

Der Blick verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter Akteursgruppen auf die Professionalität von Lehrpersonen

Rosi Ritter^{1,*}, Anna Lena Erpenbach¹ & Kathrin Fussangel¹

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

** Kontakt: Bergische Universität Wuppertal, School of Education,
Institut für Bildungsforschung,
Gaußstraße 2, 42119 Wuppertal
Mail: rritter@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Fragen zur Gestaltung der Lehrkräftebildung werden seit jeher aus unterschiedlicher Perspektive diskutiert. Die Schwerpunktsetzungen dieser Diskussion unterscheiden sich je nach Institutionen und Akteur*innen, die an der Lehrkräftebildung beteiligt sind. Es ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, das zuletzt nicht nur im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ intensiv beforscht wurde. Da unterschiedliche Ansätze und Sichtweisen auf die Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften orchestriert werden müssen, um eine aufeinander abgestimmte (Aus-)Bildung gestalten zu können, ist es notwendig, diese Sichtweisen zu kennen und Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zu identifizieren. In der hier beschriebenen Studie wurden 19 Interviews mit Dozierenden aus den am Praxissemester beteiligten Institutionen geführt. Eine qualitative Inhaltsanalyse in ein deduktiv erstelltes Kategoriensystem, das die theoretischen Ansätze der Lehrkräftebildung (Kompetenzansatz, Strukturtheoretischer Ansatz, (Berufs-)Biografischer Ansatz, Persönlichkeitsansatz) abbildet, ergab Hinweise auf die jeweiligen Verständnisse von Professionalität und Professionalisierung. Neben unterschiedlichen Sichtweisen der Akteur*innengruppen zeigt eine Typisierung, dass sich die Perspektiven der Mentor*innen an den Schulen sowohl untereinander als auch im Vergleich mit den anderen Akteur*innen sehr unterscheiden. Das kann zur Folge haben, dass diese Akteur*innen unterschiedliche Schwerpunkte in der Begleitung setzen und damit eine Wahrnehmung der Inkohärenz bei den Studierenden begünstigen. Ein Qualifizierungsprogramm für alle begleitenden Akteur*innen könnte ein kohärenzstiftendes Forum des Austauschs bieten. Auf Grundlage der identifizierten Querschnittsthemen Reflexion, Praxiserfahrung und Verzahnung von Theorie und Praxis kann ein solches Qualifizierungsprogramm nach dem Ansatz der Core Practices konzipiert werden.

Schlagerwörter: Lehrkräftebildung; Praxissemester; Kohärenz; Theorie-Praxis-Beziehung; Akteur*innen



1 Einleitung

Fragen der Gestaltung der Lehrer*innenbildung sowie der Professionalität von Lehrpersonen werden in Wissenschaft und Praxis unter verschiedenen Perspektiven diskutiert. Die Schwerpunktsetzungen innerhalb dieser Diskussion unterscheiden sich dabei je nach Akteur*innengruppe bzw. zwischen den verschiedenen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Institutionen. In Deutschland ist die erste Phase der Lehrer*innenbildung an Universitäten (bzw. für das Grundschullehramt in einigen Bundesländern an Pädagogischen Hochschulen) angesiedelt, woraus sich die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher Fundierung einerseits und den Handlungsanforderungen des Praxisfelds Schule andererseits als zentraler Diskussionsgegenstand ergibt. Dieses Spannungsverhältnis wird seit jeher diskutiert (Gröschner & de Zordo, 2020; Shavelson, 2020) und wird häufig unter der Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis verhandelt (Allen, 2009; Allen & Wright, 2014). Welche Rolle die Theorie und Praxis repräsentierenden Elemente und Institutionen der Lehrer*innenbildung für die Professionalisierung von Lehrkräften spielen, wird umfänglich beforscht.

