



Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrer_innen

Ein Blick auf kompetenzorientiertes, ästhetisches und biographisches
Lernen im Lehramtsstudium

Carina Caruso^{1,*}, Christine Adammek^{2,**},
Sabrina Bonanati^{1,*} & Sybille Wiescholek^{1,*}

¹ Universität Paderborn, ² Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

** Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Romanisches Seminar, Bispinghof 3, 48143 Münster
ccaruso@mail.upb.de, christine.adammek@uni-muenster.de,
sabrina.bonanati@upb.de, sybille.wiescholek@upb.de

Zusammenfassung: Im Artikel werden drei verschiedene Lernzugänge (kompetenzorientiertes, ästhetisches und biographisches Lernen) vorgestellt und aus theoretischer Perspektive deren motivierender Gehalt für selbstreguliertes Lernen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums herausgearbeitet. Als theoretische Grundlage dient die Selbstbestimmungstheorie als zentrale motivationale Theorie zur Erklärung selbstbestimmten Handelns.

Schlagwörter: ästhetische Forschung, Biographiearbeit, Praxissemester, Professionalisierung, selbstreguliertes Lernen, Motivation



1 Einleitung

Im Studium lernen Studierende überwiegend selbstreguliert. Das bedeutet, sie müssen ihre Lernprozesse planen, eruieren, welche Lernbedarfe sie haben und was sie am Lernen hindert, sowie entscheiden, welche Kompetenzen sie (weiter)entwickeln möchten und welche Aufgaben sie wann und wie bearbeiten.

Ein wichtiger Bestandteil der universitären Lehrer_innenbildung sind Praxisphasen. Praktika im Studium zielen insbesondere auf eine systematische Verschränkung von Theorie und Praxis (HRK, 2016), wodurch ein Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen geleistet werden soll (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Korthagen, 2010). Aufgrund der unterschiedlichen Logiken (Reis, 2019) der am Praxissemester beteiligten Lernorte – in Nordrhein-Westfalen sind drei Lernorte am Praxissemester beteiligt: Hochschule, Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrer_innenbildung – stellt das selbstregulierte Lernen für Studierende in schulpraktischen Phasen des Studiums eine besondere Herausforderung dar. Ohne die notwendige Motivation auf Seiten der angehenden Lehrkräfte ist selbstreguliertes Lernen kaum möglich. Insbesondere intrinsische Motivation kann selbstreguliertes Lernen intensivieren und dadurch langfristig und systematisch einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten (Streblow & Schiefele, 2006).

In diesem Beitrag werden vor dem Hintergrund der obigen Zusammenhänge drei verschiedene Lernzugänge (kompetenzorientiertes, ästhetisches und biographisches Lernen) vorgestellt und deren motivierender Gehalt für selbstreguliertes Lernen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums herausgearbeitet. Die Auswahl der in diesem Beitrag thematisierten Lernzugänge begründet sich durch ihre elementare Bedeutung für unterschiedliche Fachdidaktiken. Die Expertise zu den einzelnen Lernfeldzugängen wurde über die Religionsdidaktik, Textildidaktik und Fremdsprachendidaktik eingeholt. Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002) wird in diesem Zusammenhang als zentrale motivationale Theorie zur Erklärung selbstbestimmten Handelns herangezogen.

2 Selbstreguliertes Lernen und Professionalisierung

Bundesländerübergreifend wurden in Deutschland jüngst schulpraktische Anteile in der Lehrer_innenbildung erweitert oder integriert (Weyland, 2012, 2014). In Nordrhein-Westfalen zeigt sich diese Entwicklung anhand des im Wintersemester 2014/15 eingeführten Praxissemesters, das einen obligatorischen Bestandteil im Master in allen Lehramtsstudiengängen darstellt. Langzeitpraktika in der Lehrer_innenbildung – wie das Praxissemester – sind eine erste Gelegenheit, bei der Studierende sich in ihrem prospektiven Arbeitsumfeld bewegen, erproben und dadurch einen neuen Lernraum für sich erschließen (Korthagen, 2010).

Mit dem Begriff „Mythos – Praktikum“ verweist Hascher (2006) darauf, dass Praxisphasen von Studierenden und Lehrkräften häufig positiv bewertet werden, unabhängig von deren Qualität. Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass Praxisphasen nicht per se zu einer positiven Wirkung auf die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz angehender Lehrpersonen beitragen (Caruso, 2019).

Instrumente, die Studierende nutzen können, um in Praxisphasen Theorie und Praxis zu verknüpfen und somit ihre professionelle Entwicklung zu unterstützen, können Lerntagebücher, Portfolios (z.B. Boos, Krämer & Kricke, 2016; Caruso & Wosnitza, 2017; Adammek et al., 2018) oder Videoanalysen sein. Diese Instrumente – neben der Bewältigung der für die Studierenden im Praxissemester neuen und alltäglichen Aufgaben im Handlungsfeld Schule – gezielt zu nutzen, erfordert einen hohen eigenen Lernwillen, denn, bedingt durch die Beteiligung dreier Lernorte am Praxissemester, werden an die Studierenden relativ viele und relativ heterogene Anforderungen und Erwartungen herangetragen.

Das Langzeitpraktikum im Lehramtsstudium soll einen Beitrag zur Professionalisierung (hier und im Folgenden verstanden als Entwicklung professioneller Handlungskompetenz) angehender Lehrkräfte leisten, an dessen Entwicklung das selbstregulierte Lernen einen hohen Anteil hat. Studierende im Praktikum sind demnach in besonderem Maße dazu herausgefordert, selbstreguliert zu lernen: einerseits, weil sie mit den Logiken unterschiedlicher Lernorte konfrontiert sind, die z.B. Aufgaben und Lerngelegenheiten ggf. unterschiedlich priorisieren, und andererseits, weil schulpraktische Anteile den Anspruch haben, zur Professionalisierung beizutragen und die Entwicklung der Studierenden durch selbstreguliertes Lernen positiv beeinflusst werden kann. Im Langzeitpraktikum sollten die angehenden Lehrkräfte auf dieser Grundlage lernen, Aufgaben und Anforderungen zu organisieren, diese hinsichtlich ihrer Relevanz für den eigenen Professionalisierungsprozess einzuschätzen und ggf. eigenständig zu priorisieren (Schicht & Weyland, 2014).

Vor diesem Hintergrund lässt sich ableiten, dass Studierende im Praxissemester ein hohes Maß an eigener Motivation benötigen, sodass sie die Vielfalt und Heterogenität, die Aufgaben, Anforderungen und Herausforderungen des Langzeitpraktikums als Lerngelegenheit für die eigene Professionalisierung nutzen können. Ausgangspunkt dieser Überlegung ist, dass Motivation selbstreguliertes Lernen bekräftigen kann, das wiederum zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte beiträgt. Zur Erklärung selbstbestimmten Handelns wird im Folgenden die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2002) herangezogen.

