

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**

Anna Grabosch

Handlungskompetenz und Deutungsmuster

**Empirische Analysen zu praktischen Elementen
in der Lehrer*innenbildung**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Anna Grabosch

Handlungskompetenz und Deutungsmuster

Empirische Analysen zu praktischen Elementen
in der Lehrer*innenbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster unter dem Titel „Handlungskompetenz und Deutungsmuster – Empirische Analysen zu praktischen Elementen in der Lehrer_innenbildung“ als Dissertation angenommen.
Dekan: Prof. Dr. Martin Bensen.
Gutachterinnen: Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen und Prof. Dr. Hedda Bennewitz.
Tag der Disputation: 11.07.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2391-3

Zusammenfassung

Wenn es um die Herstellung von Praxisbezügen und die Förderung von Handlungskompetenz in der universitären Lehrer*innenbildung geht, stellen Schulpraktika bzw. das Praxissemester bislang etablierte und in Grundzügen erforschte Optionen dar. In der vorliegenden Studie wird eine andere Form zur Herstellung von Praxisbezügen in den Fokus empirischer Untersuchungen gestellt. Am Beispiel des Zertifikats *lehren.lernen* der Universität Münster – einem praktischen Element in der Lehrer*innenbildung – wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Eignet sich das handlungs- und reflexionsorientierte Angebot Zertifikat *lehren.lernen* zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz? Aufgrund welcher Motive besuchen Studierende ein solches Angebot? Welche Faktoren werden von den Teilnehmenden als lernförderlich wahrgenommen? Ist das in der Universität Erlernte auch auf andere Kontexte übertragbar?
2. Wie deuten die Zertifikatsabsolvent*innen den Prozess des Lehrer*in-Werdens? Welche sozialen Deutungsmuster lassen sich rekonstruieren?
3. Welche Möglichkeiten und Grenzen bieten praktische Elemente, die in der Universität verortet sind?

Das Datenkorpus der Studie, bestehend aus zwei Gruppendiskussionen, wird entsprechend der ersten beiden Fragenkomplexe mit zwei verschiedenen Methoden der qualitativen Sozialforschung analysiert: erstens mit der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2016) sowie zweitens mit der objektiven Hermeneutik nach Oevermann (2002).

Die Analyse des Zertifikatskonzepts zeigt, dass es gute Bedingungen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz bereitstellt. Durch die inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussionen bestätigt sich dies: in den Aussagen der Befragten finden sich Facetten von Handlungskompetenz. Darüber hinaus nennen die Zertifikatsabsolvent*innen Motive, wie z.B. den Wunsch nach einer Zusatzqualifikation oder einem anderen Lernsetting als dem regulären Studium, die zur Teilnahme am Zertifikat führten. Sie erörtern Kontexte, wie u.a. die Schule, in denen sie das Erlernte anwenden können sowie die Faktoren Peer Learning, Verantwortungsübernahme, enge Prozessbegleitung, Setzen und Bearbeiten von Entwicklungszielen und keine Benotung, die aus ihrer Sicht den Lernprozess im Zertifikat unterstützt haben.

Darüber hinaus offenbart sich in den Gruppendiskussionen eine konkrete Vorstellung der Befragten über den Prozess des Lehrer*in-Werdens, in der soziale Deutungsmuster zum Ausdruck kommen. Es werden zwei Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden rekonstruiert: Lehrer*in-Werden als Lehrer*in-Sein und Lehrer*in-Werden als Vorbereitung auf die ‚Bedrohung‘ Schüler*innen. Die Deutungsmuster zeigen u.a., dass die Studierenden das Zertifikat nutzen, um persönliche Entwicklungsziele zu erreichen und nicht, wie hinsichtlich eines Praxisangebots anzunehmen war, zur Einübung praktischer Fähigkeiten, wie z.B. Unterrichten, als Vorbereitung auf ihren Lehrberuf.

