



Nadja Maria Köffler

Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium

Köffler

Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium

Nadja Maria Köffler

Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k



Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung aus den Fördermitteln des Vizerektorats für Forschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck gedruckt.

Große Teile der vorliegenden Arbeit wurden von der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck unter dem Titel „Einbruch-Umbruch-Aufbruch: Krisen und subjektive Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium“ als Dissertation angenommen. Gutachter: Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Kraler; Ao. Univ.-Prof. Dr. Dr. Peter Stöger

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>.

2015.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.

Illustration: © Tornike Abuladze, München.
Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2015.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2057-8

Vorwort

„Des Menschen Lebensreise ist ein fortwährender Prozess der Wandlung im Wechsel von Chaos und Ordnung. Zwischen Anpassung und Widerstand ist sie vor allem ein Weg durch die Fremde ohne Landkarte und Navigator, über Berg und Tal, mit Gipfelstürmen und Abstürzen, auf Autobahnen mit rasendem Tempo und Umwegen im Schneckentempo, auf Trampelpfaden, Seitenwegen und durch Einbahnstraßen und Sackgassen. Bewegung, Aufbruch, Einbruch, Zusammenbruch, Wartezeiten und pausenloses Unterwegssein verlangt dieser Weg. Niemand kann sich dieser Aufgabe entziehen.“

(Keil 2011, S. 10)

Die vorliegende Arbeit widmet sich den Abstürzen und Einbrüchen einer spezifischen Personengruppe in einer einschneidenden Phase ihres Lebens – den Krisenmomenten Lehramtsstudierender im Rahmen ihrer universitären Grundausbildung. In gleicher Weise wurden Wege der Bearbeitung studienspezifischer Schwierigkeiten sowie bedeutsame Auffangseile und Wegweiser dieser Zeit erfasst. Die Darstellung von Perioden des Einbruchs, Umbruchs und Aufbruchs beispielsweise in Form der lernenden Überwindung einer Festgefahrenheit, welche sich in komprimierter Ausführung in den am Ende dieser Arbeit formulierten subjektiven Entwicklungsaufgaben wiederfinden wird, bildet den Kern dieses Werkes.

Entstanden ist diese Forschungsarbeit aus intensiven Diskussionen der Forschungsgruppe „LehrerInnenbildungsforschung“ unter der Leitung von Christian Kraler, die im Rahmen des Projekts „Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (in) der LehrerInnenbildung – ein rekonstruktives Programm“ in Zusammenarbeit mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein das übergeordnete Forschungsziel anstrebte, in Anlehnung an Havighursts Entwicklungsaufgabenkonzept¹ (vgl. 1948, 1953, 1972) ein empirisch erfasstes Set an professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben als Referenz für die Umgestaltung der LehrerInnenbildung bereitzustellen. Die zentrale Forschungsfrage „Welche professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben lassen sich für die LehrerInnen(-aus-)bildung identifizieren?“ (Kraler 2012 b,c) wurde dabei unter Zuhilfenahme unterschiedlicher inhaltlicher, lerntheoretischer sowie methodisch-methodologischer Zugänge zu beantworten versucht (vgl. Kraler 2012 b,c; Ostermann 2014). Um der Intention des „Brückenschlags“ (Lechte & Trautmann 2004, S. 76) des Entwicklungsaufgabenkonzepts gerecht zu werden, wurde darauf geachtet, sowohl den individuellen als auch normativen Charakter dieses Ansatzes aufrechtzuhalten. Entwicklungsaufgaben für die LehrerInnen(-aus-)bildung ergeben sich in diesem Verständnis folglich erst aus der Verschränkung subjektiver Ausbildungsbedürfnisse mit gesellschaftlich-normativen Anforderungen des Berufsfeldes. Im Rahmen der Teiluntersuchungen wurden unterschiedliche Zugänge gewählt und für sich jeweils differenziert bearbeitet. Die Ergebnisse wurden in einem letzten Schritt zur Benennung übergeordneter Entwicklungsaufgaben für die LehrerInnenbildung harmonisierend zusammengeführt.

Essentielle Teilbereiche dieses Projekts widmeten sich:

1 in modifizierter Form; siehe Beitrag Kraler & Köffler (vgl. 2013)

- der Sichtbarmachung der dynamischen und systemischen Komplexität unterschiedlicher Wechselwirkungsmechanismen im Rahmen der LehrerInnen(-aus-)bildung auf Makro- (System), Meso- (Institutionen) und Mikroebene (Individuen) und ausgehend davon der Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben für alle in die universitäre LehrerInnenausbildung eingebundenen Aktanten² (z.B.: Studierende, LehrerInnenbildnerInnen, Curriculum etc.) (vgl. Kraler 2012 b,c),
- der Darstellung des Spannungsfelds zwischen objektiven und subjektiven Bildungsgängen (von „außen“ moduliertes „Sollen“ ausgehend von curricularen Vorgaben versus subjektives „Wollen“ seitens der Studierenden) am Beispiel der LehrerInnen(-aus-)bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (vgl. Ostermann 2014),
- der Ermittlung von Berufswahlmotiven Lehramtsstudierender und der Ergründung der Frage, welche Personen das eigentlich sind, die sich für den LehrerInnenberuf entscheiden (z.B.: Persönlichkeitsprofil, AVEM etc.) (vgl. Trojer 2013) und
- der empirischen Herausarbeitung subjektiver, ausbildungsspezifischer Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden unter besonderer Berücksichtigung studentischer Krisenerfahrungen und befindensmodulierender Anforderungen des Lehramtsstudiums (vgl. Köffler 2015).

Die in diesem Projekt eingebundenen ForscherInnen sind unter anderem LehrerInnenbildnerInnen, denen die Weiterentwicklung der universitären LehrerInnen(-aus-)bildung insbesondere in Hinblick auf eine intensivierte Berücksichtigung studentischer Bedürfnisse in der Ausarbeitung curricularer Vorgaben ein besonderes Anliegen ist.

Hierbei wird der Standpunkt vertreten, dass LehrerInnen als gesellschaftliche Schlüsselfiguren agieren (vgl. Schratz 2009). Funktionierende Schulen benötigen als bedeutenden Wirkfaktor gut ausgebildete Lehrkräfte. (Aus-)Bildungsstätten mit kompetenten LehrerInnen, die guten Unterricht gewährleisten, unterstützen wiederum SchülerInnen in ihrem Heranwachsen zu mündigen und verantwortungsvollen BürgerInnen, die ihre Umwelt wesentlich mitgestalten. Eine funktionierende Gesellschaft braucht demzufolge reife LehrerInnenpersönlichkeiten, die an wirksamen Bildungseinrichtungen geformt werden (vgl. Helmke 2014). Daher muss der LehrerInnen(-aus-)bildung eine zentrale gesellschaftliche Relevanz zugesprochen werden. Die Frage, wie diese an Qualität gewinnen und ihre Wirksamkeit steigern kann, wird aktuell auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert (vgl. Hascher & Neuweg 2012). In Abkehr zur Auffassung, dass primär das Bearbeiten und Erfüllen von Kompetenzstandards gute LehrerInnen hervorbringt, liegt das Anliegen der vorliegenden Arbeit in der Sichtbarmachung ausbildungsspezifischer Bedürfnisse der lernenden Subjekte.

