1. Einleitung in die theoretische Perspektive 2. Grundlagen der Lehrerbildung und Professionalisierung 3. Wirkungsforschung in der Hochschulbildung 4. Langfristige Wirkungen von Lehrveranstaltungen 5. Forschungslücke und Hypothesenbildung	Wurde als Anhaltspunkt genommen, aber an gefundene Literatur angepasst.
11	Bitte gib mir eine Rückmeldung, ob dieser Abschnitt inhaltlich so Sinn macht und richtig ist: ...	Rückmeldung zu Textabschnitten/ Professionalisierungsansätze	Formulierungsvorschläge	Einige Sätze wurden anhand der Vorschläge angepasst.
12	Bitte sage mir, welche konkreten Stellen ich in diesem Abschnitt kürzen kann: ...	Rückmeldung zu Textabschnitt/ Ergebnisteil	Kürzungsvorschläge	Anhand der Kürzungsvorschläge wurde der komplette Ergebnisteil Abschnitt für Abschnitt gekürzt und auf das Wesentliche reduziert.
13	Tabelle: Übersicht besuchten Schulen – Kannst du bitte diese Tabelle bestmöglich und prägnant ausfüllen? Falls es Schulen gibt, die du	Anhang – Tabelle besuchten Schulen	Ergänzungen innerhalb der Tabelle	Die Ergänzungen wurden überprüft, und überarbeitet.

Nr.	Prompt	Thema/Abschnitt	KI-Beitrag	Art der Nutzung
	nicht eindeutig zuordnen kannst, bitte ich dich ein "/" der Tabelle hinzuzufügen!			
14	Kannst du mir bitte alle Rechtschreibfehler, Grammatikfehler und stilistische Fehler in diesem Text rot anstreichen und mir für diese Stellen Korrekturen vorschlagen.	Rückmeldung zu Textabschnitten	Verbesserungsvorschläge zu Rechtschreibung, Grammatik und Stil.	Mit diesem oder sehr ähnlichen Prompts wurde das ganze Dokument überprüft. Alle Fehler wurden einzeln korrigiert.
16	Bitte ordne diesen Abschnitt in einer sinnvollen Reihenfolge.	Rückmeldung Textabschnitt - Praxissemester	Veränderung der Reihenfolge.	Nicht für gut befunden. Selbst eine neue Ordnung vorgenommen.
17	Bitte gib mir eine Rückmeldung, ob dieser Text einen roten Faden hat und rein inhaltlich Sinn macht.	Rückmeldung zu Kapiteln/ Einleitung und Theorie- teil	Rückmeldung.	Die Rückmeldung wurde zur Kenntnis genommen.
18	Wie könnte so ein KI-Vermerk in einer Tabelle aussehen? Wie kann ich ein solches Verzeichnis einleiten?	Dokumentation des KI-Einsatzes	Formatvorschlag wie eine Tabelle aussehen kann: Nr., Datum, KI-Tool, Abschnitt/Thema, Art der Nutzung/Beitrag	Formatvorschlag wurde ohne Datum umgesetzt, da die Angaben nicht mehr einsehbar sind. KI-Tool wurde weggelassen, da nur ChatGPT-3.5 verwendet wurde. Der Satz wurde übernommen.

ISBN 978-3-7376-1262-3



9 783737 612623 >