



Joana Kahlau

(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis

**Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus
und zu studentischen Entwicklungsaufgaben**

Kahlau

(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Hilke Pallesen
und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Joana Kahlau

(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis

Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus
und zu studentischen Entwicklungsaufgaben

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Evangelische Hochschule Dresden, Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Hochschule für Musik Dresden, Hochschule für Musik und Theater Leipzig, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau / Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg, Palucca-Hochschule für Tanz Dresden, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden, Staats- und Universitätsbibliothek Bremen, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Staatsbibliothek zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz, Technische Informationsbibliothek (TIB), Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Technische Universität Chemnitz, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Siegen, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Osnabrück, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Trier, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg, Westsächsische Hochschule Zwickau.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen unter dem Titel „(De-) Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ als Dissertation angenommen. Sie stellt die überarbeitete Fassung der eingereichten Dissertationsschrift dar.

Die getätigten Änderungen liegen der Geschäftsstelle des Promotionsausschuss vor.

Gutachter: Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Prof. Dr. Uwe Hericks, Prof. Dr. Robert Baar.

Tag der Disputation: 16.04.2021.

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>.

2023.kg. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Foto Umschlagseite 1: © Alissa DeBerry, Unplash Photos.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5984-4 Digital

doi.org/10.35468/5984

ISBN 978-3-7815-2544-3 Print

Für Marianne, Karl und Leon

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Ausweitung schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium erlangt die Frage nach deren professionalisierungsförderlichem Charakter immer mehr Bedeutsamkeit. Die vorliegende Arbeit nimmt Abstand von normativen Positionen zur generell positiven Wirkung von Praxiserfahrungen und fragt, inwiefern sich Studierende in Schulpraxisprojekten professionalisieren. Dazu wurden narrativ-fundierte Interviews mit Lehramtsstudierenden geführt, die sich für ein sog. „Studien-Praxis-Projekt“ entschieden haben, in welchem sie mit Lehrkräften an gemeinsamen Projekten der Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiteten. Die Interviews wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet und liefern einerseits Erkenntnisse zum Studierendenhabitus als Transitionsphase zwischen dem Schüler*innen- und dem Lehrer*innenhabitus und andererseits zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Schulpraxisphasen. Hierbei zeigte sich in Form einer Professionalisierungstypologie ein Zusammenhang zwischen den rekonstruierten Studierendenhabitus und den Modi der Anforderungsbearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Diese liefert nicht nur Antworten auf die Frage nach Typen studentischer Professionalisierung, sondern auch nach deren Professionalisierungspotentialen. Im Anschluss daran kann Fachlichkeit als Gegenstand, Reflexion als Medium und ein „Dazwischen“ als Ort studentischer Professionalisierung verstanden werden.

Schlagwörter: Professionsforschung, studentische Professionalisierung in Praxisphasen, Studierendenhabitus, Entwicklungsaufgaben, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Dokumentarische Methode

Abstract

When looking at the process of extending the practical phases within teachers' training, the question of its impact on students' professionalisation becomes increasingly important. The given study distances itself from normative positions promoting an unquestioned positive effect of these practical experiences. Instead, the focus will be on the question if or to what extent practical experiences lead to a process of professionalization for future teachers. In order to tackle this question, narrative interviews have been conducted with students in teachers training who have signed in for a so-called "Studien-Praxis-Projekt", wherein these students cooperate with teachers working on a specific problem regarding school and lesson planning development. The interviews, which have been analysed using the documentary method, provide new insights into two different areas, the student's habitus – as a transitional phase between the pupil's and the teacher's habitus – and specific developmental tasks of students in teachers training. Furthermore, the results illustrate a correlation between a specific student habitus on the one hand and the way students deal with developmental tasks on the other hand. Not only can we draw conclusions about the different types of professionalisation from these data, but also it is possible to deduce the potential of professionalization for these different types. In conclusion, one can define subject-based competence as the centre of, reflection as the means and a so-called 'in between' as the place of students' professionalisation.