Eine von den Studierenden erfahrene Diskrepanz zwischen curricularen Lehrzielen bzw. Lernanforderungen und ihren individuellen Lernbedürfnissen fördert ein Anzweifeln der Sinnhaftigkeit vermittelter Lerninhalte, was wiederum widerständigem und defensivem Lernen (vgl. Holzkamp 1995) die Weichen legt. Die fortwährende Evaluation von Curricula bzw. Ausbildungsinhalten hat daher nicht nur von BildungsträgerInnen und ihren UmsetzerInnen zu erfolgen, sondern umfasst ebenso die Bedarfslage ihrer RezipientInnen. Die in der vorliegenden Arbeit fokussierte StudentInnenperspektive soll weitere Aufschlüsse für die Ausarbeitung zukunftsweisender Ausbildungsmodelle liefern und im Sinne der Bildungsgangforschung einen Abgleich zwischen normativ-institutionellem „Sollen“ und individuell-bedarfsabhängigem

2 in Anlehnung an Bruno Latours symmetrische Anthropologie

„Wollen“ auf curricularer Ebene erreichen. Ziel ist im Rahmen der universitären Ausbildung eine kompetente Lehrkraft hervorzubringen, die sich den Anforderungen des LehrerInnenberufs gewachsen fühlt und Schwierigkeiten der Berufspraxis ressourcenschonend meistert:

Im Rahmen der Ausbildung geht es vor dem Hintergrund extrinsischer, curricularer bzw. gesellschaftspolitischer Vorgaben und individueller, intrinsischer Interessen bzw. Motivationen darum, jene Entwicklungsaufgaben dieser Periode zu realisieren, die für eine später für alle Aktanten erfolgreiche Berufskarriere notwendig sind. Das Bildungssystem soll eine gute Lehrkraft bekommen, die Lehrperson sich in ihrem Beruf erfolgreich und zufrieden fühlen. (Kraler 2009, S. 194)

Im Folgenden wird ein Schwerpunkt des Projekts „Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (in) der LehrerInnenbildung – ein rekonstruktives Programm“ vorgestellt, der sich auf Studienkrisen und befindensmodulierende Schwierigkeiten Lehramtsstudierender und darin verwobene subjektive Entwicklungsaufgaben im Studienverlauf richtet.

Es ist zu hoffen, dass dieses Projekt als Mosaikstein im Bild zur LehrerInnenprofessionalisierung weitere Impulse für die Gestaltung einer wirksamen LehrerInnen(-aus-)bildung liefern wird.

Viele Anregungen von KollegInnen haben zum Gelingen dieses Buches beigetragen. Ich möchte an dieser Stelle meinen besonderen Dank an Christian Kraler, Gregor Kastl, Magdalena Dengg und Kathrin Helling für die kritischen Einwände und Ergänzungen zu meinen Gedankengängen aussprechen.

Solln, im Juni 2015

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	7
1.1	Subjektive Lernbedürfnisse als Bezugsquelle für die Gestaltung von Ausbildungscurricula: Ein Plädoyer an die LehrerInnenbildung	10
1.2	Anliegen und Aufbau der Studie	14
2	Konzeptioneller Bezugsrahmen: Bildungsgangforschung und Entwicklungsaufgaben	17
2.1	Zur Verwobenheit der Begriffe Lernen und Entwicklung	17
2.2	Bildungsgangforschung	18
2.3	Havighursts Konzept der Entwicklungsaufgaben	20
2.4	Hahns Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben	26
2.5	Entwicklungsaufgaben im Kontext der LehrerInnenbildung: Stand der Forschung	29
3	Zur Frage der empirischen Abbildbarkeit von Entwicklungsaufgaben: Ein lerntheoretischer Zugang	38
3.1	Holzkmops subjektorientierte Lerntheorie und Analogien zum Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben	38
3.2	Krisen als Indikator für Lerngelegenheiten	45
3.3	Das (Wohl-)Befinden als Ausdruck der Verarbeitungsqualität studienspezifischer Anforderungen	47
4	Anlage und Durchführung der Untersuchung	52
4.1	Grundlegende Operationalisierungsentscheidungen zu Untersuchungsbeginn	52
4.2	Zentrale Erhebungs- und Auswertungsinstrumente	54
4.2.1	Narratives Interview	54
4.2.2	Grounded Theory	56
4.3	Dokumentation des Untersuchungsverlaufs	60
4.3.1	Sampling (Datenquellen- und Stichprobenwahl)	60
4.3.2	Erhebungsschwerpunkte: Studentisches (Wohl-)Befinden und Krisen- erfahrungen	63
4.3.3	Strukturen des Interviewgesprächs	65
4.3.4	Zeitliche Abfolge der Datenerhebungs- und -auswertungsschritte	67
4.4	Der Ausbildungskontext der untersuchten StudentInnen: Die LehrerInnen(-aus-)bildung an der Universität Innsbruck	68
5	Ergebnisse	74
5.1	Kennzeichnung der Daten	74
5.2	Soziodemographische Eckdaten	75

5.2.1	Kernuntersuchung	75
5.2.2	Sekundäranalyse	77
5.3	Studentisches (Wohl-)Befinden und ausbildungsspezifische Problemfelder (Ersterhebung)	78
5.3.1	Problemfelder und ihre leiblichen Ausdrucksformen	84
5.3.2	Skizzenhafte Problemfelddesreibungen	88
5.3.3	Zusammenhänge zwischen den Problemfeldern	101
5.4	Studentische Krisenerfahrungen im Studienverlauf (Zweiterhebung)	103
5.4.1	Die Unterscheidung zwischen kardinalen und sekundären Studienkrisen	103
5.4.2	Konturierung des Problemfeldes unter Zuhilfenahme exemplarischer Fall-portraits	105
5.4.3	Darstellung sekundärer Studienkrisen	106
5.4.4	Darstellung kardinaler Studienkrisen	112
5.4.5	Krisen und ihre Auswirkungen auf das studentische (Wohl-)Befinden	129
5.5	Zusammenhänge zwischen befindensmodulierenden Problemfeldern (Ersterhebung) und studienspezifischen Krisenerfahrungen (Zweiterhebung)	132
5.6	Phasen der Konfliktbearbeitung	134
5.7	Protektive Faktoren im Studium	138
5.7.1	Ressourcen im Zuge der Auseinandersetzung mit studienspezifischen Anforderungen	138
5.7.2	Indikatoren krisenarmer Studienverläufe	152
6	Die Entfaltung subjektiver Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium: Finale Bündelung der Teilanalyseergebnisse	160
6.1	Ebenen der Rekonstruktion subjektiver Entwicklungsaufgaben	160
6.1.1	Lernen im Kontext studentischer Krisenerfahrungen	161
6.1.2	Studierendenseitige Empfehlungen	166
6.1.3	Verbalisierte Lernvorgänge	169
6.1.4	Zusammenführung der Rekonstruktionsebenen und finale Ausformung der subjektiven Entwicklungsaufgaben	171
6.2	Charakterisierung der rekonstruierten Entwicklungsaufgaben	178
6.2.1	Entwicklungsaufgabe „Kompetenz“	178
6.2.2	Entwicklungsaufgabe „Resilienz“	179
6.2.3	Entwicklungsaufgabe „Fehlertoleranz“	180
6.2.4	Entwicklungsaufgabe „Selbstkonzept“	181
6.2.5	Entwicklungsaufgabe „Autonomie“	182
6.3	Diskussion und Interpretation der rekonstruierten Entwicklungsaufgaben	183
7	Resümee	192
	Verzeichnisse	200
	Literaturverzeichnis	200
	Abbildungsverzeichnis	210
	Tabellenverzeichnis	210

1 Einführung

„Es reicht nicht, wenn Lernenden die Dinge nur in ihrer objektivierenden Variante beigebracht werden. Eine geradlinig objektivierende Sicht der Dinge unterschlägt die subjektierenden [sic] Schattierungen, entsinnlicht die Phänomene, grenzt den subjektiv gemeinten Sinn aus und bringt die Dinge den Subjekten nicht nahe.“

(Combe & Gebhard 2007, S. 98)

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Rekonstruktion subjektiver, ausbildungsspezifischer Entwicklungsaufgaben des Lehramtsstudiums, die sich für Studierende im Rahmen der Bearbeitung krisenhafte und befindensmodulierender Studienmomente gestellt haben.