3 Theoretische Rahmung aus motivationspsychologischer Perspektive

Der Fokus der Selbstbestimmungstheorie liegt in der Erklärung selbstbestimmten Handelns. Besondere Relevanz kommt dabei der intrinsischen Motivation zu. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie wird intrinsische Motivation verstanden als das menschliche Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Selbstbestimmung. Intrinsische Motivation ist dann erreicht, wenn ein Individuum aus eigenem Interesse und Willen handelt (Deci & Ryan, 1985, 2017; Schunk, Meece & Pintrich, 2014). In Schul- und Hochschulkontexten ist nur ein Teil des studentischen Handelns intrinsisch und ein anderer fremdbestimmt (d.h. extrinsisch) motiviert. Insbesondere das Praxissemester (und die damit bildungspolitisch geforderte Verzahnung von Theorie und Praxis) stellt eine Phase dar, in der das studentische Agieren und Lernen nicht unbedingt intrinsisch motiviert sein muss.

In der von Deci und Ryan entwickelten Theorie der Stufen der externen Handlungsregulation werden weitere, eher fremdbestimmte Motivationsformen differenziert (Deci & Ryan, 1985; Stone, Deci & Ryan, 2009). Im Folgenden werden die Stufen der externen Handlungsregulation aufgeführt. Im Anschluss werden strukturelle Gegebenheiten des Praxissemesters benannt, um mögliche Herausforderungen für ein intrinsisch motiviertes selbstreguliertes Lernen Studierender im Praxissemester aufzuzeigen.

3.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Grundlegend werden im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie drei Motivationsformen voneinander unterschieden (Deci & Ryan, 2002): Amotivation, intrinsische Motivation und extrinsische Motivation. Auf die Amotivation (keine Motivation) wird im Folgenden nicht weiter eingegangen. Intrinsisch motivierte Handlungen sind nur solche, die um ihrer selbst willen ausgeführt werden. Alle anderen Handlungen, die ein Ziel, das über die Handlung an sich hinausgeht, beinhalten, werden als extrinsisch motiviert klassifiziert. Deci und Ryan (2002) unterscheiden verschiedene Formen extrinsischer Motivation, die sich in den nachstehenden Stufen der externen Handlungsregulation spiegeln: externe Regulation, Introjektion, Identifikation und Integration.

Externale Regulation liegt vor, wenn ein hohes Ausmaß an Fremdbestimmung gegeben ist bzw. Personen nur handeln, um Belohnung zu erlangen oder Bestrafung zu vermeiden. *Introjektion* bezeichnet das Handeln auf Grundlage eines Ziels, das zwar anerkannt, aber nicht das eigene ist. Antrieb ist das schlechte Gewissen der anderen Person gegenüber. *Identifikation* liegt vor, wenn das Ziel, das von außen an eine Person herangetragen wird, auch persönlich als wichtig empfunden wird. *Integration* ist hingegen dann gegeben, wenn eine Person sich selbst mit den von außen an sie herangetragenen Zielen identifiziert und diese auch für sie persönlich bedeutsam werden, d.h., wenn eigene Ziele mit Zielen von außen zusammengeführt werden.

Deci und Ryan (2002) nennen vier grundlegende Bedürfnisse, die erfüllt sein müssen, damit Personen selbstbestimmt, also intrinsisch motiviert, handeln: *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben*, Erleben von *sozialer Eingebundenheit* und Erleben von *Struktur*. Hinsichtlich des *Autonomieerlebens* sollten Personen die Möglichkeit haben, Aufgaben und Handlungen frei zu wählen bzw. freie Gestaltungsmöglichkeiten ausüben zu können. Intrinsisch motivierte Handlungen sind dabei der Inbegriff des Autonomieerlebens. Personen sollten für die Erfüllung dieses Grundbedürfnisses ihre Handlungen als selbstbestimmt erleben. Autonomiefördernd sind Aspekte wie die Möglichkeit, selbst Aufgaben zu wählen, und die Möglichkeit, Handlungen selbst mitzubestimmen (Ryan & Deci, 2000).

Personen können ihre *Kompetenz* erleben, indem sie z.B. Aufgaben wählen, die ihrem Kompetenzniveau entsprechen, oder individuelles Feedback erhalten (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Dabei geht es im Falle des Kompetenzerlebens nicht in erster Linie um die Kompetenz an sich, wie Weinert (2014) sie definiert, sondern viel mehr um das Erleben und das Wahrnehmen der eigenen Fähigkeiten. Wird das Gefühl, in einer Situation etwas bewirken zu können, gestärkt und befindet sich eine Person in Situationen, in denen sie sich selbst als wirksam erfährt, steigert das die intrinsische Motivation. Dies kann erreicht werden durch ein optimales Anspruchsniveau einer bestimmten Aufgabe sowie durch motivierendes Feedback (Martinek, 2019; Ryan & Deci, 2000).

Deci und Ryan bezeichnen zudem die *soziale Eingebundenheit* als förderlich für intrinsisch motiviertes Handeln (Deci & Ryan, 2002). Soziale Eingebundenheit kann verstanden werden als die Sicherheit und die positive Beziehung, die eine Person zu einer anderen Person hat oder in einer Gruppe empfindet. Grolnick & Ryan (1987) zeigten zum Beispiel, dass eine geringe intrinsische Motivation bei Schüler_innen vorlag, wenn diese eher *kalte* und *distanzierte* Lehrer_innen hatten. Auf die Situation von Studierenden übertragen, würde sich soziale Eingebundenheit durch eine gute Beziehung zu Kommiliton_innen und auch zu Dozent_innen auszeichnen (Ryan & Deci, 2000). Während auf der einen Seite das Erleben von *Struktur* sich positiv auf intrinsische Motivation auswirken kann, erweist sich auf der anderen Seite das Erleben von Kontrolle oder auch Druck als eher hinderlich für intrinsisch motiviertes Handeln (Deci & Ryan, 1985).

3.2 Zwischenfazit: Motivation im Praxissemester

Fällt der Blick vor dem Hintergrund dieser motivationspsychologischen Ausführungen auf die Struktur des Praxissemesters (wir beziehen uns hier und im Folgenden auf das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen: vgl. z.B. die Beschreibung bei Caruso, 2019, S. 87–97), fällt auf, dass die freien Wahlmöglichkeiten für die Studierenden im Praxissemester begrenzt, die Stundenpläne modularisiert, die Schulen, Kurse und Schulstunden nur bedingt frei wählbar sind und die Studierenden in dem bewertungsfreien Raum insofern Kontrollen erleben, als dass sie Unterrichtsstunden planen und durchführen, in denen Mentor_innen und Fachleitungen hospitieren. Durch das Zusammenwirken von drei verschiedenen Bildungsinstitutionen mit ihren eigenen Anforderungen an die Studierenden entsteht ggf. *Druck*: zum einen seinen eigenen Zielen, zum anderen aber auch den Zielen der Institutionen gerecht zu werden. Für das Erleben von Autonomie, Kom-

petenz und sozialer Eingebundenheit von Lehramtsstudierenden im Praxissemester liegen unseres Wissens nach noch keine empirischen Erkenntnisse vor. Studien mit Lehrkräften im Dienst zeigen aber, dass gerade *Druck* im Arbeitsalltag negativ mit dem Erleben der Grundbedürfnisse einhergeht. Dabei zeigten insbesondere das Befolgen von gesetzlichen Vorgaben und ein hoher Workload mittlere negative Zusammenhänge mit dem Erleben der Grundbedürfnisse (Martinek, 2019). Vor allem das Erleben von Autonomie wird von Druck negativ beeinflusst (Martinek, 2012).