Tags: professionalism, professionalisation of students in practical phases, students' habitus, developmental tasks, school and lesson planning development, documentary method

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
I Theoretischer Teil	
1 Professionstheoretische Verortung	16
1.1 Profession, Professionalität und Professionalisierung	16
1.2 Strukturtheoretische Professionsforschung	18
1.3 Habitustheoretische Bezüge in der Professionsforschung	22
1.3.1 Lehrer*innen- und Schüler*innenhabitus	23
1.3.2 Habitustransformation	25
1.4 Berufsbiographische Professionsforschung und Entwicklungsaufgabenkonzept	28
1.4.1 Entwicklungsaufgabenkonzept bei Havighurst	29
1.4.2 Entwicklungsaufgabenkonzept in der Bildungsgangforschung	30
1.4.3 Entwicklungsaufgabenkonzept in der Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf	31
1.4.4 Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase und im Referendariat	33
1.4.5 Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender	35
1.5 Zwischenfazit: Professionstheoretische Verortung der eigenen Arbeit	39
2 Studentische Professionalisierung in der Reflexiven Lehrer*innenbildung	42
2.1 Studentische Professionalisierung zwischen Theorie und Praxis	42
2.2 Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung	45
2.2.1 Begriffsverwendung	45
2.2.2 Verhältnisbestimmung	46
2.3 Reflexion als Schlüssel zur Professionalisierung	51
2.4 Begriffsdiskussion: Reflexion und Reflexivität	53
2.4.1 Abgrenzung nach ‚außen‘ zu verwandten Begriffen	53
2.4.2 Abgrenzung nach ‚innen‘ von begrifflichen Varianten	54
2.4.3 Reflexion im Zusammenspiel von Anlass und Veranlassung	55
2.5 Reflexive Lehrer*innenbildung als Professionalisierungsprogramm	56
2.5.1 „The reflective practitioner“ – das Konzept von Donald Schön	56
2.5.2 Reflexive Lehrer*innenbildung revisited	58
2.6 Zwischenfazit	61

3	Studien-Praxis-Projekte als Forschungsfeld	63
3.1	Praxisprojektformate in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung	63
3.2	Studien-Praxis-Projekte als Praxissetting in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung	68
3.2.1	Ablauf eines SPPs und beispielhafte Projekte	69
3.2.2	SPPs als gemeinsame Entwicklungsprojekte	72
3.2.3	SPPs als Unterstützungsangebot für Schulen	73
3.2.4	SPPs als Professionalisierungssetting für Studierende	75
3.3	Zwischenfazit	80
 II Methoden- und Methodologieteil		
4	Anlage der Studie	81
4.1	Verortung in der rekonstruktiven Forschungslogik	81
4.2	Sample und Erhebungszeitpunkte	82
4.3	Erhebung mit dem narrativ-fundierte Interview in Anlehnung an Schütze ..	83
4.4	Reflexion der eigenen Rolle im Erhebungsprozess	85
5	Auswertung mit der Dokumentarischen Methode	86
5.1	Grundlagentheoretische Annahmen	86
5.1.1	Die Unterscheidung zweier Wissens Ebenen	86
5.1.2	Der Wechsel der Analyse Einstellung	87
5.1.3	Die Unterscheidung zwischen Habitus und Norm	88
5.2	Die Forschungspraktische Auswertung mit der Dokumentarischen Methode ..	90
5.2.1	Die formulierende Interpretation	90
5.2.2	Die reflektierende Interpretation	91
5.2.3	Die Typenbildung	92
5.3	Reflexion der eigenen Rolle im Auswertungsprozess	94
 III Empirischer Teil		
6	Falldarstellungen	96
6.1	Falldarstellung Adrian Schuster	96
6.1.1	Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: „es ging eigentlich mehr so um dieses soziale Miteinander in der Schule“	96
6.1.2	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Adrian Schuster: Der pädagogische Mitarbeiter im Sozialraum Schule	111
6.1.3	Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion, Theorie- Praxis-Relationierung	112
6.1.4	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Adrian Schuster: Reaktiver Bearbeitungsmodus und Orientierung am Bekannten	148