Das lernende Subjekt sieht sich im Verlauf seiner Ausbildung im Verständnis der Bildungsgangtheorie (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007) mit der Auseinandersetzung ausbildungsspezifisch-curricularer Anforderungen sowie individueller Lernbedürfnisse konfrontiert, woraus sich für das Subjekt im Zuge eines Abwägungsvorgangs innerhalb dieser beiden Pole notwendige Lernaufgaben ergeben. Diese Aufgaben, die gemäß Havighurst als „midway between an individual need and a societal demand“ (Havighurst 1972, S. VI) zu verstehen sind, werden in der bildungsgangtheoretischen Diktion als „Entwicklungsaufgaben“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um ein Set von Aufgaben, deren Bearbeitung zu spezifischen Zeiten besonders erfolgversprechend ist und die prospektiv betrachtet die Konfrontation und Auseinandersetzung mit zukünftigen Anforderungen begünstigen. Entwicklungsaufgaben unterscheiden sich von herkömmlichen Aufgaben insbesondere darin, dass sie nicht „negiert werden können, wenn es nicht zu [...] die Berufsausübung gefährdenden Komplikationen kommen soll“ (Meyer 2012, S. 161). Eine spätere Bearbeitung ist mit größerem Aufwand verbunden und erschwert die Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben, die sich in der nächsten Lebensphase stellen.

In dem hier gewählten Kontext der universitären Berufs(-aus-)bildung werden Entwicklungsaufgaben im Sinne Oerter & Dreher (vgl. 2002, S. 268) als Lernaufgaben definiert, die der konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung zukünftiger berufsspezifischer Anforderungen dienlich sind. Für die vorliegende Arbeit wurde aufgrund der vorgenommenen lerntheoretischen Verortung eine modifizierte Version (nach Hahn 2004) des klassischen Entwicklungsaufgabenkonzepts (vgl. Havighurst 1972) herangezogen. Entwicklungsaufgaben wurden in diesem Verständnis aus dem Handlungs- bzw. Erfahrungshorizont der lernenden Subjekte rekonstruiert und können daher als subjektive Lernaufgaben aufgefasst werden, die sich aus der sinnzuschreibenden Auseinandersetzung des/der Lernenden mit ausbildungsspezifisch-normativen Anforderungen formen. In Anlehnung an Holzkamps theoretische Auffassungen zur Genese „intentionalen³ Lernens“ (Holzkamp 1995, S. 183), das sich durch erlebten Widerstand und der Notwendigkeit einer reflektierten Bearbeitung von herausfordernden Aufgaben der Umwelt auszeichnet (vgl. Mitgutsch 2009), wird die theoretische Verknüpfung zwischen Studienkrisen und ihrem Potential der Sichtbarmachung eines Lern- bzw. Entwicklungsbedarfs vorgenommen.⁴

3 Unter „intentionalem Lernen“ versteht Holzkamp „Lernen aufgrund einer speziell darauf gerichteten Handlungsvornahme“ (1995, S. 183).

4 Gemäß Holzkamp (vgl. 1995, S. 183f & S. 189) wird diese Art zu lernen durch das übergeordnete Motiv der Erweiterung bzw. Aufrechterhaltung der Weltverfügung und Lebensqualität angetrieben. Erlebte Krisen Lernender im Lehr-Lernkontext entstehen in Anlehnung an Holzkamp (vgl. 1995, S. 184) folglich aufgrund erlebter (zeitlicher und ressour-

Ausgangspunkt und gleichzeitig Kern der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchung ist die retrospektiv-reflektierende Beschreibung von befindensbeeinträchtigenden und krisenhaften Konflikten des Studienalltags aus Sicht von 51 Lehramtsstudierenden der Universität Innsbruck, die in den Jahren 2010 bis 2012 dort ihr Studium abschlossen. Mittels (teil-)narrativer Interviews (n = 41) und reflexiver schriftlicher Dokumente (n = 10) zur professionsspezifischen Entwicklung Studierender wurde versucht, zentrale Anforderungen des Lehramtsstudiums und Wege ihrer Bearbeitung herauszuarbeiten, um daraus subjektive Entwicklungsaufgaben dieser Zeit abzuleiten. Ausgewertet wurde das Datenmaterial nach den Prinzipien der Grounded Theory (nach Strauss & Corbin 1996, 2010) unter Zuhilfenahme der Software MaxQDA.

Die vorliegende Erhebung wurde an der Universität Innsbruck durchgeführt. Dies bedingt, dass die vorgestellten Ergebnisse in erster Linie Anforderungen der untersuchten Stichprobe im Kontext der Innsbrucker Ausbildungsstrukturen abbilden.

Das Phänomen Lernen wird in dieser Arbeit im Kontext der formalen Bildung behandelt. Diese umfasst das schulische Lernen ebenso wie das Studieren⁵ als besondere Form des Lernens an der Hochschule. SchülerInnen als auch Studierende müssen sich dabei einem organisierten Bildungsumfeld und seinen formalen Lernanforderungen unterziehen. Lernen ist dabei in beiden Ausbildungsphasen stark normativ geprägt und unterliegt der Prämisse, dass es durch curriculare Ausbildungsvorgaben und -ziele gesteuert werden kann. Da es sich in beiden Fällen um Lernende in institutionellen (Aus-)Bildungskontexten handelt, sind Parallelen nicht von der Hand zu weisen und Vergleiche an einigen Stellen wertvoll.

Aufbau der Arbeit

Eingeleitet wird diese Arbeit durch ein *Plädoyer an die LehrerInnen(-aus-)bildung*, in dem dazu angehalten wird studentische (Lern-)Bedürfnisse als zentrale Bezugsquelle im Zuge der Gestaltung von Ausbildungscurricula aufzunehmen. Argumentativ wird dargelegt, inwiefern normativ-curriculare Ausbildungsstrukturen von einer Eingliederung studentischer Entwicklungsaufgaben profitieren könnten und welche zentrale Bedeutung dieser Zugang für Lernen und Entwicklung an formalen Bildungseinrichtungen einnimmt. Konzepte des *expansiven, intrinsisch motivierten, selbstbestimmten* und *sinnstiftenden Lernens* werden unter diesem Gesichtspunkt diskutiert. Aus diesen einleitenden Gedanken wird anschließend das *Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit* formuliert, welche sich das Aufdecken subjektiv bedeutsamer Studienanforderungen und Wege ihrer Bearbeitung zum Ziel gesetzt hat. Abschließend werden die *zentrale Forschungsfrage* dieser Arbeit vorgestellt, ihr semantischer Gehalt analysiert und davon ausgehend substantielle Elemente (Anlage und Durchführung) der Untersuchung im Überblick umrissen.