Gleichzeitig birgt das Praxissemester für die angehenden Lehrkräfte die Möglichkeit, soziale Eingebundenheit zu erleben und Teil einer Gruppe zu sein: Im Vergleich zum Bachelorstudium sind Lehrveranstaltungen an der Hochschule in den Bildungswissenschaften nunmehr ausschließlich für Lehramtsstudierende und meist schulformspezifisch geöffnet. Auch gibt es in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften durch die Reihenfolge von Vorbereitungs-, Begleitseminaren und ggf. universitären Seminaren im Bereich der Fachdidaktiken zur Nachbereitung der schulpraktischen Erfahrungen zudem nicht selten stabile Studierendengruppen, die in drei aufeinanderfolgenden Semestern in einem Fach gemeinsam an den entsprechenden Veranstaltungen teilnehmen.

Teilweise scheinen Autonomie- und Kompetenzerleben Studierender, die intrinsisch motiviertes Handeln begünstigen, in Praxisphasen nicht ausreichend Berücksichtigung zu finden. Im Folgenden werden daher verschiedene Lernzugänge erläutert, um anschließend aufzuzeigen, inwiefern das kompetenzorientierte, ästhetische und biographische Lernen durch die Stärkung zentraler psychologischer Grundbedürfnisse (Erleben von Autonomie, Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Struktur) intrinsische Motivation unterstützen kann, um wiederum durch die intrinsische Motivation das selbstregulierte Lernen angehender Lehrkräfte und somit ihre Professionalisierung zu unterstützen.

4 Kompetenzorientiertes Lernen

Unter Kompetenz werden nach Weinert

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [sic!] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014, S. 27f.),

verstanden. Kompetenzen beschreiben demnach Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Bewältigung bestimmter Anforderungen nötig sind. Um in diesem Beitrag erste Impulse dafür zu formulieren, wie motivierende, kompetenzorientierte Aufgabenformate in hochschuldidaktischen Kontexten gestaltet werden können, die einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten, wird im Folgenden ein Modell kompetenzorientierten Unterrichts beschrieben. Das Modell von Feindt (2010) steht an dieser Stelle exemplarisch als ein Modell, das helfen kann zu illustrieren, welche Funktionalität kompetenzorientierte Zugänge für die Lehre an Hochschulen haben können, insbesondere wenn intendiert ist, motivierende Aufgabenformate zu generieren.

4.1 Merkmale von kompetenzorientiertem Unterricht und ihre Implikationen für das Lernen an der Hochschule

Portfolios werden in der Lehrer_innenbildung an verschiedenen Stellen integriert, wobei sie häufig als Instrumentarium für das Lernen, die Leistungsmessung an Hochschulen, die Selbst- und Fremdevaluation sowie als Professionalisierungsinstrument herangezogen werden (z.B. Boos et al., 2016), auch wenn Verständnis und Funktionen von Portfolios differieren. Portfolios in der Lehrer_innenbildung wurden vielfach empirisch untersucht; dennoch lässt sich festhalten, dass die empirische Forschung zu Portfolios noch am Anfang steht (vgl. Zusammenfassung von Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-

Zirkuda, 2016). An der Universität Bielefeld dokumentieren Studierende ihre Erfahrungen aus einzelnen Praxisstudien; dabei dient das *Bielefelder Portfolio Praxisstudien* der theoriegeleiteten Reflexion des berufsbiographischen Entwicklungsprozesses sowie dem Aufbau von Kompetenzen (Valdorf, Werfel & Streblov, 2016). An der Universität zu Köln sind gemeinsam von unterschiedlichen Akteur_innen (von Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung) Portfolioaufgaben entwickelt worden, die der Begleitung der Studierenden in schulpraktischen Anteilen dienen (Krämer, 2016). Das Portfolio an der Universität zu Köln dient der Organisation von Erfahrungen und Wissen bzw. ebenfalls der Anleitung von Reflexionsprozessen (Korthagen, 2002), wobei sich die einzelnen Bausteine den „elementaren Bereichen *Motivation, Ziele, Eignung* und *Subjektive Theorien* zuordnen“ (Krämer, 2016, S. 148) lassen. Portfolioarbeit beabsichtigt, einen Beitrag dazu zu leisten, Erfahrungen, d.h. individuelle Lebenswelten, zu berücksichtigen, und stellt eine Möglichkeit dafür dar, dass das Subjekt sich mit individuellen Erfahrungen, Vorstellungen und Wissensressourcen auseinandersetzen kann, durch Reflexion Wissen und Erfahrungen neu ordnet und den eigenen Lernweg reflektieren kann.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Portfolioarbeit mit Merkmalen beschreiben, die den Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts nach Feindt (2010) ähneln: individuelle Lernbegleitung, Metakognition, kognitive Aktivierung, Wissensvernetzung, Übung und Überarbeitung und lebensweltliche Anwendung. Die Merkmale nach Feindt werden im Folgenden thematisiert, da sie sich in der Begleitung von angehenden Religionslehrkräften im Praxissemester sowie in der Beratung von Lehramtsanwärter_innen bewährt haben (Caruso & Hengesbach, 2019) und Ausgangspunkt verschiedener Lehrerfortbildungen für Religionslehrkräfte in verschiedenen Bundesländern sind.

Das Merkmal *individuelle Lernbegleitung* verdeutlicht den Anspruch, dass Lernende in ihrer individuellen Entwicklung, d.h. in ihren individuellen Lernprozessen, unterstützt und begleitet werden sollen. Ausgangspunkt dafür, Individuen bei ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen, ist zu diagnostizieren, in welcher Ausprägung sie über bestimmte Kompetenzen verfügen. Die Bestimmung der Lernausgangslage der Lernenden stellt somit die Grundlage dafür dar, dass Lernangebote konzipiert und bereitgestellt werden können, die systematisch einen Beitrag dazu leisten, dass Kompetenzen (weiter)entwickelt werden können. Dabei geht es nicht nur darum zu eruieren, über welches Vorwissen die Lernenden bereits verfügen bzw. welche subjektiven Theorien sie aufweisen, sondern auch darum, Informationen darüber zu erlangen, welcher Lernwege und Bearbeitungsstrategien sich Lernende bedienen, wenn sie komplexe Probleme bewältigen (müssen). Die Bestimmung der Lernausgangslage und die daran anschließende gezielte Förderung der Studierenden in der Hochschule kann somit einen Beitrag zum studentischen Kompetenzerleben leisten. *Individuelle Lernbegleitung* weist zudem darauf hin, dass der individuelle Kompetenzerwerb der Lernenden im Zentrum kompetenzorientierter Lehr- und Lernprozesse steht. Für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen folgt daraus, dass die Lernenden selbstgesteuert arbeiten können müssen und der Lernprozess nicht ausschließlich von vorgegebenen Schemata bestimmt sein kann. Das selbstständige Arbeiten und Lösen von Aufgaben sind nur dann möglich, wenn den Lernenden bekannt ist, welche Strategien sie zur Bearbeitung von Aufgaben anwenden (müssen). Die Voraussetzung dafür ist wiederum, den eigenen Lernprozess reflektieren zu können. Wird das Merkmal *individuelle Lernbegleitung* von Dozent_innen in der Hochschule beachtet, so könnte auch das Autonomieerleben der Studierenden dadurch gefördert werden.