6.2	Falldarstellung Johanna Grünspecht	149
6.2.1	Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: „n ganz grundlegender, tiefer Zugang ist nur möglich, wenn man fachlich auch wirklich was drauf hat“	149
6.2.2	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Johanna Grünspecht: Die krisenmanagende Fachlehrerin	166
6.2.3	Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion, Theorie-Praxis-Relationierung	168
6.2.4	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Johanna Grünspecht: Aktiver Bearbeitungsmodus und Orientierung am Neuen	205
7	Fallportraits und Fallabstraktionen	207
7.1	Fallportrait Franziska Hoppe	207
7.1.1	Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: Schule als Großfamilie ..	207
7.1.2	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Franziska Hoppe	210
7.1.3	Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion, Theorie-Praxis-Relationierung	211
7.1.4	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Franziska Hoppe	219
7.2	Fallportrait Jakob Wagner	219
7.2.1	Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: Das Fachliche und das Soziale als die zwei Schienen von Schule	219
7.2.2	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Jakob Wagner	223
7.2.3	Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion und Theorie-Praxis-Relationierung	224
7.2.4	Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Jakob Wagner	231
7.3	Fallabstraktionen	231
7.3.1	Fallabstraktion Jürgen Müller	231
7.3.2	Fallabstraktion Valerie Conradi	233
7.3.3	Fallabstraktion Yvonne Richter	234
7.3.4	Fallabstraktion Nathalie Vogt	236
7.3.5	Fallabstraktion Alexandra Neugebauer	237
8	Typenbildung	239
8.1	Interview 1: Basistypik: Typen antizipierter Berufsverständnisse	239
8.2	Interview 2: Typologie	241
8.2.1	Typik Zusammenarbeit	242
8.2.2	Typik Rollenkonstruktion	243
8.2.3	Typik Theorie-Praxis-Relationierung	245
8.3	Interview 2: Basistypik: Anforderungsbearbeitungstypen	246
8.4	Relationierung der Basistypiken	249

IV Diskussionsteil

9 Ergebnisse zum Studierendenhabitus und zu Professionalisierungstypen	252
9.1 Ergebnisse zum Studierendenhabitus	252
9.2 Ergebnisse zu Professionalisierungstypen	255
9.3 Zusammenhang Studierendenhabitus und Professionalisierungstypen	258
10 Erkenntnisse zu studentischen Entwicklungsaufgaben	262
10.1 Entwicklungsaufgabe Zusammenarbeit	262
10.2 Entwicklungsaufgabe Rollenkonstruktion	265
10.3 Entwicklungsaufgabe Theorie-Praxis-Relationierung	267
10.4 Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender – Weiterentwicklung	271
11 Gegenstand, Ort und Modus der studentischen Professionalisierung	272
11.1 Gegenstand der Professionalisierung: das Fachliche	272
11.2 Ort der Professionalisierung: das Dazwischen	273
11.3 Modus der Professionalisierung: die Reflexion	275
12 Fazit	276
Verzeichnisse	281
Literaturverzeichnis	281
Abbildungsverzeichnis	291
Tabellenverzeichnis	291
Anhang	293
Transkriptionsrichtlinien	293
Interviewleitfaden Interview I	294
Interviewleitfaden Interview II	295
Schematische Darstellung der Typologie zu Interview I	297
Danksagung	299