In Kapitel zwei werden *zentrale Konzepte* dieser Arbeit im Sinne der Notwendigkeit der theoretischen Positionierung dieser Untersuchung einer umfassenden Diskussion unterzogen. Behandelt werden Ansätze der *Bildungsgangforschung* (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007) und das damit in Zusammenhang stehende *Konzept der Entwicklungsauf-*

cenabhängiger) Komplikationen im Rahmen eines Problemüberwindungsversuchs, bei dem die Anwendung vertrauter Strategien nicht den gewünschten Erfolg bringt und das lernende Individuum sich dennoch aufgrund des Vorliegens eines triftigen Lernmotivs der Bearbeitung des jeweiligen Problems annehmen möchte. Krisenbetroffene Erfahrungen im Studium bedürfen so zusammengefasst aufgrund ihrer Auswirkungen (z.B.: auf das subjektive Wohlbefinden) einer Bearbeitung (Vorhandsein eines triftigen Lernmotivs), sind folglich sinnbehaftet und zielgerichtet (übergeordnetes Ziel: Verbesserung der Lebensqualität) und können in Summe in Anlehnung an Hahns (vgl. 2004) und Sturms (vgl. 2004) bildungsgangdidaktische Überlegungen als Indikatoren für subjektive, Entwicklungsaufgaben gedeutet werden.

⁵ leitet sich vom Lateinischen *studere* ab und bedeutet „nach etwas streben bzw. sich um etwas bemühen bzw. etwas eifrig betreiben“ (Duden 2013).

gaben sowohl nach Havighurst (vgl. 1948, 1953 & 1972) als auch in modifizierter Auslegung nach Hahn (vgl. 2004). Abschließend wird der aktuelle Stand der Forschung unter besonderer Berücksichtigung von Untersuchungen zu Entwicklungsaufgaben im Kontext der LehrerInnenbildung aufgearbeitet. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Desiderate der LehrerInnenbildungsforschung wird das Potential dieser Forschungsarbeit weiter präzisiert.

Kapitel drei thematisiert die *Frage nach Möglichkeiten der adäquaten Identifikation und empirischen Abbildbarkeit von subjektiven Entwicklungsaufgaben*. Lösungsansätze werden in Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie (vgl. 1995) gesucht, indem *zentrale Analogien* zwischen dem Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben und Holzkamps Verständnis von *intentionalem Lernen* herausgearbeitet werden. Parallelen zeigen sich insbesondere für die Phänomene der *Diskrepanzerfahrung*, der *Festgefahrenheit* und des *subjektiven Sinns*, anhand derer in einem nächsten Schritt die *Bedeutung befindensmodulierender und krisenhafter Studienanforderungen* für die Entschleierung von Entwicklungsaufgaben aufgezeigt wird.

Die methodischen Überlegungen zur *Anlage, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung* finden sich in Kapitel vier. Ausgehend von der Diskussion *zentraler Operationalisierungsentscheidungen* erfolgt die Beschreibung herangezogener *Erhebungs- und Auswertungsinstrumente*. Eingeleitet wird dieser Abschnitt durch die Darstellung der *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin 1996, 2010) und ihrer konkreten Anwendung im vorliegenden Untersuchungskontext. Als zentrales Erhebungsinstrument wurde das *narrative Interview* ausgewählt, dem ebenfalls ein gesonderter Abschnitt gewidmet ist. Ergänzend dazu finden sich in diesem Kapitel Informationen zum (*theoretischen*) *Sampling* und zur *Abfolge der Datenerhebungs- und -auswertungsschritte* im Untersuchungsverlauf. Eine kurze Beschreibung der *Ausbildungsstrukturen der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck*, die verdeutlichen soll in welchem Kontext die ausgewählte Stichprobe ihre Ausbildung absolvierte, schließt dieses Kapitel ab.⁶

In Kapitel fünf werden zentrale Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Eckdaten zu den *soziodemographischen Merkmalen* der befragten StudentInnengruppe leiten in das Kapitel ein. Anschließend werden *Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungsphasen*, folglich Merkmale des *studentischen (Wohl-)Befindens* und der unter diesem Fokus *identifizierten ausbildungsspezifischen Problemfelder* sowie *studentische Krisenerfahrungen* und ihnen zugrunde liegende *Bewältigungsmuster* dargestellt. Ein weiterer Abschnitt widmet sich den *protektiven Faktoren im Lehramtsstudium* und skizziert zwei Beispiele *krisenarmer Studienverläufe*.

Zentralen Kern des Kapitels sechs bildet die *finale Bündelung der Detailanalyseergebnisse zu subjektiven Entwicklungsaufgaben*. Über die Beschreibung der gewählten Rekonstruktionsebenen und -zugänge (Krisenerfahrungen, studierendenseitige Empfehlungen an StudienanfängerInnen und verbalisierte Lernvorgänge) erfolgt im Anschluss die Herausarbeitung übergeordneter Lernfelder, die abschließend zu einem abstrakten Kanon subjektiver Entwicklungsaufgaben zusammengefasst werden. Darauf folgend werden die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben mit Entwicklungsaufgabenkatalogen von Havighurst (1972), Dreher & Dreher (1985), Kraler (2012b) sowie Ostermann (2014) verglichen und diskutiert. Aus den vorliegenden Erkenntnissen werden anschließend *Hypothesen* formuliert. Es wird sich zeigen, dass Studierende im Studienverlauf den *Fokus noch stark auf sich selbst* und auf die *Erweiterung selbst-regulativer Fähigkeiten* richten und die professionsspezifische Entwicklung, wie sie das Curriculum vorsieht,

⁶ Das Verständnis für häufig verwendete ausbildungsrelevante Begriffe innerhalb dieser Arbeit, wie „Gesamtportfolio“, „Fallstudie zur professionellen Entwicklung“ etc., sollte zudem dadurch erhöht werden.

von diesen persönlichen Entwicklungskrisen teilweise überschattet wird. Abschließend werden diese Erkenntnisse mit Modellen zur LehrerInnenprofessionalität in Verbindung gebracht, um die zentrale Relevanz der studierendenseitigen Entwicklungsaufgaben für die studentische Professionalisierung aufzuzeigen.

Ausgehend von diesen Untersuchungsbefunden werden im letzten Kapitel *mögliche Handlungsimplikationen für die Gestaltung der universitären LehrerInnenbildung* abgeleitet. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob und inwiefern die Ausbildungsinstitution bei der Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben, die wesentliche Professionalisierungsschritte im Rahmen des Lehrerberufes markieren, unterstützend wirken kann. Diskutiert werden unter dem Gesichtspunkt möglicher struktureller und curricularer Veränderungen der hochschulischen LehrerInnen(-aus-)bildung beispielsweise Vorzüge eines höheren Studieneinstiegsalters, positive Auswirkungen voruniversitärer Praktika, Vorteile der Integration bildungsgangdidaktischer Supervisionen im Studienverlauf sowie die Notwendigkeit der Förderung einer fehlerfreundlichen Feedbackkultur.

1.1 Subjektive Lernbedürfnisse als Bezugsquelle für die Gestaltung von Ausbildungscurricula: Ein Plädoyer an die LehrerInnenbildung

Die LehrerInnenbildung war seit der Jahrtausendwende in vielen Ländern Europas substantiellen Reformbemühungen unterworfen. Insbesondere die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) mit Ziel der Verwirklichung eines europäischen Hochschulbildungsraums (vgl. Buchberger & Buchberger 2002, S. 12) und der um 2001 erfahrene „PISA-Schock“ führten in deutschsprachigen Ländern zu hektischen Reformbewegungen. Seit dem 12. Juni 2013 (Unterrichtsausschuss des Nationalrates) ist die Reform zur LehrerInnenbildung „PädagogInnenbildung Neu“ nun auch in Österreich beschlossen (vgl. APA 2013). Die neue Studienstruktur soll bis spätestens Herbst 2019 österreichweit implementiert sein (vgl. BMUKK 2013b). Legitimiert wurde die Neugestaltung der österreichischen LehrerInnen(-aus-)bildung mit dem Verweis auf die Problematik der gestiegenen Anforderungen an den Lehrerberuf. Referenzquelle hierfür war der im Jahr 2003 veröffentlichte OECD-Bericht zur Situation österreichischer LehrerInnen, welcher postulierte, dass diese „[...] sehr wissensorientiert, *aber oftmals nicht gut vorbereitet auf die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse*“ seien (OECD 2003, zit. in BMUKK 2013a).