Die Arbeit abschließend werden auf Basis der Analysen Möglichkeiten und Grenzen praktischer Elemente in der universitären Lehrer*innenbildung anhand des Beispiels Zertifikat *lehren.lernen* herausgearbeitet und reflektiert.

Abstract

Internships in teacher training provide intensive learning opportunities for future teachers. Their effectiveness on supporting the development of practical skills has been researched basically. In this study, a further way to promote the practical skills of prospective teachers is presented. By using the example of the certificate *lehren.lernen* of the *Erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF)* of the University of Münster – a practical-oriented method offered by the university – the following questions will be answered:

1. Is the action-based and reflection-based certificate course suitable for promoting practical skills? What are the motives for students attending such a certificate course? Which factors do participants perceive as being helpful for learning? To which extent is knowledge acquired at university transferable to other contexts?
2. How do the certificate graduates interpret the process of becoming a teacher? Which patterns of social interpretation can be reconstructed?
3. Which possibilities and limitations offer practical elements that are provided by the university?

The data corpus of the study consists of two group discussions. In order to answer the first two sets of questions two different methods of qualitative social research will be applied: first, the qualitative content analysis based on Kuckartz (2016) and second, the objective hermeneutics following Oevermann (2002).

The in-depth analysis of the certificate concept shows that it provides rich learning opportunities for the participants. This assumption is confirmed by the content analysis of the group discussions. For instance, an ample number of references to practical skills can be found in the data. In addition, the certificate graduates stated motives such as the desire for an additional qualification or a learning setting different from regular university courses. They discussed contexts such as the school as a place where they can apply of what they have learned, as well as support factors of the learning process such as peer learning, taking over responsibility, have a close monitoring of the process, setting and implementing development goals, and the situation that no grades were awarded.

In addition, the group discussions reveal that the participants possess concrete ideas about the process of becoming a teacher. Two patterns of interpretation regarding the becoming a teacher are being reconstructed: becoming a teacher as being a teacher and becoming a teacher as the preparation for the ‘threat’ of the students. Furthermore, the patterns of social interpretation show that the students use the certificate course to achieve personal development goals and not, as originally assumed, to practice practical skills, such as teaching as a preparation for their teaching profession.

Finally, based on the analysis, the possibilities and limitations of practical elements in teacher training at university will be reflected.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Handlungskompetenzentwicklung im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung	11
1.1 Ausgangssituation	11
1.2 Zielsetzungen, Forschungsfragen und -methoden der Arbeit	14
1.3 Aufbau der Arbeit	15
2 Schulische Praxisphasen und praktische Elemente als Lern- und Erfahrungsräume zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung – eine Definition und Verortung	17
3 Zum Kompetenzbegriff – Definitionen, Modelle, Entwicklungsbedingungen	21
3.1 Definition des Kompetenzbegriffes aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	21
3.2 Kompetenzentwicklungsmodelle	30
3.3 Berufliche Handlungskompetenz	36
3.3.1 Strukturmodelle beruflicher Handlungskompetenz im Lehrberuf	38
3.3.2 Standards in der Lehrer*innenbildung	47
3.3.3 Kritische Reflexion des (Handlungs-)Kompetenzkonstruktes	52
3.3.4 Empirische Befunde zur Handlungskompetenzentwicklung in Praxisphasen	57
3.3.5 Bedingungen für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz	68
4 Das Zertifikat <i>lehren.lernen</i> der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) als praktisches Element in der universitären Lehrer*innenbildung	75
4.1 Aufbau und Beschreibung	76
4.2 Zielgruppe und Ziele	80
4.3 Organisationsprinzipien	82
4.4 Konzeptuelle Grundlagen	91
4.4.1 Kasuistik und Kollegiale Fallberatung (KFB)	92
4.4.2 Kompetenztrainings	96
4.4.3 Portfolioarbeit	99
4.4.4 Peer Learning und Peer Coaching	102
4.4.5 Themenzentrierte Interaktion (TZI)	106
4.4.6 Ermöglichungsdidaktik	114
4.5 Das Zertifikat <i>lehren.lernen</i> als Lern- und Erfahrungsraum zur Handlungskompetenzentwicklung	119
4.6 Evaluationsergebnisse	123
4.7 Zwischenfazit: Analyse des Zertifikatskonzepts	129