Einleitung

Lehramtsstudierende haben bei ihrem Eintritt ins Studium bereits „etwa 14000 Unterrichtsstunden erlebt [...], was circa 27% der Gesamtschulzeit einer Lehrperson [...] entspricht“ (Ostermann 2015, 13). Sie beginnen ihr Studium also bereits mit jahrelanger Erfahrung in der schulischen Praxis. Diese Tatsache ist *ein*, wenn nicht *der* Unterschied zu anderen Studiengängen, so fallen die Erfahrungen mit anderen Berufsgruppen sowohl quantitativ als auch qualitativ geringer aus. Zwar machen Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens beispielsweise bei Arztbesuchen wiederholte Erfahrungen im Bereich der Medizin, jedoch sind diese sowohl vom quantitativen Ausmaß als auch von der Tiefe der Partizipation der Patient*innenrolle nicht mit der Schüler*innenrolle vergleichbar. Im Vergleich dazu sind beispielsweise die Erfahrungen mit dem Beruf der Erzieher*innen zwar sowohl durch das Ausmaß als auch die Partizipation geprägt, dennoch taucht diese Berufsgruppe im Vergleich zur Schule ausschließlich in den ersten Lebensjahren auf. Damit bleibt die lange und *intensive Praxiserfahrung* mit dem Lehrer*innenberuf dahingehend ein *Alleinstellungsmerkmal*. Schule stellt somit bereits vor Studienbeginn einen gut bekannten Erfahrungsraum dar und Lehramtsstudierende tragen „das bis dahin entwickelte Bild über Schule und Unterricht mit in die Ausbildung hinein“ (ebd.). Sie beginnen ihr Studium also bereits mit einer Vorstellung davon, was Schule und was Unterricht ist, wie guter und schlechter Unterricht aussieht und funktioniert und was ein guter oder schlechter Lehrer/eine gute oder schlechte Lehrerin ist. Daran anknüpfend stellen sie, explizit oder implizit, bestimmte Erwartungshaltungen an ihre universitäre Ausbildungsphase, die sich nicht selten daran bemessen, nun *das* lernen zu wollen, wovon man glaubt oder zu wissen meint, dass man es im späteren Beruf wissen oder können muss.

Dass die zugrundeliegenden Praxiserfahrungen der eigenen Schulzeit über die reine Zeit, die Studierende als Schüler*innen im Handlungsfeld Schule verbracht haben, hinausgehen und Praxis damit nicht nur auf der expliziten und damit reflexiv zur Verfügung stehenden Ebene wirkt, sondern ebenfalls das implizite Wissen betrifft, verdeutlichen u. a. die Studien zum Schüler*innenhabitus. Der Habitus meint dabei im allgemeinsten Sinne „die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen“ (Fuchs-Heinritz & König 2014, 89) und soll im Verlauf dieser Arbeit als theoretisches Konstrukt dargelegt werden. Die Forschungsgruppe um Werner Helsper kann nicht nur zeigen, dass sich ein ganz spezifischer Schüler*innentyp für ein Lehramtsstudium entscheidet, sondern darüber hinaus, dass im Schüler*innenhabitus bereits der „Schattenriss“ eines Lehrer*innenhabitus und im späteren Lehrer*innenhabitus immer noch Aspekte des Schüler*innenhabitus inkorporiert sind (vgl. Helsper 2019, 59; siehe dazu auch: Helsper u. a. 2014, 8ff.). Im Lehrer*innenhabitus sind damit nicht unbedeutende Spuren schüler*innenbiographischer Erfahrungen enthalten, die sich auf die im eigenen Schüler*innenhabitus inkorporierten Spuren präferierter und nicht-präferierter Lehrer*innenhabitusformationen beziehen. Das Konstrukt des Lehrer*innenhabitus ist damit ein komplexes Amalgam und bildet im Zuge professionstheoretischer Betrachtungen zum Lehrer*innenberuf eine wichtige theoretische Bezugsgrundlage aktueller Forschungsarbeiten (vgl. Kramer & Pallesen 2019b). Mit Blick auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung ergibt sich aus habitustheoretischer Sicht daher die Frage, wie der Schüler*innen- in den Lehrer*innenhabitus übergeht. Diese Leerstelle soll im Zuge der vorliegenden Arbeit theoretisch mit dem Begriff des Studierendenhabitus

gefasst werden. Aus *professionstheoretischer Perspektive* soll gefragt werden, *wie sich Studierende im konkreten Forschungsfeld der Studien-Praxis-Projekte (SPPs) professionalisieren*, damit der Studierendenhabitus als Transitionsphase empirisch konturiert werden kann.