Trotz der nicht in allen Bereichen zufriedenstellenden Erneuerungen (z.B.: Ablehnung der verlängerten Studiendauer, Kritik an der Beibehaltung der ausbildungsrelevanten institutionellen Doppelstruktur und Verfehlen der Umsetzung eines standort- und stärkenorientierten Gesamtversorgungskonzepts) (vgl. OFEB 2010) stellte die LehrerInnenbildungsreform in Österreich einen geeigneten Anlass dar, um curriculare Ausbildungsstrukturen zu hinterfragen und auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

Antworten auf die Fragen, welchen Ansprüchen und Bedürfnissen die LehrerInnen(-aus-)bildung die letzten Jahre und Jahrzehnte nicht gerecht werden konnte und welche Professionalisierungsbewegungen Studierende durchlaufen sollten, um im Berufsalltag bestehen zu können, liefern vorwiegend BildungsexpertInnen, die mit ihrem kritischen Blick von „außen“ ihr Wissen an (Aus-)Bildungsinstitutionen weitergeben und die curricular-verankerte Ausbildungsphilosophie prägen. Aufschlussreich können andererseits auch Meinungen von VerwenderInnen eines Curriculums sein, die Konzeptionslücken in Form erfahrener Rezeptionsschwierigkeiten aufzudecken vermögen. Sloane (vgl. 2003) plädiert in diesem Zusammenhang für eine Umdeutung der Frage nach der idealen Gestaltung von Curricula hin zu deren optimaler Umsetzung und Nutzbarmachung für und von Lernenden. Er spricht von der Notwendigkeit einer Gegenüberstellung der Produktions-

(z.B.: Bildungsträger) und Rezeptionsperspektive⁷ (z.B.: Lernende) (vgl. Sloane 2003, S. 3f). Zweites meint die verwenderInnenbezogene Interpretation curricularer Vorgaben und damit in Zusammenhang stehende Gestaltungsbedürfnisse und -ideen der Lernenden. Sloane legt nahe, dass „Curriculumentwickler wissen [sollten], was Curriculumswerter benötigen und Rezipienten erfahren [sollten], was Produzenten denken“ (Sloane 2003, S. 3).⁸ Er schlägt in seinem Ansatz der „produktiven Lehrplanrezeption“ die Ausarbeitung eines Rahmen- bzw. Kerncurriculums vor, das „in der jeweiligen Bildungsorganisation [...] präzisiert werden muss“ (Sloane 2001, S. 194). Die „Präzisierung“ wird gemäß Sloane durch die Rezipienten gesteuert, denn durch sie verdeutlicht sich, was „verstanden“ oder auch „missverstanden“ wurde und daher nochmals einer Überarbeitung bedarf (vgl. Sloane 2001, S. 194). Curricula übernehmen folglich die Funktion eines Kommunikationsmediums zwischen Lehrplanentwickler und ihrer Rezipienten.

Einen ähnlichen Zugang verfolgt die Bildungsgangforschung (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007). Sie legt nahe, Lernende als Gestalter ihres eigenen Bildungsgangs wahr- und ernstzunehmen (vgl. Trautmann 2004a, S. 9) und ihre Bedürfnisse als zentrale Bezugsquelle im Zuge der Curriculumsarbeit heranzuziehen.⁹ In ihrem Sinne sollte der/die Lernende anführen, was er/sie glaubt von der Ausbildung erhalten zu müssen, um notwendige Lern- und Entwicklungsschritte vollführen zu können. Bezeichnend für die Argumentationslogik der Bildungsgangtheorie ist die Orientierung an einem subjektorientierten Lernverständnis (vgl. Holzkamp 1995), dass eine vermeintliche Fremdsteuerung von Lernvorgängen anzweifelt. In curricular-ausgerichteten Ausbildungsvorhaben liegt nämlich die triviale Vorstellung vergraben, dass Lehrbemühungen orientiert an normativ gesetzten Bildungsidealen von den Lernenden ohne Abweichungen und Irrwege in Form einer Lernhandlung übernommen werden und so folglich von dritter Seite initiiert sind (vgl. Holzkamp 2004).¹⁰ Dass dies ein Trugschluss ist, hat wohl schon jede/r Lehrende am eigenen Leib erfahren: auch trotz vieler Bemühungen um eine Verständnisförderung von Lerninhalten und der Betonung deren Sinnhaftigkeit blieben Lernerfolge aus (vgl. Grotlüschen 2005, S. 17f). Curriculare Anforderungen werden von den Lernenden folglich nicht eins zu eins als Ausbildungsnotwendigkeiten übernommen. Ihre Bearbeitung erfolgt meist bedürfnisabhängig (vgl. Dreher & Dreher 1985). Die Aufnahme subjektiver Lernmotive in Ausbildungscurricula kann zur Abschwächung dieses Dilemmas beitragen (vgl. Holzkamp 1995) und ein Lernen fördern, das von den Studierenden als sinnstiftend und subjektiv bedeutsam aufgefasst wird. An dieser Stelle knüpft die Frage um die Erhöhung der Lernqualität in institutionellen Bildungskontexten an. Relevant erscheint unter anderem die Diskussion um Möglichkeiten der Förderung „intrinsisch motivierten“ (vgl. Deci 1971; Deci & Ryan 1985), „expansivem“ (vgl. Holzkamp 1995; Engeström 1999; Langemeyer 2006; Rihm 2010) und „selbstbestimmten“ Lernens (vgl. Bannach 2002; Faulstich et al. 2002; Mönks et al. 2008).¹¹ Lernen vollzieht sich im Rahmen ins-

7 Rezeption ist bei Sloane nicht als re-produktiver Vorgang misszuverstehen, sondern vollzieht sich als produktiver Akt der individuellen, kreativen Auseinandersetzung mit objektiven Ausbildungsanforderungen (vgl. Sloane 2003).

8 An dieser Stelle werden Parallelen zu Gruschkas Idee der „Frikktion zwischen dem Curriculum für Schüler und dem Curriculum der Schüler“ (Gruschka 2002, S. 436ff) sichtbar. Gruschka unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen herkömmlichen Schulaufgaben und einem „privaten Curriculum“ (Gruschka 2002, S. 436). Im zweiten Fall bearbeiten Lernende Anforderungen entsprechend der „eigenen Voraussetzungen und der erfahrenen Praxis“ (Gruschka 2002, S. 436).

9 Da die vorliegende Arbeit auf Konzepte der Bildungsgangtheorie zurückgreift, wird an späterer Stelle nochmals ausführlich Bezug darauf genommen.