5 Forschungsverständnis und forschungsmethodischer Zugang	131
5.1 Empirische Forschungsfragen und Forschungsdesign	134
5.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung	137
5.2.1 Darstellung und Begründung der Gruppendiskussionen als Methode der Datenerhebung	137
5.2.2 Durchführung der Gruppendiskussionen und Datenaufbereitung	140
6 Qualitative Inhaltsanalyse: Methode, Vorgehen, Befunde	143
6.1 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	143
6.2 Methodisches Vorgehen	146
6.3 Beschreibung des Materials	150
6.4 Darstellung der Ergebnisse	153
6.4.1 Motivation zur freiwilligen Teilnahme am Zertifikatsprogramm	153
6.4.2 Erworbene Fähigkeitsdimensionen beruflicher Handlungskompetenz	159
6.4.3 Anwendung des Erlernten	175
6.4.4 Lernförderliche Einflussfaktoren	181
6.5 Zwischenfazit: Die Perspektive der Zertifikatsabsolvent*innen	191
6.5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde	192
6.5.2 Methodenkritik	196
7 Objektive Hermeneutik: Methode, Vorgehen, Befunde	199
7.1 Objektive Hermeneutik als Auswertungsmethode	200
7.2 Methodisches Vorgehen	212
7.3 „Schön, dass ihr da seid“ – Sequenzielle Analyse der Einstiegsfrage als Gesprächseröffnung	215
7.4 Die Fallanalysen	219
7.4.1 „Ich habe sogar <i>zwei</i> Sequenzen aufnehmen lassen“ – Lehrer*in-Werden als Selbstoptimierung	219
7.4.2 „Du weißt hinterher wer du bist, wo du stehst, was du für eine Persönlichkeit bist“ – Lehrer*in-Werden als Selbstpositionierung	227
7.4.3 „Du kannst nicht jedes Mal, wenn du irgendwas hörst, was dir nicht gefällt, anfangen zu heulen!“ – Lehrer*in-Werden als Immunisierung	236
7.5 Zwischenfazit: Soziale Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden	247
7.5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde	247
7.5.2 Methodenkritik	252
8 Fazit: Befunde, theoretische Einordnung und Diskussion der Befunde.....	255
8.1 Potentiale des Zertifikats <i>lehren.lernen</i> zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz	255

8.2 Soziale Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden und ihre Implikationen	257
8.2.1 Zum Topos der Praxisorientierung	258
8.2.2 Zum Zusammenhang von Handlungskompetenz und sozialen Deutungsmustern	261
8.2.3 Schlussfolgerungen im Hinblick auf den Umgang mit sozialen Deutungsmustern in der universitären Lehrer*innenbildung und im Zertifikat <i>lehren.lernen</i>	262
8.3 Möglichkeiten und Grenzen praktischer Elemente in der universitären Lehrer*innenbildung – eine Bilanz	265
8.4 Ausblick	268
Verzeichnisse	271
Literaturverzeichnis	271
Abbildungsverzeichnis	287
Tabellenverzeichnis	289
Anhang	291