Dieses Forschungsfeld lässt sich in den grundsätzlichen Trend der Ausweitung der integrierten Praxisphasen im Studium einordnen (vgl. Weyland & Wittmann 2011; Weyland & Wittmann 2015), wodurch vor dem Berufseinstieg zu den Praxiserfahrungen der eigenen Schulzeit weitere Praxiserfahrungen im Studium hinzukommen. Zusätzlich zu herkömmlichen Unterrichts- und Beobachtungspraktika bekommen Praxisphasen durch die breit implementierten Praxissemester bzw. Halbjahrespraktika zeitlich gesehen eine stärkere Gewichtung. Durch die Hinzunahme weiterer Praxisformate, wie das des forschenden Lernens oder Studierens (vgl. Huber 2009), erreichen sie einen weiteren inhaltlichen Horizont. Insgesamt zielen diese Praxisphasen darauf ab, die schulische Handlungspraxis möglichst früh in die universitäre Lehrer*innenbildung zu integrieren und (dadurch) einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden zu leisten (vgl. Degeling u. a. 2019, 13; Terhart 2001, 107; Zeichner 1981, 1). Im aktuellen Diskurs wird darüber hinaus auf die gesellschaftlichen und die damit zusammenhängenden Veränderungen im schul- und bildungspolitischen Bereich, wie Migration, Inklusion, gesellschaftliche Diversität und Digitalisierung (vgl. Doff 2019, 7), verwiesen, die nicht nur eine theoretisch-konzeptionelle Veränderung des Lehramtsstudiums, sondern auch eine Veränderung der Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium verlangen (siehe dazu: Greiten 2019, 209; Hornung u. a. 2019, 206f.), welche beispielsweise neben der Vermittlungstätigkeit auch die im Rahmen von Inklusion oder Ganztags wichtig werdende multiprofessionelle Kooperation in den Mittelpunkt stellt. Dies wird im Rahmen der SPPs, die das Forschungsfeld dieser Arbeit darstellen, aufgegriffen, indem sie auf kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung von Studierenden und Lehrkräften abzielen. Sie folgen programmatisch der Idee, „[d]ie Zusammenarbeit zwischen der Ausbildung an der Hochschule/Universität und an den Schulen [zu] professionalisier[en]“ (Hascher 2011, 14). Dazu stellen sie abseits des Praxissemesters eine weitere Praxisphase im Lehramtsstudium dar, die den Aufbau von „professionellen Wissensbestände[n], Bereitschaften und Haltungen [...] im Hinblick auf die Kooperation“ (Idel u. a. 2019, 48f.) stärken sollen.

Im Sinne einer rekonstruktiven Forschungslogik soll der Fokus in der hier vorliegenden Arbeit auf die Relevanzsetzungen der Studierenden bezüglich ihrer Praxiserfahrungen gerichtet und von normativen Positionen über generell positive Wirkungen von Praxiserfahrungen Abstand genommen werden. Stattdessen soll mit Hascher (2011, 8) angemessen kritisch auf den „Mythos Praktikum“ geblickt und argumentiert werden, dass es zwar durchaus schulpraktischer Erfahrungen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bedarf, die reine Praxiserfahrung jedoch nicht per se professionalisierungsförderlich ist. Auch König und Rothland (2018, 20) kommen zu dem Schluss, „dass eine Verlängerung der Dauer der Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung nicht automatisch zu einer verbesserten Kompetenzentwicklung zumindest in der Selbsteinschätzung der Studierenden führt“ und dass „eine unreflektierte Haltung gegenüber dem Erfahrungswissen“ als besonders kritisch für die Professionalisierung gilt. Die sich ergebende Schwierigkeit wird beispielhaft an den Schlussfolgerungen der Expertenkommission zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung in NRW deutlich. Zwar sprach sich die Kommission deutlich für eine Qualitätssteigerung bisheriger, als für eine Neueinführung weiterer Praxisphasen, aus, dennoch wurde hier, ebenso wie in weiteren Bundesländern, das Praxissemester wenig später eingeführt (vgl. Ministerium für Innovation & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007).