10 „Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum Lernen immer dann, wenn Lernprozesse [...] von dritter Seite initiiert werden.“ (Holzkamp 2004, S. 29)

11 Holzkamp postuliert, dass intrinsisch motiviertes und expansives Lernen unbedingt auseinanderhalten sind und sich in substantiellen Bereichen unterscheiden: „Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um ‚sei-

tioneller Bildungskontexte ausgerichtet an straffen Curricula mitunter zur Zufriedenstellung der Lehrenden und zur Abwendung ihrer Sanktionsmaßnahmen (vgl. Holzkamp 2004, S. 30) und ist in seiner Natur häufig extrinsisch motiviert. Dies wiederum führt zu einem „Vortäuschen“ von Lernerfolgen. Alle Formen des Schummelns, Abschreibens, Auswendig-Lernens treten zutage, was die Vergessenswahrscheinlichkeit der Lerninhalte deutlich erhöht. Lernen wird demzufolge „ineffizient“ (vgl. Grotlüschen 2005, S. 18). Intrinsisch motiviertes und expansives Lernen als „selbstbestimmte“¹² Lernformen (vgl. Prenzel & Drechsel 1996) gehen hingegen mit einer nachhaltigeren Verarbeitung der Lerninhalte einher (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Schiefele 1996; Krapp 1998). Sie sind erfolgsversprechender und mit positiven Emotionen sowie geringerer Versagensangst verbunden (vgl. Utman 1997; Prenzel, Drechsel & Kramer 1998) und schaffen eine wachsende Tiefe in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Prenzel & Drechsel 1996; Schiefele 1996; Utman 1997; Krapp 1998; Prenzel, Drechsel & Kramer 1998). Eigene Lernmotive werden deutlich und der Lernende fühlt sich in seinen Bedürfnissen wahr- und ernstgenommen. Zudem ist das Aufzeigen der positiven Auswirkungen subjektiver Lernmotive auf Dimensionen der Lernqualität für zukünftiges professionell-pädagogisches Handeln unabdingbar: Studierende werden dafür sensibilisiert, dass „Pädagogische Dirigierung“ (Schulz von Thun 2006, S. 187), die sich in Form überhöhter Bevormundung und Lenkung im Unterricht äußern kann, auf Dauer nicht zielführend ist. Diese wird durch das Bewusstsein für die Bedeutung der Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Holzkamp 1995) abgelöst, was sich auf handlungspraktischer Ebene beispielsweise in Form methodischer bzw. didaktischer Vielfalt im Unterricht zeigen kann (z.B.: Frontalunterricht versus Freiarbeitsphasen).

Im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ und des Bewusstseins für eine sich schnellwandelnde Gesellschaft, in der Lernthemen von heute nach wenigen Jahren an Kontur verlieren (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7), gewinnt selbstgesteuertes bzw. -bestimmtes Lernen zunehmend an Bedeutung. Diese Überzeugung spiegelt sich auch in Kralers Gedanken zur Professionalisierung der LehrerInnenbildung und der in diesem Kontext formulierten Kernfrage „Welche Kulturen der Lehrer/innenbildung [...] erforderlich [sind], um Schülerinnen und Schüler von heute in einer strukturell im Gestern verwurzelten Schule für ein größtenteils unbekanntes Morgen auszubilden?“ (Kraler, Schnabel-Schüle, Schratz & Weyand 2012, Buchumschlag) wider. In einer immer komplexer werdenden Berufswelt, die eine schnelle Anpassung an teilweise unbekannte Arbeitsbedingungen einfordert und mit breitgefächerten Berufsprofilen aufwartet, ist eigenverantwortliches bzw. selbstbestimmtes Handeln zur erfolgreichen Berufsbewältigung unverzichtbar (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7). Rasche gesellschaftliche Veränderungs- und Fragmentierungsprozesse (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7) erweitern daher auch das Anforderungsprofil zukünftiger LehrerInnen und verweisen auf die Notwendigkeit einer Integration alternativer Formen des Lernens und Lehrens: „weg von der Expertise des (alles) Wissens hin zur Unterstützung des Lernens (und Lebens)“ (Kraler & Schratz 2008, S. 7).

Da diese Arbeit den Anliegen der Bildungsgangforschung nachsinnt und die Berücksichtigung subjekt-bezogener Lernbedürfnisse auf curricularer Ebene aufgrund der zuvor angeführten Argumente als ertragreich und notwendig erachtet, liegen ihre Bestrebungen darin, Antworten auf die

ner selbst', sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/ Lebensqualität willen. Damit in Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o.ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß [sic] erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.“ (Holzkamp 1995, S. 191)

12 Ich lerne ohne erheblichen Druck von außen, weil ich in der Lernhandlung einen Sinn sehe.

Fragen zu finden, welche Anforderungen Studierende im Verlauf der etwa fünf- bis siebenjährigen stark normativ-geprägten universitären Ausbildung zur LehrerIn als sinnstiftend wahrnehmen und welche Reibungsflächen sich zwischen subjektiven Lernbedürfnissen und normativen Lernanforderungen (in Form curricularer Standards) in ihren Studienbiografien abbilden. Aus Sicht der Bildungsinstitution gilt herauszufinden, inwiefern die universitäre Ausbildung geäußerten Bedürfnissen Studierender gerecht werden kann und welchen Rahmen sie gegebenenfalls bereitstellen muss, damit Studierende sich diesen konstruktiv annehmen können. Ziel dieser Forschungsarbeit ist zusammengefasst die Annäherung an die Anliegen des „personalisierten (Aus-)Bildungsgangs, in dem individuelle Kompetenzen, Ressourcen aber auch Defizite curriculumsformatierend bzw. -adaptierend wirken“ (Kraler & Köffler 2013) dürfen. Angestrebt wird folglich ein „Bottom-up“ Zugang, der sich im Gegensatz zu klassischen „Top-down“ Verfahren (vgl. Abbildung 1) nicht ausschließlich an den gesellschaftlichen Anforderungen des jeweiligen Berufsbildes orientiert, sondern eine „theoretisierbare inhaltliche Struktur aus den Lernerfahrungen der Subjekte“ (Neuß 2009, S. 342) konstruiert. Zur Bearbeitung der zuvor formulierten Fragen wird in Anlehnung an bildungsgangdidaktische Bestrebungen (vgl. Sturm 2004; Combe & Gebhard 2007; Neuß 2009, Kraler 2012 b,c) auf ein adaptiertes Modell des mehrfach rezipierten Entwicklungsaufgabenkonzepts nach Havighurst (vgl. 1948, 1953, 1972) zurückgegriffen – das der subjektiven Entwicklungsaufgaben (vgl. Hahn 2004). Hahn versteht darunter Aufgaben, die sich aus der individuellen, bedürfnisabhängigen Auseinandersetzung des lernenden Subjekts mit objektiven Ausbildungsanforderungen formen und folglich auf gesellschaftlich geprägte Entwicklungsforderungen, die von dem Lernenden als sinnbehaftet und bearbeitungswürdig gedeutet werden, hinweisen.

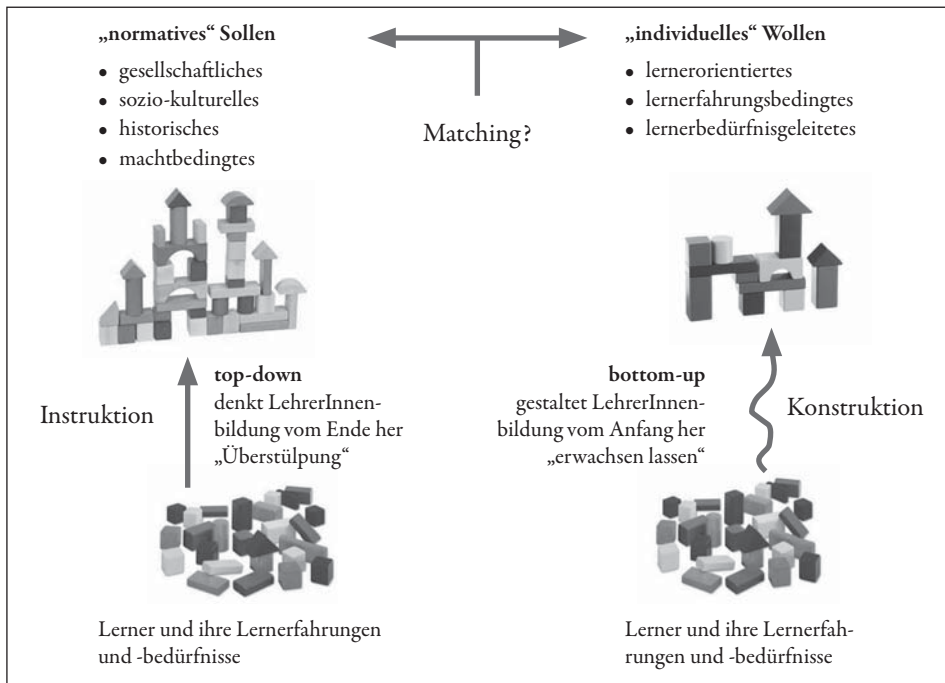


Abb. 1: Bottom-up und Top-down Ansätze in der Curriculumentwicklung (in Anlehnung an Kraler 2013a)