Metakognition bezeichnet die Auseinandersetzung der bzw. des Lernenden mit dem eigenen Lernprozess. *Metakognition* kann durch verschiedene Instrumente unterstützt werden: Kompetenzraster oder Portfolios können mögliche Hilfen darstellen, um den eigenen Lernfortschritt zu reflektieren und den Lernprozess zu dokumentieren. Dadurch, dass die Erfolge des Lernens anhand der Instrumente sichtbar werden, verbinden Lernende das von ihnen zuvor erbrachte Engagement für das Lernen mit positiven Effekten.

Daraus folgt, dass die Beachtung des Kennzeichens *Metakognition* von Dozent_innen in der Hochschule positive Wirkungen auf das studentische Kompetenzerleben haben kann.

Kognitive Aktivierung meint, dass Lernende dazu herausgefordert werden sollten, bereits vorhandenes Wissen und ihre verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einzusetzen. Auch von der Beachtung des Kennzeichens *kognitive Aktivierung* von Dozent_innen in der Hochschule sind positive Effekte auf das studentische Kompetenzerleben anzunehmen.

Feindt (2010) unterscheidet zwischen einer *vertikalen* und einer *horizontalen Wissensvernetzung*. Die *vertikale* Vernetzung bezeichnet den Anspruch, dass deutlich werden muss, wie einzelne Wissensbereiche und Fähigkeiten systematisch aufeinander aufbauen: Lernende sollen erkennen, wie neues Wissen an verfügbares Wissen anschließt und wie über die fortschreitende Differenzierung von Wissensfeldern neue Erkenntnisse und Lösungsmöglichkeiten generiert werden können. Das Arbeiten z.B. mit *Advance Organizers* oder *Portfolios* kann dabei helfen, die *vertikale* Vernetzung von Wissen festzustellen. Die *horizontale* Vernetzung bezeichnet hingegen den anwendungsbezogenen Transfer erworbenen Wissens und Könnens. Beispiele für eine horizontale Vernetzung sind die interdisziplinären Vernetzungen von Wissensbeständen. Horizontale Vernetzung im Bereich der Hochschule wäre z.B. dann gewährleistet, wenn Wissen aus den Bildungswissenschaften mit dem Wissen aus unterschiedlichen Fachdidaktiken verglichen und bzw. oder kontrastierend gegenübergestellt wird, wie es auch im Zusammenhang mit dem Praxissemester gefordert ist.

Übung und Überarbeitung gehören konstitutiv zum kompetenzorientierten Lernen. „Kompetenzorientiertes Üben umfasst sowohl das Einüben als auch die Festigung von Routinen oder Anwendung des Gelernten auf ähnliche, neue Fälle sowie die Vernetzung“ (Caruso & Hengesbach, 2019, S. 18).

Lebensweltliche Anwendung „bedeutet [...], dass [...] [die] Qualität [von Lehr- und Lernkontexten] nicht allein am thematisierten Inhalt, sondern am Kompetenzerwerb [der Lernenden] gemessen wird“ (Caruso & Hengesbach, 2019, S. 18). Besonders der lebensweltliche Bezug fördert das Erleben von Kompetenz, aber auch die soziale Eingebundenheit.

4.2 Chancen und Grenzen kompetenzorientierter Aufgabenformate

Die voranstehenden Ausführungen zeigen, dass die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts nach Feindt (2010) Hinweise formulieren lassen, welche Merkmale bei der Generierung von Aufgaben den Aufbau intrinsischer Motivation Studierender während des Praxissemesters unterstützen können. Gleichzeitig bleibt bisher unbeantwortet, an welchen Kriterien sich solche Aufgaben orientieren sollten.

In Bezug auf die Konzeption kompetenzorientierter Aufgabenformate ist festzuhalten, dass diese (1) die Individuen herausfordernde Situationen fokussieren und (2) einen lebensweltlichen Anwendungsbezug aufweisen sollten. Gleichzeitig sollten die Aufgabenformate (3) Lernende dazu veranlassen, ihre verfügbaren Kompetenzen zur Bearbeitung dieser Aufgabenformate einbringen zu müssen, wobei die Aufgabenformate (4) gleichzeitig auch den Studierenden die Möglichkeit eröffnen sollten, eigene Lösungswege entwickeln zu können. Überdies sollte die Bearbeitung der Aufgaben (5) Vorwissen, Gedanken, Gefühle, Einstellungen und Metawissen der Lernenden erfordern sowie (6) auf die Vernetzung von Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten zielen. Aufgabenformate, die (7) einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte zu leisten beabsichtigen, sollten zudem verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen sowie Lernende veranlassen, (8) ihre Gedankengänge und Lösungswege darzustellen (Feindt, 2010).

5 Ästhetisches Lernen

Der Begriff *Ästhetik* wird seit der Antike verwendet (Bernhard, 2008). Er stand im Humanismus und in der Aufklärung im Mittelpunkt philosophischer, politischer und pädagogischer Diskussionen (Dietrich, 2012) und wurde durch die reformpädagogischen und kunsterzieherischen Bewegungen der vorletzten Jahrhundertwende in den Erziehungs- und Bildungskontext eingebunden (Mattenklott, 2012). Das griechische Wort *aisthesis* bedeutet sinnlich vermittelte Wahrnehmung (Brandstätter, 2012). Die Sinne, das Erfahren und Wahrnehmen mittels der Sinne, die daraus gewonnenen Erkenntnisse, Empfindungen, Handlungen, Produkte und sozialen Gefüge sind Ausgangs- und Mittelpunkt der diversen Ausführungen zur Ästhetik sowie insbesondere auch zum ästhetischen Lernen. Ästhetisches Lernen bzw. ästhetische Bildung ist als ein lebenslanger Prozess zu charakterisieren und findet als „soziale Praxis Tag für Tag“ (Dietrich, 2012, S. 121) statt.

„Ästhetische Bildung wird [...] einerseits verstanden als reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Imaginationen auf der einen und Kunst, Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen und Symbole auf der anderen Seite betrifft. Ästhetische Bildung betrifft andererseits die mit der performativen Praxis verbundenen Veränderungen in den Handlungsvollzügen, in Inszenierungsformen und Handlungspraktiken mit Bezug auf als ästhetisch geltende Gegenstände, Formen und Kunst“ (Liebau & Zirfas, 2008, S. 11).

Gerade die mit ästhetischem Lernen verbundenen Prozesse der Selbstreflexion und der Veränderung eingefahrener Denk- und Handlungsmuster gewinnen im Kontext der Professionalisierung in der Lehrer_innenbildung an Bedeutung. „Ästhetische Bildung wird im Kontext der Lehrer_innenbildung nicht nur diskutiert, sondern auch in allen Phasen der Lehrer_innenbildung eingefordert“ (Liebau, 2008, S. 224).