Sowohl aus der Argumentation der Unzuträglichkeit von Praxiserfahrungen in Form von „blinde[n] Routinen“ (Neuweg 2011, 33f.) als auch aus den Forschungsergebnissen zur Wirkmächtigkeit des impliziten Erfahrungswissens aus der eigenen Schulpraxis wird die *Notwendigkeit der Reflexion von Praxiserfahrungen*, sowohl der eigenen Schulzeit als auch der universitär eingebundenen Praxiserfahrungen, deutlich (vgl. Neuß 2009, 367). Dies versuchen die SPPs konzeptionell aufzugreifen, indem, neben dem Fokus auf den Aufbau von „professionellen Wissensbestände[n], Bereitschaften und Haltungen [...] im Hinblick auf die Kooperation“ (Idel u. a. 2019, 48f.), der Fokus verstärkt auf die reflexive Bearbeitung dieser Praxiserfahrungen gelegt wird, wodurch sich das Format in die Programmatik der Reflexiven Lehrer*innenbildung einfügt. In dem Zuge fragt diese Arbeit einerseits auf theoretischer Ebene, welche Rolle dabei dem Reflexionsbegriff zukommt, der „fast schon inflationär als Synonym für jegliche Art von Prozessen des Nachdenkens [...] verwendet wird“ (von Aufschnaiter u. a. 2019, 145, mit Bezug auf Bengtsson 2003 und Aepli & Löttscher 2016) und gleichzeitig empirisch weitestgehend ungefüllt bleibt (vgl. Häcker 2017, 22), und nimmt andererseits Reflexion empirisch in den Blick.

Die dargestellte Spezifik der Lehramtsstudierenden als bereits praxiserfahrene Studierende sowie die Einbettung und Verlängerung von Praxisphasen im Studium ziehen die Frage nach sich, welchen Einfluss diese Praxiserfahrungen auf die Studierenden haben. Neben Studien zur Selbsteinschätzung zum studentischen Lernen in der Praxis liegen mittlerweile auch Forschungsergebnisse mit rekonstruktivem Forschungsansatz vor (vgl. Liegmann u. a. 2018b). Dennoch bemängeln beispielsweise König und Rothland (vgl. 2018, 2) hinsichtlich der Gruppe der Lehramtsstudierenden die noch immer ungenügende Lage der empirischen Befunde im Vergleich zu vielen normativen, programmatischen Setzungen, die an die Praxissituationen herangetragen werden. Hier soll die vorliegende Arbeit ansetzen, indem aus professionstheoretischer Perspektive gefragt wird, *inwiefern sich Studierende in der hier konkreten Praxisphase der SPPs professionalisieren, welche Typen studentischer Professionalisierung daraus abgeleitet werden können und welche Professionalisierungspotentiale diese innehaben*. Sie kommt damit auch der Forderung nach, Studien zu Berufseinsteigenden um weitere Phasen zu ergänzen (vgl. Sotzek u. a. 2017, 331). Professionalisierung soll dabei als Prozess verstanden werden und Lehramtsstudierende in diesem Zusammenhang als angehende Lehrer*innen. Dazu soll Professionalisierung gegenstandstheoretisch berufsbiographisch verstanden und als das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben gerahmt werden. Damit lautet die gegenstandsbezogene Forschungsfrage, welche *Entwicklungsaufgaben* Studierende im SPP wahrnehmen und wie sie diese bearbeiten. Indem die Bedeutsamkeit des impliziten Wissens ernstgenommen wird, ergibt sich für diese Arbeit eine rekonstruktive Perspektive und entsprechend die zentrale empirische Forschungsfrage, welche *Orientierungen* sich bei den Studierenden im SPP rekonstruieren lassen. Diese soll durch die dokumentarische Interpretation von narrativ angelegten Interviews beantwortet werden, was die methodisch-methodologische Verortung dieser Art innerhalb der Dokumentarischen Methode deutlich macht.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil werden die dieser Arbeit zugrunde gelegten Gegenstandstheorien und deren grundlagentheoretischen Bezüge dargelegt. Aufgrund des Gegenstands und des Fragehorizonts der Arbeit wird hier ein professionstheoretischer Bezugsrahmen (Kapitel 1) entfaltet. Das für die Lehrer*innenbildung relevante konstitutive Merkmal der Theorie-Praxis-Relationierung wird in einem weiteren Kapitel des theoretischen Teils in den Blick genommen (Kapitel 2) und bezüglich möglicher Formen der Relationierung sowie der Rolle, die Reflexion dafür spielt, diskutiert. Schließlich wird im Rahmen des theoretischen