Subjektive Entwicklungsaufgaben sind daher als vom *lernenden Subjekt ausgeformte* und *mit subjektivem Sinn versehene gesellschaftliche Anforderungen* zu verstehen (vgl. Lechte & Trautmann 2004, S. 73). Das Explizieren subjektiver Entwicklungsaufgaben ermöglicht daher zusammengefasst ein Sichtbarmachen subjektiv bedeutsamer Studienanforderungen und ihrer Prädikatoren, welche wiederum von AkteurInnen im Zuge der (Neu-)Konzeption der LehrerInnen(-aus-)bildung zu deuten und berücksichtigen sind.

Dennoch ist zu bekennen, dass an tertiären Bildungseinrichtungen der hier gewählte Zugang nur eine Seite der Medaille erfasst. Eine gewisse Strukturierung im Form der Bezugnahme auf gesellschaftlich-normative Anforderungen des zukünftigen Berufsfeldes erscheint in gleichen Maßen notwendig. Erst in der Zusammenführung von Entwicklungsaufgaben unterschiedlicher Aktanten¹³ (z.B.: Curriculum, LehrerInnenbildnerInnen, Studierende) sowie durch eine bewusste Gegenüberstellung mit in der Ausbildung zu bearbeitenden normativ-curricularen Vorgaben kann von einem tragfähigen Konzept für die LehrerInnen(-aus-)bildung gesprochen werden, das einer möglichen Verkürzung eines Bildungsganges „auf technologische Steuerungsphantasien einerseits“ (Trautmann 2004a, S. 11) oder auf die „rousseauistische und antipädagogische Zurückweisung jeglicher Fremdeinwirkung andererseits“ (Trautmann 2004a, S. 11) entgegentritt. Diese Untersuchung ist demzufolge als Teilprojekt zu verstehen, das sich gezielt mit der StudentInnenperspektive bzw. sogenannter „subjektiver“ Entwicklungsaufgaben befasst.

1.2 Anliegen und Aufbau der Studie

Zentrales Anliegen dieser Untersuchung ist das Aufdecken subjektiv bedeutsamer Studienanforderungen sowie Wege ihrer Bearbeitung, um daraus Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der universitären LehrerInnen(-aus-)bildung abzuleiten, die gezielt die Bedarfslage der Lernenden in den Fokus nehmen möchte. Gefasst wird dieses Anliegen mit dem Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben. Deren Rekonstruktion erfolgt über das Aufdecken und die Deutung von krisenhaften Anforderungen des Lehramtsstudiums unter besonderer Berücksichtigung des studentischen (Wohl-)Befindens als subjektiver Problemindikator. Zudem wird versucht, sowohl krisenmodulierende wie auch krisenunterbindende und unterstützende Einflussfaktoren im Rahmen der Genese und Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben (z.B.: Auslöser, Umgang, emotionale Begleiterscheinungen) herauszuarbeiten. Ausgehend von dem beschriebenen Anliegen der vorliegenden Arbeit steht folgende Forschungsfrage im Zentrum:

Welche ausbildungsspezifischen, subjektiven Entwicklungsaufgaben lassen sich für Lehramtsstudierende aus ihrer Studienbiografie unter besonderer Berücksichtigung ihres (Wohl-)Befindens sowie zentraler Krisenerfahrungen ableiten?

Diese erwächst folgenden Detailfragen:

- Wie wohl fühlten sich Studierende im Verlauf ihres Studiums?
- Welche Schwierigkeiten werden mit studentischem (Wohl-)Befinden im universitären Ausbildungskontext (z.B.: auf sprachlicher und inhaltlich-kontextueller Ebene) in Verbindung gebracht?

¹³ Begriff, der bei Kraler (2009, 2012b) im Rahmen seiner Untersuchung von Entwicklungsaufgaben für die LehrerInnenbildung aufbauend auf Bruno Latours symmetrische Anthropologie eingeführt wurde.

- Welche ausbildungsspezifischen Krisenerfahrungen durchlebten Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums?
- Welche subjektiven Entwicklungsaufgaben markieren ausbildungsspezifische Krisenerfahrungen und befindensmodulierende Problemfelder?
- Welche Wege der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben lassen sich identifizieren?
- Welche unterstützenden bzw. hemmenden Faktoren werden bei der Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben angeführt?
- Welche Relevanz kann den identifizierten Phänomenen für die zukünftige Berufspraxis Lehramtsstudierender zugeschrieben werden?
- Welche Schlüsse lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Professionalisierung der universitären LehrerInnen(-aus-)bildung ziehen?

Im Folgenden werden die untersuchungsleitende Forschungsfrage auf ihren semantischen Gehalt hin analysiert und damit einhergehende Gedankenwege und Bedeutungszuschreibungen verdeutlicht:

- (I) Die Fragestellung wird mit dem Wort **welche** eingeleitet, was auf ein spezifisches Set an subjektiven Entwicklungsaufgaben in einem spezifischen Abschnitt einer Berufs- und Lebensbiographie hindeutet.
- (II) Eine weitere Einschränkung erfolgt durch das Adjektiv **ausbildungsspezifisch**. Untersucht werden folglich nicht allgemeine Entwicklungsaufgaben innerhalb der gesamten Lebensspanne eines Menschen, sondern jene, denen im Rahmen der universitären Grundausbildungsphase zum/zur LehrerIn eine zentrale Relevanz zugeschrieben wurde. Der Forschungsfokus ist diesbezüglich sowohl auf Phänomene gerichtet, die mit der gewählten Studienrichtung und Studienstruktur als auch mit der individuellen Berufspersonalisierung in Zusammenhang stehen.
- (III) Das Adjektiv **subjektiv** verweist auf eine spezifische Art von Entwicklungsaufgaben. In dieser Arbeit wird eine subjektnahe Auslegung des Entwicklungsaufgabenkonzepts nach Hahn (vgl. 2004) aufgegriffen. Entwicklungsaufgaben werden in diesem Verständnis als von den Lernenden mit Sinn versehene und daher als zu bearbeitende gesellschaftlich-curriculare Anforderungen aufgefasst. Lernende setzen sich ihre Entwicklungsaufgaben unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten somit selbst. Entwicklungsaufgaben können dieser Logik folgend daher nur aus der Erfahrungswelt der Lernenden und ihren erfolgreichen und gescheiterten Lernerfahrungen rekonstruiert werden (vgl. Blankertz 1986, zit. in Trautmann 2004, S. 8).
- (IV) Der Begriff **universitäre Ausbildungsphase** bedingt eine zeitliche Einschränkung. LehrerInnenbildung ist eine berufslebenslange Aufgabe (vgl. Müller et al. 2010). Die hier vorgestellte Untersuchung nimmt jedoch die hochschulbezogene Grundausbildung ins Blickfeld. Diese sieht voraus, Lehramtsstudierende mit einem „Survivalpaket“ an Kompetenzen und Fertigkeiten für einen erfolgreichen Berufseinstieg (vgl. Kraler 2008) auszustatten. Die Grundausbildungsphase grenzt sich somit beispielsweise von (außer-)universitären Fortbildungsmaßnahmen bzw. dem einjährigen Berufspraktikum bzw. Praktikumsjahr ab.
- (V) Das Wort **Lehramtsstudierende** verweist auf die untersuchte Stichprobe. Hierbei erfolgte eine Eingrenzung in zweierlei Hinsicht: einerseits nahm diese Untersuchung Studierende der Universität Innsbruck ins Blickfeld und klammerte jene an Pädagogischen Hochschulen aus. Diese wurden beispielsweise von Ostermann (vgl. 2014) untersucht. Die zweite Eingrenzung wurde in Hinblick auf den Studienfortschritt der befragten Studierenden-