Im deutschsprachigen Raum gab es zuletzt nicht nur durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verstärkt Aktivitäten, um das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen universitärer Lehrer*innenbildung und der schulischen Praxis empirisch zu erforschen, um Lösungsansätze auszuarbeiten und der vielfach kritisierten Fragmentierung in der Lehrer*innenbildung durch Bemühungen der Kohärenzentwicklung entgegenzuwirken (Cramer, 2020a; Hellmann, 2019). Kohärenz lässt sich dabei einerseits zwischen den verschiedenen fachlich-inhaltlichen Elementen der Lehrer*innenbildung wie Fachwissenschaften (FW), Fachdidaktiken (FD) und Bildungswissenschaften (BW) beschreiben und andererseits zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung, sprich universitäres Studium inklusive Praxisphasen, Referendariat und beruflicher Tätigkeit. Das Freiburger Säulen-Phasen-Modell (Hellmann, 2019) nimmt diese vertikalen Säulen (FW, FD, BW) sowie die horizontalen Phasen der Lehrkräftebildung auf und beschreibt an den Schnittstellen mögliche Verknüpfungen zwischen den Elementen, bei denen es gilt, Kohärenz herzustellen. Neben der Frage, welche Elemente in Verbindung gebracht werden sollten, stellt sich darüber hinaus die Frage, wie diese Verbindung gestaltet sein soll (Mayer et al., 2018). Unterschieden werden strukturelle und curriculare Vernetzungen, die jeweils eine kollegiale Vernetzung voraussetzen; d.h. Personen aus unterschiedlichen Fächern oder Institutionen arbeiten zusammen und entwickeln gemeinsam ein Lehrangebot. Insgesamt wird im Rahmen der gesamten Diskussion „the importance of common understandings between key stakeholders“ (Allen & Wright, 2014, S. 137) als wichtige Voraussetzung betont, ohne die es nicht gelingen kann, ein stimmiges Lehrangebot für die Lehramtsstudierenden bereitzustellen.

In der vorliegenden Studie knüpfen wir an diese Problematik an und betrachten im Rahmen einer qualitativen Studie die Perspektiven verschiedener am Praxissemester beteiligter Akteursgruppen auf die Themen Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften. Im deutschsprachigen Raum werden die skizzierten Fragen des professionellen Lehrkräftehandelns in verschiedenen theoretischen Ansätzen dargelegt, von denen drei den wissenschaftlichen Diskurs dominieren (Cramer et al., 2019): der kompetenzorientierte, der strukturtheoretische sowie der berufsbiografische Ansatz. Die Annahmen dieser theoretischen Ansätze legen unterschiedliche Schwerpunkte für die Lehrer*innenbildung, so dass wir im vorliegenden Beitrag, ausgehend von diesen Professionstheorien die Fragen stellen, welche Vorstellungen über die Professionalität von Lehrpersonen die Dozierenden der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Institutionen haben und inwieweit dies für die Gestaltung der jeweiligen Lehre und die Orchestrierung der verschiedenen Lehre-Elemente relevant ist (Caruso et al., 2022). Ausgehend davon

stellen wir im Anschluss die Frage, inwieweit die verschiedenen theoretischen Perspektiven, die von den Akteur*innen vertreten werden, selbst im Sinne einer Meta-Reflexivität (Cramer et al., 2019) zum Gegenstand des Professionalisierungsprozesses gemacht werden können.

1.1 Die Rolle theoretischer Professionalisierungsansätze für die Lehrer*innenbildung

Die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze nähern sich der Frage von Professionalität und entsprechendem Lehrkräftehandeln je unterschiedlich (Weber et al., 2019), gehen jedoch alle davon aus, dass die Tätigkeit von Lehrpersonen als eine Profession zu bezeichnen ist.