Theoretische, aber zugleich praxisnahe Konzepte ästhetischen Lernens finden sich in vielen verschiedenen künstlerisch orientierten Feldern wieder, wie Literatur, Musik, Theater, Kunst, Textil etc. Ein praxisnaher, ästhetisch-künstlerischer Ansatz unter vielen (z.B. Duncker, 1999; Kämpf-Jansen, 2000; Blohm, 2000; Selle, 2000; Kolhoff-Kahl, 2009), der auf die Lehrer_innenbildung übertragen werden kann, ist das Konzept der „ästhetischen Forschung“ von Kämpf-Jansen (2012), welches insbesondere in kunst- und textildidaktischen Kontexten genutzt wird. Um Merkmale und Chancen und Grenzen ästhetischen Lernens herauszuarbeiten, insbesondere in Bezug auf die Motivation angehender Lehrkräfte, wird sich im Folgenden exemplarisch auf diesen Ansatz von Kämpf-Jansen (2012) bezogen. Es muss allerdings herausgestellt werden, dass dieser Ansatz, wie viele andere im Rahmen ästhetischen Lernens, empirisch nicht beforscht wurde (Kämpf-Jansen, 2012; Dreyer, 2005).

5.1 Merkmale ästhetischen Lernens

Der vorrangig sinnliche und emotionale Zugang – nicht ein kognitiver – zu Lerngegenständen und -prozessen ist das Hauptmerkmal ästhetischen Lernens. Kämpf-Jansen (2012) konkretisiert dieses Hauptmerkmal in ihrem Ansatz der „ästhetischen Forschung“. Ausgangspunkte ästhetischen Lernens können u.a. Fragen, Gedanken, Gefühlszustände und Gegenstände sein (Kämpf-Jansen, 2012). Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass auch Erfahrungen Studierender, die sie z.B. im Zusammenhang mit schulpraktischen Anteilen im Studium am Lernort Schule machen, potenzielle Ausgangspunkte darstellen. Grundvoraussetzung für den Beginn eines ästhetischen Lernprozesses ist das Interesse der bzw. des Lernenden (gemeint sind hier Studierende), denn ein ästhetischer Lernprozess ist immer „subjektbezogen, wird selbst verantwortet und eigenständig organisiert“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 19). Damit begünstigt er insbeson-

dere das Erleben von Autonomie. Die Herangehensweise an den Gegenstand des Interesses erfolgt auf verschiedene Weise, z.B. den sinnlichen Wahrnehmungen folgend, Empfindungen und Erkenntnisse reflektierend oder handlungsorientiert. Ergebnisse eines ästhetischen Lernprozesses können gleichzeitig als Ziele ästhetischen Lernens gelesen werden (Kämpf-Jansen, 2012). Ästhetisches Lernen soll ein bewusstes Wahrnehmen von Bekanntem sowie neue, auch ungewohnte, kreative Verknüpfungen schaffen. Kämpf-Jansen stellt drei Zugänge in ihrem Ansatz der „ästhetischen Forschung“ vor, die im Folgenden benannt und anschließend beschrieben werden: Alltag, Kunst und Wissenschaft.

Alltägliche Erfahrungen und Dinge stehen im Vordergrund des ästhetischen Lernens bzw. Forschens. Eindrücke werden z.B. bewusst gesammelt, dokumentiert, aufgeschrieben, wahrgenommen, hinter- bzw. befragt. Der Berufsalltag von Lehrkräften birgt viele solcher Aspekte, die im Prozess ästhetischen Lernens u.a. gezielt wahrgenommen werden können. Um Aspekte, die zunächst alltäglich erscheinen, tatsächlich wahrzunehmen, können Perspektivwechsel vorgenommen werden (Kämpf-Jansen, 2012): Wie würde ein außerirdisches Wesen, ein Rechtsanwalt, ein Klempner, ein Künstler etc. die Begrüßungsrituale am Anfang einer Unterrichtsstunde sehen, beschreiben, beurteilen? Wird in der Lehrer_innenbildung gezielt diese Facette ästhetischen Lernens integriert, so kann dies eine Gelegenheit für angehende Lehrkräfte sein, Praxis bewusst wahrzunehmen und sich auf dieser Grundlage als kompetent zu erleben.

Die Tätigkeiten innerhalb der Kunst changieren zwischen Rezeption und Produktion – Kunst sowie künstlerische Strategien sind Mittel und Motor für ästhetisches Lernen, Forschen und Erfahren. Kunst als Störenfried, Grenzerfahrung, Irritation führt zu veränderten Wahrnehmungen und Handlungen. Das gleiche gilt für *künstlerische Strategien* (z.B. sammeln, fotografieren, darstellen, verfremden, arrangieren etc.), die helfen, unorthodox mit den alltäglichen Dingen und Erfahrungen umzugehen (Kämpf-Jansen, 2012). In Bezug auf die Vorstellungen von Identität, das Rollenverständnis oder das Selbstkonzept einer Lehrperson können künstlerische Strategien und künstlerische Arbeiten zum Hinterfragen und Reflektieren der eigenen, verstrickten Persönlichkeitsvorstellungen anregen.

Auch ein Bezug zu anderen Wissenssystemen/-disziplinen ist wichtig für kreative Leistungen und ein Um- bzw. Neudenken. Die Verschränkung der Felder Alltag, Kunst und Wissenschaft, die in diesem Zusammenhang gefordert wird, ähnelt dem Ziel von Praxisphasen im Studium: Verschränkung von Theorie und Praxis. Zusammengeführt werden die drei voranstehend beschriebenen Zugänge im begleitenden Prozess der Selbstreflexion und Ich-Erfahrung. Die bzw. der ästhetisch Lernende befindet sich innerhalb eines Kreislaufes und verändert kontinuierlich eigene Vorstellungen, Erfahrungen und Wissen über sich selbst in Korrespondenz zu seiner Umwelt. Dadurch wird insbesondere das Bedürfnis des Kompetenzerlebens berücksichtigt, da die Reflexion über die eigene Person in Wechselwirkung mit Erfahrungen im Vordergrund steht. Als geeignetes Mittel, um den Prozess der Selbstreflexion zu begleiten, schlägt Kämpf-Jansen das Tagebuch vor (Kämpf-Jansen, 2012). Die in der Lehrer_innenbildung geforderte Portfolioarbeit unterstützt, ähnlich wie das von Kämpf-Jansen beschriebene Tagebuch, einen ästhetischen Lernprozess.