gruppe vorgenommen. Diese Arbeit widmete sich ausschließlich Lehramtsstudierenden, die am Ende ihres Studiums standen und daher entweder TeilnehmerInnen von Abschlusslehrveranstaltungen waren, vor den letzten entscheidenden Abschlussprüfungen standen oder ihr Studium kürzlich abgeschlossen hatten (+/- max. 6 Monate vor/nach Abschluss). Diese Entscheidung wurde maßgeblich von der Intention beeinflusst, ein holistisches Abbild des gesamten Studiums bzw. seines Verlaufs, folglich ein Gesamtportrait von Studienbeginn bis Studienende zu erhalten.

- (VI) Das Verb **ableiten** verweist auf den gewählten methodischen Zugang. Die Rekonstruktion von subjektiven Entwicklungsaufgaben erfolgte in dieser Arbeit empirisch über die Analyse von unterschiedlichem Datenmaterial (Interview, reflexiver Entwicklungsbericht) zu befindensmodulierenden Anforderungen und Krisenmomenten im Studienverlauf und vollzog sich in vier Schritten. In einer ersten Phase wurden Problemfelder im Studium auf Basis studentischer Befindensbeschreibungen und damit in Zusammenhang stehender modulierender Faktoren identifiziert. Um detailliertere Informationen zu den beschriebenen Problemfeldern zu erhalten, wurde in einem zweiten Schritt gezielt nach Krisenerfahrungen im Studium und abschließend zur Vervollständigung nochmals nach wesentlichen Lern- und Entwicklungsschritten innerhalb der universitären Ausbildungsphase gefragt. Über die plastische und detaillierte Beschreibung der Genese und des Verlaufs der Phänomene sowie ihrer Bewältigung konnten daraus subjektive Entwicklungsaufgaben abgeleitet werden. Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte unter Zuhilfenahme von MaxQDA nach dem Auswertungsverfahren der Grounded Theory nach Strauss & Corbin (vgl. 1996, 2010).

Vor dem Hintergrund des Konzepts der subjektiven Entwicklungsaufgaben (vgl. Hahn 2004) ging es in dieser Forschungsarbeit zusammengefasst um die Beantwortung der Frage, wie lernende Subjekte mit den von außen an sie herangetragenen Lernanforderungen im Rahmen des Studiums umgehen und welche studienspezifischen Phänomene sie in ihrer Lernbiographie mit Bedeutung füllten.¹⁴

¹⁴ Für diese Arbeit stellt sich mitunter die Frage, aus welchen Gründen studienspezifische Inhalte als (nicht) bedeutungsvoll interpretiert werden und wie es gelingen kann, die von den Studierenden als nicht relevant erachteten curricularen Ausbildungsnotwendigkeiten mit Bedeutung anzureichern.

2 Konzeptioneller Bezugsrahmen: Bildungsgangforschung und Entwicklungsaufgaben

Konzeptionell eingebettet ist diese Forschungsarbeit in die *Bildungsgangtheorie* mit ihrem Fokus auf die „subjektiven Lern- und Bildungsgeschichten von Lernenden in institutionellen Bildungsgängen“ (Hericks 2006, S. 61). Kernkonzept dieser Arbeit bildet das *Entwicklungsaufgabenkonzept nach Hahn* (2004). Sowohl Ansätze der Bildungsgangforschung als auch das damit in Verbindung stehende Konzept der Entwicklungsaufgaben werden den LeserInnen in den nachfolgenden Abschnitten nähergebracht. Eingeleitet wird dieses Kapitel durch die Beschreibung der Verwobenheit der Kernbegriffe „Lernen“ und „Entwicklung“.

2.1 Zur Verwobenheit der Begriffe Lernen und Entwicklung

„To understand human development, one must understand learning. The human individual learns his way through life.“ (Havighurst 1953, S. 1)

In dieser Arbeit werden an mehreren Stellen die Begriffe „Lernen“ und „Entwicklung“ angeführt und obwohl sie nicht als Synonym verwendet werden, ergeben sich wechselseitig zentrale Anknüpfungspunkte. In diesen einleitenden Gedanken wird (noch) nicht explizit auf den jeweils verwendeten Lern- bzw. Entwicklungsbegriff Bezug genommen, dafür dienen die nachfolgenden Abschnitte. Dennoch wird an dieser Stelle bereits ihre Verwobenheit erläutert.

Lernen wird im Rahmen dieser Untersuchung als „Mikroprozess der Entwicklung“ (Krapp & Weidenmann 2006, S. 128) aufgefasst. Eine Vielzahl an unterschiedlichen Lernhandlungen trägt in der Summe zur Entwicklung eines Menschen bei und ist das Produkt vielfältiger Lernerfahrungen. Dabei ist der biologische Aspekt (z.B.: Reifung des menschlichen Organismus), der dem Entwicklungsbegriff inhärent ist, ebenso zu berücksichtigen, wird jedoch für die in dieser Untersuchung aufgeworfene Fragestellung und dem gewählten Zugang nicht als entscheidend erachtet.

Lernen unterscheidet sich vom Begriff Entwicklung folglich vor allem in Bezug auf die zeitlich-inhaltliche Reichweite. Krapp & Weidenmann beschreiben in diesem Zusammenhang Lernen als „eher kleinere, kurzfristige, inhaltlich spezifizierte Veränderungen“ (Krapp & Weidenmann 2006, S. 128, aufbauend auf Flammer 1993) und Entwicklung hingegen als „langfristige und umfassende“ (Krapp & Weidenmann 2006, S. 128, aufbauend auf Flammer 1993) Wandlung. Um folglich die Entwicklung eines Menschen in ihrer Gesamtheit erfassen zu können, bedarf es der Berücksichtigung einzelner Lernprozesse. Da für diese Untersuchung der Blick auf spezifische Lernvorgänge innerhalb der universitären Lehramtsausbildung gerichtet ist, für die Lehramtsstudierende im Schnitt 5–7 Jahre (9 Semester Mindeststudienzeit an der Universität Innsbruck) aufbringen müssen, kann in diesem Zusammenhang aufgrund der zeitlichen Spannweite und der Vielzahl an durchlebten Lernprozessen, am Ende des Studiums zusammengefasst von „Entwicklung“ gesprochen werden. Untersucht wurden folglich spezifische Lernmomente (in diesem Fall „schmerzhafte“ bzw. „krisenhafte“) innerhalb der universitären Ausbildungsphase, die für die professionsspezifische Entwicklung vor Berufseintritt maßgeblich waren. Entwicklung dient in dieser Untersuchung daher als Sammelbegriff, der viele kleine „Erfahrungen und Lernprozesse bündelt und konzentriert“ (vgl. Göhlich & Zirfas 2007, S. 16).