1 Einleitung: Handlungskompetenzentwicklung im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung

1.1 Ausgangssituation

Die universitäre Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland ist sowohl in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft als auch der Bildungspolitik ein überdauerndes und kontrovers diskutiertes Thema. Spätestens durch die Veränderungsprozesse im Rahmen der viel zitierten Bologna-Reform¹ und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel von der Wissens- bzw. Inputzentrierung zur Kompetenzorientierung und von der Lehrenden- zur Lernendenzentrierung rückte die *Kompetenzförderung* angehender Lehrer*innen stark in den Fokus des Studiums: Der Idee nach sollen angehende Lehrpersonen auf ihren Beruf vorbereitet werden, indem sie Kompetenzen für ihre spätere berufliche Tätigkeit entwickeln, mit Hilfe derer sie ihre beruflichen Anforderungen und Aufgaben professionell bewältigen können. Seit 2004 die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister zu Standards in der Lehrer*innenbildung vorgelegt wurden (siehe auch KMK 2014, 2019), orientiert sich die universitäre Lehrer*innenbildung zunehmend an den dort festgehaltenen vier Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren), unter denen wiederum elf Kompetenzen subsumiert werden.

In Nordrhein-Westfalen² (NRW) beispielsweise ist die Kompetenzorientierung mittlerweile sogar gesetzlich verankert. So heißt es im Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen in NRW (LABG 2018, §2, Hervorhebung A.G.):

1 Die Bologna-Erklärung wurde am 19.06.1999 von 30 europäischen Staaten in der gleichnamigen italienischen Stadt unterzeichnet. Das Ziel der anschließenden Bologna-Reform ist in der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes zu sehen. Charakteristisch für den europäischen Raum soll die dreistufige Studienstruktur (Bachelor/Master/Promotion) sein, wobei der Bachelor den ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellt. Zur besseren und vergleichbaren Qualifizierung von Fachkräften für die Wissenschaft und den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt wurden in Hochschulen vergleichbare Studienstrukturen geschaffen, gemeinsame Standards zur Qualitätssicherung umgesetzt sowie Instrumente wie das Diploma Supplement, der Qualifikationsrahmen und das ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) eingeführt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J.; Keuffer 2010, S. 54).

2 Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Fokussierung auf NRW, da das Datenmaterial dieser Arbeit an der Universität Münster in NRW gewonnen wurde, wenngleich sich ähnliche Formulierungen auch in den Gesetzen zur Ausbildung von Lehrer*innen an öffentlichen Schulen in anderen Bundesländern finden. Zum Beispiel in Berlin steht im Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014 in §1 (1) „Dieses Gesetz regelt die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Lehrkräfte) im Land Berlin einschließlich ihrer Fort- und Weiterbildung. Die Lehrkräftebildung hat das Ziel, die Lehrkräfte zur Mitgestaltung der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu befähigen. Sie umfasst die Gesamtheit der Lehr- und Lernaktivitäten zum Aufbau, zur Aktualisierung und Erweiterung der auf den Lehrerberuf bezogenen Kompetenzen und zur Entwicklung und Stärkung des professionsbezogenen Handelns“. Auch in Rheinland-Pfalz zum Beispiel steht im Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLehrG) vom 27. November 2015 in §4 (2) „Die Lehrkräftebildung folgt dem Prinzip eines aufbauenden und zusammenhängenden Kompetenzerwerbs. Hierzu wirken die Einrichtungen der Lehrkräftebildung zusammen.“

- (2) „Die Ausbildung gliedert sich in Studium und Vorbereitungsdienst. Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseingangs orientieren sich an der Entwicklung der *grundlegenden beruflichen Kompetenzen* für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung [...]“.

Was aber ist unter den hier genannten *beruflichen Kompetenzen* zu verstehen, die angehende Lehrer*innen im Laufe ihres Lernprozesses entwickeln sollen? Und was bedeuten die formalen Regelungen für die konkrete Gestaltung der universitären Lehrer*innenbildung?

Wenden wir uns zunächst dem Kompetenzbegriff zu: Andreas Frey (2004, 2006) spricht anstelle von *beruflichen Kompetenzen* von *beruflicher Handlungskompetenz* und beschreibt diese

„[...] als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten [...], die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (ebd., 2004, S. 904).

Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) hingegen fassen *berufliche Kompetenzen* von Lehrkräften als *professionelle Handlungskompetenz*. Diese stellt ein Konglomerat aus berufsspezifischem Wissen, Können, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten zur Ausübung der beruflichen Tätigkeiten dar (vgl. ebd., S. 482). Im Kern und definitionsübergreifend zeichnet sich berufliche Handlungskompetenz dadurch aus, dass eine Person nicht nur über ein bereichsspezifisches Wissen, sondern auch über berufsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, um berufliche Aufgaben verantwortungsvoll zu bearbeiten und auftretende Handlungsprobleme adäquat zu lösen.

Wenn nun angehende Lehrkräfte eine so definierte berufliche Handlungskompetenz entwickeln sollen, müssten sie in logischer Konsequenz sowohl im Wissenserwerb gefördert als auch in Handlungssituationen involviert werden, um Handlungsstrategien entwickeln zu können. Dies würde für die universitäre Lehrer*innenbildung bedeuten, dass sie – wenn sie Kompetenz fördern möchte bzw. muss – den Studierenden Lernsettings bereitstellen muss, die diese Anforderungen erfüllen, das heißt: Möglichkeiten zur Wissensaneignung und Möglichkeiten zur Erprobung eigener Handlungen zum Aufbau des eigenen ‚Könnens‘. Anders formuliert: die Studierenden bräuchten ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘, wenn sie berufliche Handlungskompetenz bereits im Studium entwickeln sollen.

Seit Jahren wird allerdings der Sinn und Unsinn des Angebots von ‚Praxis‘ und der Verbindung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ – und was unter den Begriffen eigentlich zu verstehen ist – in der universitären Lehrer*innenbildung (mitunter hitzig) diskutiert (siehe z.B. Rothland, im Erscheinen; Wenzl, Wernet, Kollmer 2018; Patry 2014; Makrinus 2013; Schroeter, Herfter 2012; Vogel 2011; Nakamura, Böckelmann, Tröhler 2006; Hedtke 2000).

„[S]trukturlogisch [basiert die Lehrer*innenbildung] eigentlich auf einer Entlastung der universitären Lehre von unmittelbaren handlungspraktischen Ansprüchen, deren Einlösung die Eigenlogik der »Zweiten Phase« offensichtlich unterliefe, indem es die dortigen Ausbildungsansprüche vorwegnehmen würde“, so Wenzl, Wernet und Kollmer (2018, S. 1).

Nicht zuletzt deshalb wird vor allem der Steigerung des Praxis- und Berufsbezugs im Lehramtsstudium über den in den letzten Jahren erfolgten Ausbau schulischer Praxisphasen zu einem Praxissemester nicht nur positiv entgegenglickt (siehe z.B. Rothland, im Erscheinen; Hedtke 2000). Unter schulischen Praxisphasen werden dabei in der Regel mehrwöchige

Schul- und Unterrichtspraktika verstanden, in denen sich angehende Lehrer*innen an den Lernort ‚Schule‘ begeben, um am Unterricht und Schulleben teilzunehmen (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry, Rahm 2011, S. 13).

Normative Ziele, die mit den (verlängerten) Praxisphasen einhergehen, sind vielfältig. So sollen sie Studierenden beispielsweise im Sinne der Kompetenzorientierung eine handlungspraktische Lerngelegenheit zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz bieten (vgl. Gröschner, Schmitt, Seidel 2013), eine Verbindung von Theorie und Praxis herstellen (vgl. Racherbäumer, Liegmann 2012) und „berufsfeldbezogene Grundlagen für den weiteren Professionalisierungsprozess der Studierenden schaffen“ (Mester 2015, S. 18).

Nicht nur auf Seiten der Studierenden, denen seit Jahren „[d]er Wunsch nach mehr Praxis“ (Makrinus 2014) oder ein „unstillbares Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2000) nachgesagt wird, sind Praxisphasen daher mit hohen Erwartungen verknüpft. Der empirische Beleg der Wirksamkeit bleibt bislang allerdings lückenhaft: König und Rothland (2018) sprechen von „[...] einer Vielzahl von Forschungsdesideraten und Herausforderungen“ (ebd., S. 1) in Bezug auf die Nutzung und Wirkung von Praxisphasen. Zusätzlich erschwerend kommt hinzu, dass die vorliegenden Befunde auf jeweils sehr unterschiedlich gestalteten Praxisphasen und individuellen methodischen Vorgehen beruhen und daher kaum oder gar nicht miteinander vergleichbar sind.