5.2 Chancen und Grenzen ästhetischen Lernens

Chancen des ästhetischen Lernens liegen in erster Linie in den Grundvoraussetzungen, die auf intrinsischer Motivation basieren. Dinge, die das eigene Interesse wecken, die Lernende beschäftigen und infizieren sowie für sie relevant sind, stehen im Vordergrund. Wird von dieser Basis aus gearbeitet, sieht das ästhetische Lernen ein komplexes und mehrperspektivisches Eindringen in die ausgewählte Sache vor. Transferleistungen werden möglich und gefördert, die Selbstorganisation von Problem- oder Kreativitätsprozessen ist immanent (Autonomieerleben), Freude, Spaß und Glücksempfindungen sind

positive Begleiter des ästhetischen Lernens, und das mitlaufende hohe Maß an Selbstreflexion kann zur Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires (Kompetenzerleben) führen (Kolhoff-Kahl, 2005).

Am Anfang eines ästhetischen Lernprozesses befinden sich in der Regel keine klar definierten Themen und Aufgabenformate – da diese von den Lernenden ausgehen. Für alle Beteiligten, die in die ästhetische Forschung, wie Kämpf-Jansen (2012) sie vorstellt, eintauchen wollen, ohne diesbezüglich bereits Routinen aufzuweisen, kann der Zugang auf Grundlage der mit ihm verbundenen Offenheit des Lehr- und Lernprozesses eine Herausforderung darstellen. In der eigenen Lernbiografie gab es ggf. nur selten Gelegenheit, intrinsisch motiviert an eigenen Themenfeldern zu arbeiten. Um diese Grenze zu überwinden, ist selbstverständlich Hilfestellung durch Impulse, Materialien oder auch zuerst angeleitete Aufgaben von Seiten der Lehrenden notwendig. Beispielweise können Bilder von unbekannt Personen mitgebracht werden. Die Studierenden füllen diese mit Geschichten, Biografien und Charakterzügen. Ihr Vorstellungsvermögen wird angeregt, und gleichzeitig dienen die eigenen neuen Konstrukte als Spiegel für die eigene (Lehrer-)Persönlichkeit. Ein anderer Impuls kann aber auch ein „gehäkelter Topflappen“ sein, der ggf. dazu anregt, sich mit Traditionen und Visionen des eigenen Faches (hier Textil) auseinanderzusetzen. Diese Impulse dürfen aber nicht gleichgesetzt werden mit einer Steuerung von Lernprozessen durch die Lehrenden, denn die Prozesse des ästhetischen Lernens sind im Idealfall von außen nicht steuerbar. Es muss also eine Bewusstheit dafür entwickelt werden, dass nicht mehr nur ein durch die Lehrperson intendiertes Lernziel verfolgt wird, sondern viele verschiedene individuelle Lernziele.

6 Biographisches Lernen

Hochschulen sollten angehenden Lehrkräften Gelegenheiten zu einer aktiven und selbstständigen Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen geben, denn „[w]enn von lebenslangem Lernen die Rede ist, so rückt als zentraler Bezug die Biographie in den Blickpunkt“ (Schlüter, 2008, S. 33). Biografisches – und damit für Studierende bedeutsames – Lernen stellt einen weiteren wichtigen Ansatz für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte dar (KMK, 2014). Definiert als das Lernen aus *eigenen* Erfahrungen (KMK, 2014) trägt Biographiearbeit in hohem Maße zum Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte bei. Sie ist

„für das Individuum die Chance, eine persönliche Standortbestimmung vorzunehmen, Orientierung zu erfahren und immer wieder nach Wegen zu suchen, gegebene Anforderungen im Leben mit den eigenen Zielen und Plänen abzustimmen. Das lässt Sinn entstehen, macht Veränderungen möglich und initiiert einen emanzipatorischen (Bildungs-)Prozess, der einer personalen Kompetenzentwicklung dient“ (Kirchhof, 2008, S. 46).

Biographiearbeit ist jedoch „kein selbstverständlicher Bestandteil des Studiums“ (Schlüter, 2008, S. 35).

6.1 Merkmale biographischen Lernens

Dausien empfiehlt, „biographisches Lernen‘ oder ‚Biographizität‘ als Techniken und Kompetenzen zu interpretieren, die dazu dienen, ein rationales Selbstmanagement des Individuums zu ermöglichen bzw. zu verbessern“ (Dausien, 2011, S. 115). Studierende müssen wie beim ästhetischen Forschen auch hier in der Lage sein, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und Konsequenzen daraus ziehen zu können, damit, einer konstruktivistischen Didaktik folgend, Lerngelegenheiten auch selbstständig initiiert und genutzt werden können.

„Biographisches Lernen entsteht durch die *bewusste* Auseinandersetzung mit der *eigenen* Lebensgeschichte und deren Aneignung“ (Neuß, 2009, S. 86; Hervorh. durch Autorinnen). Angehende Lehrkräfte können auf ihre persönliche Lebensgeschichte und

auch auf diverse schulische Erfahrungen (z.B. die eigene Schulzeit, Praktika etc.) zurückblicken, für deren Aufarbeitung und Reflexion in der Hochschule Zeit und Raum gegeben werden sollte. Ein erster Schritt für erfolgreiches Lernen besteht somit in der Bewusstmachung der eigenen Lernbiographie, denn „[w]er seine eigene Lerngeschichte nicht kennt, bleibt hinter seinen Lebensgestaltungsmöglichkeiten zurück“ (Schlüter, 2008, S. 34). Ziel biografischen Lernens ist es, die Bedeutsamkeit eigener Erfahrungen und Einstellungen zu reflektieren, Werte und Motive zu entwickeln sowie eine eventuelle Veränderung des Selbstkonzeptes vorzunehmen (Kirchhof, 2008). Die an die Studierenden herangetragenen Ziele sollten mit den jeweils eigenen Zielen der bzw. des Studierenden zusammengeführt werden, sodass durch die Aufnahme in das eigene Wertesystem die Ziele internalisiert werden und intrinsische Motivation gefördert wird.

Biografisches Lernen findet anhand unterschiedlichster Methoden statt: Neben dem Erinnern, welches eine große Rolle spielt, sind auch das Erzählen, der Austausch von Meinungen und Vorstellungen oder das Tanzen, Malen, Theaterspielen etc. mögliche biografische (Reflexions-)Aufgaben. Vor allem die in der Selbstbestimmungstheorie geforderte soziale Eingebundenheit wird durch den Austausch mit anderen Studierenden, die den gleichen Lernprozess durchlaufen, begünstigt.

Wie beim ästhetischen Lernen stellen die Erfahrungen der Studierenden den Ausgangspunkt biografischen Lernens dar (Bolland, 2011). Offenheit und Vielseitigkeit prägen das biografische Lernen, denn letztlich steht nicht die einzelne Methode im Vordergrund, sondern der Reflexionsprozess der bzw. des Lernenden, was sich positiv auf das studentische Autonomie- und Kompetenzerleben auswirken kann (Kirchhof, 2008).

6.2 Chancen und Grenzen biografischen Lernens

Biografisches Lernen birgt großes Potenzial. Wie im Folgenden dargestellt wird, ist es gleichzeitig aber auch herausfordernd, da es „starke Emotionen auslösen [kann], die von Freude und Dankbarkeit bis hin zu Trauer, Wut und Zorn reichen“ (Kirchhof, 2008, S. 60). Biografisches Lernen erfordert daher Einfühlungsvermögen und pädagogische Professionalität. Um das Potenzial biografischen Lernens im Kontext der Lehrer_innenbildung nutzen zu können, müssen die individuellen Lernvorlieben beachtet und Lehr- und Lernsettings auf dieser Grundlage sowie auf Basis der studentischen Bedarfe vorbereitet werden:

„Einige [Studierende] können sich [z.B.] eher auf handelnde Elemente (Malen, Spielen, Agieren) einlassen, während anderen meditative, phantasiebetonte Zugänge näher liegen und wiederum andere mit Nachdenken am Besten weiterkommen“ (Kirchhof, 2008, S. 47).