Teils das Forschungsfeld der SPPs beschrieben und anhand einer Klassifizierung zu anderen Praxisprojekten in Bezug gesetzt (Kapitel 3). Im anschließenden methodisch-methodologischen Teil wird die Anlage der Arbeit einschließlich der Wahl des ‚narrativ-fundierten‘ Interviews als Erhebungsmethode dargestellt (Kapitel 4), bevor die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode sowie als methodologische Grundlage beschrieben wird. Die neueren Entwicklungen in diesem Bereich sollen dabei den Kreis zur Verortung im Habituskonzept und damit zum theoretischen Teil schließen (Kapitel 5). Im dritten, empirischen Teil der Arbeit werden zwei Eckfälle ausführlich dargelegt (Kapitel 6), um die Herausarbeitung der Vergleichsdimensionen, die methodisch die Basis für die spätere Typenbildung darstellen, darlegen zu können. Im weiteren Verlauf werden die anderen Fälle in Form von Fallportraits und Fallabstraktionen herangezogen (Kapitel 7), welche die Ausdifferenzierung und Abstraktion der Typenbildung ermöglichen (Kapitel 8). Die Typenbildung stellt die Grundlage des im vierten Teil folgenden Diskussionsteils dar, in dem die Ergebnisse auf die professionstheoretischen Grundlagen wie auch die konzeptionellen Überlegungen aus dem Bereich der Reflexiven Lehrer*innenbildung zurückgespiegelt werden. Die Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem Schlussfolgerungen mit Bezug auf die Lehrer*innenbildung angeregt, Anschlussforschungen an diese Ergebnisse angedacht und weiterführende Ideen, die aus den Ergebnissen entstanden sind, dargelegt werden.

Vor dem Hintergrund der Ausweitung schulischer Praxisphasen, u.a. in den Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, erlangt die Frage nach studentischer Professionalisierung in Praxisphasen und damit zusammenhängend auch die Konzepte des Studierendenhabitus und der studentischen Entwicklungsaufgaben immer mehr Bedeutsamkeit. Verortet in der Professionsforschung, nimmt die vorliegende Arbeit Abstand von normativen Positionen zur generell positiven Wirkung von Praxiserfahrungen und fragt, inwiefern sich Studierende im konkreten Schulpraxisprojekt „Studien-Praxis-Projekte“ professionalisieren. Mit der Dokumentarischen Methode ausgewertete narrativ-fundierte Interviews mit Studierenden liefern einerseits Erkenntnisse zum Studierendenhabitus als Transitionsphase zwischen dem Schüler:innen- und dem Lehrer:innenhabitus und andererseits zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Schulpraxisphasen. Hierbei zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den rekonstruierten Studierendenhabitus und den Modi der Anforderungsbearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Dieser liefert nicht nur Antworten auf die Frage nach Typen studentischer Professionalisierung, sondern auch nach deren Professionalisierungspotentialen.

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode.



Die Autorin

Joana Kahlau, Dr. phil., studierte Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität Marburg und der University of Melbourne, Australien. Sie arbeitete von 2016 bis 2020 an der Universität Bremen im Arbeitsbereich

Schultheorie und Schulforschung und promovierte zu studentischer Professionalisierung in Praxisphasen. Seit Sommer 2021 ist sie als Lehrerin im Bremer Schuldienst tätig sowie als Lehrbeauftragte an der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind studentische Professionalisierung in Praxisphasen und die Dokumentarische Methode.

978-3-7815-2544-3



9 783781 525443