Angesichts der differenzierten und teilweise ernüchternden Forschungslage zu schulischen Praxisphasen eröffnet sich die Möglichkeit, den Blick auch auf andere Formen von Praxisbezügen in der universitären Lehrer*innenbildung zu weiten (vgl. Hedtke 2000, S. 12). Insbesondere in Anbetracht des Ziels der (Weiter-)Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten auf Basis von Erfahrungen und praktischen Übungen sind auch andere Lernorte als ‚Schule‘ denkbar, sodass zwar ein Kompetenzerwerb möglich wird, nicht aber die „Ausbildungsansprüche“ (Wenzl, Wernet, Kollmer 2018, S. 1) der zweiten Phase vorweggenommen werden.

Rudolf Messner (2002) beispielsweise sieht den eigentlichen Lernprozess von Studierenden in der „[...] Auseinandersetzung mit dem verinnerlichten Objekt Schule“ (ebd., S. 69). Zwar werden durch die Anwesenheit in der Schule und der damit entstehenden Realsituation Erfahrungen herausgefordert, aber die Konfrontation mit dem Gegenstand Schule und den damit zusammenhängenden Aspekten sei für den eigentlich Lerngewinn verantwortlich (vgl. ebd., S. 69). Auch die Kommissionen Schulpädagogik/Lehrerbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft³ betonten bereits im Jahr 2000 in ihren „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, dass die „[...] Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz [...] nicht allein in außerhochschulischen Handlungsfeldern [ge]förder[t] [werden kann]. Die Hochschule selbst bietet dazu zahlreiche Lerngelegenheiten [...]“ (ebd., S. 37). Neben schulischen Praktika und dem Praxissemester wären diesen Überlegungen zufolge auch praktische Elemente (vgl. Buchberger, Busch 1988, S. 89) oder Mikroformen des Praxisbezuges (vgl. Weyland 2014, S. 5) in der Universität selbst denkbar. Als solche können im Kleinen beispielsweise die Einbindung von Simulationen oder die Arbeit mit Videovignetten in universitären Lehrveranstaltungen verstanden werden (vgl. Weyland 2014, S. 18). Im Großen

³ Mittlerweile heißen die Kommissionen in der Sektion 5 – Schulpädagogik der DGfE: ‚Schulforschung und Didaktik‘, ‚Professionsforschung und Lehrerbildung‘ und ‚Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ (vgl. URL: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-5-schulpaedagogik.html>, zuletzt abgerufen am: 05.05.2019)

können darunter Studienwerkstätten fallen, in denen Studierende sich im Handeln erproben und reflektieren können.

In Forschungsarbeiten wird bislang allerdings die Wirkung praktischer Elemente in diesem Zusammenhang kaum betrachtet. Hinsichtlich einzelner Methoden bzw. praktischer Elemente wie beispielsweise dem Lernen mit Videovignetten (z.B. Krammer, Schnetzler, Ratzka, Reusser, Pauli, Lipowsky, Klieme 2008) oder Fallarbeit (z.B. Kunze 2016) zum Beispiel mit Hilfe der Methode Kollegiale Fallberatung (z.B. Denner 2000; Tietze 2010) sind zwar Forschungsergebnisse bekannt, diese werden jedoch in der Regel nicht dazu verwendet, die Angebote und ihre Wirkung als Möglichkeiten des Praxisbezuges in der universitären Lehrer*innenbildung zu analysieren.