Freie Wahlmöglichkeiten, die im Zusammenhang mit biografischem Lernen stehen und zum Autonomieerleben bei Studierenden beitragen, sind motivationsförderlich, stellen allerdings gleichzeitig eine Herausforderung dar: Biographiearbeit „gelingt [nämlich] nur dann, wenn [...] das Prinzip der Freiwilligkeit“ (Kirchhof, 2008, S. 48) gewährleistet ist. Damit sich Studierende freiwillig und (nicht durch Leistungspunkte) motiviert mit der eigenen Lebensgeschichte auseinandersetzen, muss die Intention biografisch orientierter Lernprozesse transparent kommuniziert werden, sodass Integration als Form extrinsischer Motivation stattfinden kann. Dies ist insofern eine besondere Herausforderung, als dass das für die Motivation förderliche und strukturgebende Lernziel individuell von der bzw. dem Studierenden formuliert werden muss.

Eine weitere Grundvoraussetzung für biografisches Lernen ist eine kontinuierliche Lernbegleitung der bzw. des Studierenden und die Einnahme einer interpretierenden und moderierenden Rolle seitens der Dozent_innen, weil es

„nicht um einen rein systematischen Zugang zur eigenen Lebensgeschichte gehen [kann], sondern allenfalls um ein offenes Konzept, das für den Entwicklungsgang aller Teilnehmenden in und für den Prozess der Gruppe entsprechend Angebote macht“ (Kirchhof, 2008, S. 47).

Diese Offenheit von Lehr-Lernprozessen kann für Lehrende zu einer Herausforderung werden, denn sie „steht einer curricular geplanten Veranstaltung entgegen“ (Kirchhof, 2008, S. 59). Biografisches Lernen kann somit zwar vorbereitet und strukturiert angeleitet werden, jedoch bleiben Verlauf und Ergebnisse vorab unpräzise und Lehr-Lernsettings dadurch ergebnisoffen.

Zudem müssen Lernprozesse und -fortschritte, die auf biographischem Lernen gründen, sehr individuell betrachtet und bewertet werden. Das lernende Subjekt steht im Mittelpunkt des biografischen Lernens. Wenn diese Voraussetzung ernst genommen werden will, muss die Hochschule in ihrer Funktion als Ausbildungsinstitution an einem Konzept interessiert sein, das

„nach Möglichkeiten fragt, individuelle Lernwege von Lehramtsstudierenden nachzuzeichnen, in denen der theoretische Bezugsrahmen nicht in Kerncurricula oder Wissenschaftssystematiken gesucht wird, sondern dessen Bezugspunkt ‚curriculum vitae‘, die individuelle Lebensgeschichte der Lernenden“ (Schulz, 2008, S. 169),

darstellt. Trotz der mit dem biographischen Lernen verbundenen Herausforderungen scheint es sich in besonderem Maße im Zusammenhang mit Praxisphasen im Lehramtsstudium zu eignen, denn

„Schnittstellen, an denen sich biografisches und forschendes Lernen gegenseitig bedingen bzw. ergänzen, sind insbesondere der hohe Stellenwert von Reflexion und Selbstreflexion, der Erfahrungs- und Handlungsbezug, eine subjektive, selbstreflexive Wissenschaft, die Verknüpfung von Erfahrung und Theorie(bildung)“ (Bolland, 2011, S. 69f.).

Studierenden kann durch biographisches Lernen ein Raum gegeben werden, die im Praxissemester gesammelten, praktischen Erfahrungen anhand von (domänenspezifischen) Theorien bewerten und reflektieren zu können, um daraus Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen und dem Ziel des selbstregulierten Lernens näher zu kommen.

7 Resümee

Im Zusammenhang mit schulpraktischen Anteilen im Lehramtsstudium gewinnt der Blick auf (Praxis-)Erfahrungen besondere Relevanz dafür, dass Studierende bewusst agieren lernen, indem sie Gründe für die eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie für persönliche Handlungspräferenzen entdecken, alternative Handlungsmöglichkeiten aufdecken sowie langfristig und systematisch zwischen verschiedenen Handlungsoptionen begründet wählen lernen. Diverse empirische Befunde zu Langzeitpraktika in der Lehrer_innenbildung zeigen jedoch, dass Langzeitpraktika nicht per se einen Beitrag zur Professionalisierung – verstanden als Kompetenzentwicklung – angehender Lehrkräfte leisten (vgl. z.B. Zusammenfassung bei Caruso, 2019).

Studierende im Praxissemester können als Noviz_innen und die sie begleitenden Lehrkräfte, Fachleitungen und Dozierenden als Expert_innen bezeichnet werden (Dreyfus & Dreyfus, 1987). Während Studierende im Praxissemester die Komplexität beruflicher Situationen nicht wahrnehmen können, da sie im Vergleich zu den Expert_innen weder Automatismen entwickelt haben noch Muster erkennen können (Berliner, 2001) sowie nicht in der Lage sind, Lern- und Kompetenzbedarfe zu identifizieren, benötigen sie Betreuung und Begleitung der Akteur_innen an den Lernorten. Somit sind auch Lehrende in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken herausgefordert, die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Praxisphasen zu begleiten und zu unterstützen, z.B. indem das selbstregulierte Lernen angehender Lehrkräfte unterstützt wird. Wie eine Unterstützung, die einen möglichst positiven Effekt auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte erzielt, konzipiert sein muss, ist bisher weder empirisch noch konzeptionell hinreichend geklärt. Dieser Beitrag umfasst vor diesem Hintergrund Impulse, diese Begleitung systematisch zu konzipieren. Ausgangspunkt dieser Impulse in Form von Lernzugängen ist die Beobachtung, dass das selbstregulierte Lernen für

Studierende in schulpraktischen Phasen des Studiums eine besondere Herausforderung darstellt und ohne Motivation auf Seiten der Studierenden nicht realisierbar ist. Voranstehend vorgestellte und diskutierte Lernansätze, die an den Erfahrungen und Interessen der Studierenden orientiert sind und damit insbesondere das Erleben von Autonomie und Kompetenz begünstigen können, scheinen insofern die Professionalisierung der Studierenden unterstützen zu können, als dass sie ihre Motivation intensivieren und dadurch selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (Streblov & Schiefele, 2006).

Um langfristig und systematisch die Qualität von Praxisphasen im Studium zu garantieren, scheint es allerdings unerlässlich, weiterhin sowohl konzeptionelle als auch empirische Erkenntnisse zu schulpraktischen Anteilen im Studium zu generieren. Inwiefern sich die in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte als wirksam erweisen, gilt es demnach empirisch zu prüfen.

Literatur und Internetquellen

- Adammek, C., Caruso, C., Henning, S., Koch, E., Stolcis, M., Bonanati, S., & Wiescholek, S. (2018). *Portfolioarbeit im Praxissemester – Hinweise und Anregungen für Lehrende in Vorbereitungs- und Begleitseminaren*. Hrsg. vom Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn. Zugriff am 19.10.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Portfolioarbeit_im_Praxissemester.pdf.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bernhard, P. (2008). Aisthesis. In E. Liebau & J. Zirfas, (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 19–33). Bielefeld: transcript.
- Blohm, M. (2000). Leerstellen – Unvollständige Gedanken über das was war, was ist und über das, was sein könnte. In M. Blohm, *Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule* (S. 11–34). Köln: Salon.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boos, M., Krämer, A., & Kricke, M. (2016). *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (LehrerInnenbildung gestalten). Münster: Waxmann.
- Brandstätter, U. (2012). Ästhetische Erfahrung. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 174–180). München: kopaed.
- Caruso, C. (2019). *Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Caruso, C., & Hengesbach, R. (2019). *Angehende (Religions-)Lehrkräfte begleiten, aber wie? Eine Handreichung für Praxis in Schule und Unterricht*. Hrsg. vom Institut für Religionspädagogik und Medienarbeit (3. Aufl.). Paderborn: Erzbistum Paderborn. Zugriff am 19.10.2019. Verfügbar unter: <https://www.irim.de/medien/32528/original/971/Handreichung-Religionslehrkr%EFte-begleiten-3.-Auflage.pdf>.
- Caruso, C., & Wosnitza, C. (2017). Zur Förderung von Reflexionskompetenz. Ein Beitrag zur lernortübergreifenden Unterstützung der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 23 (4) 127–143.
- Dausien, B. (2011). ‚Biografisches Lernen‘ und ‚Biografizität‘. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 11 (2), 110–125.
- Deci, E., & Ryan, M.R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

- Deci, E., & Ryan, M.R. (2002). *Handbook of Self-Determination Theory*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, M.R. (2017). Self-Determination Theory: When Mind Mediates Behavior. Ref. 1980. *Journal of Mind and Behavior*, 1 (1), 33–43.
- Dietrich, C. (2012). Ästhetische Erziehung. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 121–127). München: kopaed.
- Dreyer, A. (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: Kopaed.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Duncker, L. (1999). Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In N. Neuß (Hrsg.), *Ästhetik der Kinder* (S. 9–19). Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik.
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? *Friedrich Jahresheft*, 7, 85–89.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderungen subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxisssemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–148.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (LehrerInnenbildung gestalten) (S. 23–29). Münster: Waxmann.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. Zugriff am 10.08.2018. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07Publikationen/Impuls_Praktika_2.pdf.
- Kämpf-Jansen, H. (2000). Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung. In M. Blohm (Hrsg.), *Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule* (S. 83–114). Köln: Salon.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (3. Aufl.; 1. Aufl. 2001). Marburg: Tectum.
- Kirchhof, S. (2008). Pädagogische Biografiearbeit zur Förderung von Veränderungskompetenz. In S. Kirchhof & W. Schulz (Hrsg.), *Biografisch lernen & lehren. Reflexionen – Denkanstöße – Praxismodelle* (Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz) (S. 41–61). Flensburg: Flensburg Univ. Press.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Zugriff am 11.05.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kolhoff-Kahl, I. (2005). *Textildidaktik. Eine Einführung*. Donauwörth: Auer.
- Kolhoff-Kahl, I. (2009). *Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst*. München: kopaed.

- Korthagen, F.A. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung – Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB.
- Korthagen, F.A. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Krämer, A. (2016). Portfolioarbeit in den Praxisphasen an der Universität zu Köln. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (LehrerInnenbildung gestalten) (S. 145–153). Münster: Waxmann.
- Liebau, E. (2008). Ästhetische Bildung und Schulentwicklung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 215–226). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409107>
- Liebau, E., & Zirfas, J. (2008). Die Sinne, die Künste und die Bildung. Ein Vorwort. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 7–15). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409107>
- Martinek, D. (2012). Motivating Teachers. *Sociology Study*, 2 (6), 445–457.
- Martinek, D. (2019). The Consequences of Job-related Pressure for Self-Determined Teaching. *Social Psychology of Education*, 22, 133–148.
- Mattenklott, G. (2012). Ästhetisch-Aisthetisches Lernen. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 115–120). München: kopaed.
- Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 25). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf08n2>
- Patall, E.A., Cooper, H., & Robinson, J.C. (2008). The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes: a Meta-Analysis of Research Findings. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Reis, O. (2019). Die Schlüsselfunktion von Praxisphasen in der theologischen und pastoralen Kompetenzentwicklung. In U. Feeser-Lichterfeld & K.G. Sander (Hrsg.), *Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie* (S. 33–62). Ostfildern: Grünewald.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schicht, S., & Weyland, U. (2014). Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In R. Schüssler & V. Schwier (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 43–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlüter, A. (2008). Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. *REPORT*, 31 (4), 33–42.
- Schulz, W. (2008). Lehrer werden – berufsbiografische Zugänge. Ein Werkstattbericht. In S. Kirchhof & W. Schulz (Hrsg.), *Biografisch lernen & lehren. Reflexionen – Denkanstöße – Praxismodelle* (Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz) (S. 169–197). Flensburg: Flensburg Univ. Press.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education. Theory Research and Applications*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Selle, G. (2000). *Beiseitegesprächen. Über Kultur, Kunst, Design und Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Anabas.
- Stone, D.N., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2009). Beyond Talk. Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34 (3), 75–91. <https://doi.org/10.1177/030630700903400305>
- Streblov, L., & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352–364). Göttingen: Hogrefe.

- Valdorf, N., Werfel, A., & Streblow, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (LehrerInnenbildung gestalten) (S. 40–53). Münster: Waxmann.
- Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (3. Auflage) (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Zugriff am 11.05.2019. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf;jsessionid=CA491D21EC58E69576F0A5A039879756.liveWorker2>.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Zugriff am 11.05.2019. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf.

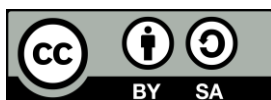
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Caruso, C., Adammek, C., Bonanati, S., & Wiescholek, S. (2020). Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrer_innen. Ein Blick auf kompetenzorientiertes, ästhetisches und biographisches Lernen im Lehramtsstudium. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (1), 18–33. <https://doi.org/10.4119/hlz-2500>

Eingereicht: 21.05.2019 / Angenommen: 28.10.2019 / Online verfügbar: 13.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Motivational Learning Approaches for the Professionalization of Preservice Teachers: Competence-oriented, Aesthetic and Biographical Learning in Teacher Education at University

Abstract: The article addresses how motivational learning approaches (competency-oriented, aesthetic and biographical) can contribute to the professionalization of preservice teachers during a long-term internship. As a theoretical basis, the self-determination theory serves as a central motivational theory for explaining self-determined action.

Keywords: aesthetic research, biographical work, long-term internship, professionalization, self-regulated learning, motivation