Das Anliegen des Dissertationsprojektes ist es, dieses Forschungsdesiderat aufzugreifen und das Angebot Zertifikat *lehren.lernen* der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) als Beispiel für ein praktisches Element im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung zu untersuchen. Das Zertifikat war ein von 2007-2018 offeriertes Programm des Instituts für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU). Das fakultative Angebot richtete sich an Studierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und verfolgte das Ziel – äquivalent zu den bislang realisierten und etablierten Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung – den teilnehmenden Studierenden ein Handlungs- und Reflexionsfeld zu bieten und sie in ihrer Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu unterstützen.

1.2 Zielsetzungen, Forschungsfragen und -methoden der Arbeit

Die empirische Arbeit ist im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung anzusiedeln und verfolgt vier Zielsetzungen sowie fünf Forschungsfragen. Diese werden nachfolgend zunächst aufgezeigt und in den entsprechenden Kapiteln der Arbeit erörtert und begründet:

1. Darstellung und Analyse des Zertifikatskonzepts.

Das Zertifikat *lehren.lernen* wird als praktisches Element in der universitären Lehrer*innenbildung erläutert und die Potentiale des Konzepts zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz herausgearbeitet.

2. Darstellung der Perspektive der Zertifikatsabsolvent*innen.

Die Analyse des Zertifikatskonzeptes soll um die Perspektive der Absolvent*innen des Zertifikats ergänzt werden. Die zentralen Forschungsfragen lauten:

- (1) Was motivierte die Zertifikatsabsolvent*innen zur freiwilligen Teilnahme am Zertifikatsprogramm?
- (2) Was haben die Zertifikatsabsolvent*innen aus ihrer Perspektive im Zertifikatsprogramm gelernt und finden sich in ihren Aussagen Fähigkeitsdimensionen beruflicher Handlungskompetenz nach dem Modell von Frey (2004) wieder?
- (3) (Wo) Wenden die Zertifikatsabsolvent*innen das Gelernte an?
- (4) Welche Faktoren werden von den Zertifikatsabsolvent*innen als förderlich für ihren Lernprozess beschrieben?

3. Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden.

Da sich nach der ersten Analyse eine konkrete Vorstellung der Befragten über ihr eigenes Lehrer*in-Werden offenbarte, vor deren Hintergrund sich die Befragten zum Zertifikat *lehren.lernen* in Beziehung setzten, das heißt: dieses als relevant betrachteten und daher in Anspruch nahmen, werden in einer zweiten Analyse soziale Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden rekonstruiert. Die Forschungsfrage lautet:

(5) Welche sozialen Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden finden sich in den Aussagen der Zertifikatsabsolvent*innen?

4. Darstellung von Möglichkeiten und Grenzen praktischer Elemente in der universitären Lehrer*innenbildung.

Abschließend werden auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse Möglichkeiten und Grenzen handlungsorientierter Angebote, die in der Universität selbst verortet sind, in Bezug auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und den Umgang mit sozialen Deutungsmustern zum Lehrer*in-Werden diskutiert und in einem Modell zusammengefasst.

Zur Zielerreichung folgt die Arbeit unterschiedlichen forschungsmethodischen Ansätzen, die dem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen sind: Die ersten vier Forschungsfragen werden qualitativ-inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz (2016) und die fünfte Forschungsfrage wird objektiv-hermeneutisch nach Oevermann (2002) ausgewertet. Das Datenkorpus besteht aus zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt zwölf Zertifikatsabsolvent*innen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit umfasst neben einem einleitenden und einem Schlussteil einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im *zweiten Kapitel* und damit im theoretischen Teil der Arbeit erfolgt eine Definition und Verortung schulischer Praxisphasen sowie praktischer Elemente als Lern- und Erfahrungsräume zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung.

Im *dritten Kapitel* erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Kompetenzbegriff sowie dem spezifischeren Handlungskompetenzbegriff: die Begriffe werden definiert, in Modellen dargestellt und kritisch reflektiert. Zudem werden empirische Befunde zur (Handlungs-)Kompetenzentwicklung in Praxisphasen dargestellt. Ziel des Kapitels ist sowohl die Definition der Begriffe als auch die Ableitung grundlegender Bedingungen für den Handlungskompetenzerwerb auf Basis der dargestellten Theorie sowie der empirischen Befunde.

Im *vierten Kapitel* wird das im Fokus der Arbeit stehende praktische Element, das Zertifikat *lehren.lernen* der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF), ausführlich erörtert, es werden Evaluationsergebnisse des Angebots dargelegt und abschließend das Zertifikat mit seinen einzelnen Bestandteilen hinsichtlich der Potentiale zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz analysiert.

Im empirischen Teil der Arbeit erfolgt im *fünften Kapitel* zunächst eine Erörterung des Forschungsverständnisses sowie des forschungsmethodischen Zugangs. Danach werden die Fragestellungen und das Forschungsdesign aufgezeigt sowie die Datenerhebung und Datenaufbereitung erörtert.

Im *sechsten Kapitel* wird die qualitative Inhaltsanalyse als *erste* Auswertungsmethode erläutert, das forschungsmethodische Vorgehen dargelegt, die Ergebnisse präsentiert und diskutiert sowie das Vorgehen kritisch reflektiert.

Im *siebten Kapitel* erfolgt die Darstellung der *zweiten* Auswertung mit der objektiven Hermeneutik: auch hier erfolgt zunächst eine Darstellung der objektiven Hermeneutik als Auswertungsmethode, das forschungsmethodische Vorgehen wird erläutert, die Ergebnisse präsentiert, diskutiert und das Vorgehen kritisch reflektiert.

Im *achten Kapitel* und damit im Schlussteil der Arbeit werden die Ergebnisse gebündelt, mit Ergebnissen anderer wissenschaftlicher Arbeiten in Verbindung gebracht und verortet sowie diskutiert. Die Arbeit endet mit einem kurzen Ausblick.

Kann die Handlungskompetenz angehender Lehrer*innen auch in Praxisphasen gefördert werden, die innerhalb der Universität verortet sind? Wie deuten angehende Lehrer*innen den Prozess des Lehrer*in-Werdens?

Am Beispiel des Zertifikats lehren.lernen der Universität Münster wird erstens ein Lehr-Lern-Setting analysiert, mit dem berufliche Handlungskompetenz gefördert werden soll. Die inhaltsanalytische Auswertung von Gruppendiskussionen mit Absolvent*innen des Zertifikats macht zweitens sichtbar, dass und welche Kompetenzbereiche im Zertifikat angesprochen werden, aus welchen Motiven das Angebot wahrgenommen wurde und welche Faktoren von den Befragten als lernförderlich bezeichnet werden. Drittens werden mittels objektiver Hermeneutik Deutungsmuster zum Professionalisierungsprozess rekonstruiert. Zwei soziale Deutungsmuster werden beschrieben: Lehrer*in-Werden als Lehrer*in-Sein und Lehrer*in-Werden als Vorbereitung auf die ‚Bedrohung‘ Schüler*innen. Die Analysen zeigen, dass Studierende das Zertifikat in erster Linie zur Bearbeitung persönlicher Entwicklungsziele und nicht – wie erwartbar – zur Einübung praktischer Fähigkeiten zur Ausübung des Lehrberufs nutzen. Wie die Deutungsmuster der Studierenden die Rezeption der Lehrer*innenbildungsangebote beeinflussen können und welche Möglichkeiten und Grenzen praktische Elemente innerhalb der Universität bieten, wird diskutiert.



Die Autorin

Anna Grabosch, Dr. phil., Jahrgang 1988, studierte Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Nach Abschluss des Masterstudiengangs arbeitete sie zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Schulpädagogik an der Universität Münster und seit 2019 an der Universität Kassel. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Professionsforschung, Praxisphasen sowie Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung, Peer Learning und Peer Coaching sowie qualitative Forschungsmethoden.