Der kompetenzorientierte Ansatz betont die bei Lehrkräften für eine erfolgreiche Tätigkeit notwendigen Kompetenzen, die prinzipiell als lehr- und lernbar angesehen werden (Baumert & Kunter, 2013; König, 2020), wobei sich der Kompetenzbegriff beschreibt auf die personenseitigen Voraussetzungen bezieht, die für die Bewältigung situationaler Anforderungen notwendig sind. Im Zentrum steht dabei zwar das professionsspezifische Wissen, das als Grundlage der Professionalität angesehen wird (Baumert & Kunter, 2006) und in verschiedene Inhaltsgebiete (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und bildungswissenschaftliches Wissen) unterteilt wird. Entsprechend eines eher weiten Verständnisses von Kompetenzen im Sinne einer Handlungskompetenz umfasst der Begriff jedoch auch motivationale, metakognitive und selbstregulative Merkmale (Baumert & Kunter, 2011; Weinert, 2001). Den Weg von den personenseitigen Dispositionen zur Performanz beschreiben Blömeke et al. (2015) als Transformation, die einer situationsspezifischen Wahrnehmung und Interpretation bedarf, damit für die jeweilige Situation und das zu bewältigende Problem etwa das notwendige Wissen gewählt und die richtige Entscheidung getroffen werden kann. Für die Lehrer*innenbildung lässt sich aus dem kompetenzorientierten Ansatz ableiten, dass eine fundierte Wissensbasis als wichtige Grundlage für die Entwicklung von Professionalität angesehen wird, die prinzipiell ausgebildet werden kann. Die situationsspezifische Transformation des Wissens in praktisches Handeln kann im Rahmen der Lehrer*innenbildung in Praxisphasen eingeübt werden, muss jedoch durch reflexive Elemente begleitet werden, damit theoretisches Wissen und praktische Erfahrung in sinnvoller Weise aufeinander bezogen und die Herausforderungen des Handelns effektiv und sinnstiftend bewältigt werden können (Baumert & Kunter, 2013; Blömeke et al., 2015). Angesichts der komplexen Anforderungen des Lehrkräfteberufs stellt es eine besondere Herausforderung dar, konkrete Zieldimensionen für die Professionalisierung zu formulieren (König, 2020). Als Beispiel für eine Systematisierung der Anforderungen können die für den bildungswissenschaftlichen Bereich formulierten Standards des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) angesehen werden (KMK, 2019).

Der strukturtheoretische Professionsansatz fokussiert vorrangig die Strukturlogik des Lehrpersonenhandelns und beschreibt einerseits die besonderen Charakteristika der Beziehung von Lehrpersonen zu Schüler*innen, die sich u.a. als sog. Antinomien zeigen, sowie die Bedingungen und Möglichkeiten zur Erlangung von Professionalität andererseits (Helsper, 2020). Lehrkräfte sind vorrangig für die Wissens- und Normvermittlung im Rahmen eines pädagogischen Arbeitsbündnisses zuständig, wodurch sie aktiv in die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen eingreifen (Helsper, 2016). Dieser Eingriff wird als krisenartig beschrieben, wobei Lehrpersonen zugleich die Rolle der Kriseninitiator*innen und der stellvertretenden Krisenbewältiger*innen zukommt (Helsper, 2016), indem sie durch Wissens- und Normvermittlung dafür Sorge tragen, dass die ihnen anvertrauten Schüler*innen gut in ihren Bildungsprozessen unterstützt werden. Was die Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung angeht, so sieht der strukturtheoretische Ansatz eine doppelte Professionalisierung vor (Helsper, 2020), bei der in der ersten

Phase ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus im Fokus steht, der insbesondere durch die Methode des rekonstruktiven Fallverstehens entwickelt werden soll. Der zweite Aspekt der doppelten Professionalisierung sieht die Einführung in die Handlungspraxis vor, die v.a. in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung stattfindet. Die Ausbildungsphasen legen allerdings nur den Grundstein für die Professionalisierung; Handlungsroutinen bilden sich erst mit der Zeit aus.

Der berufsbiografische Ansatz kann als verbindendes Element zwischen den beiden bisher vorgestellten Ansätzen interpretiert werden (Fabel-Lamla, 2018; Wittek & Jacob, 2020), betrachtet er doch den Einfluss (berufs-)biografischer Erfahrungen der Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit sowie ihre professionelle Entwicklung. Der Fokus ist demnach nicht nur auf die berufliche Entwicklung, sondern auch auf die private Biografie von Lehrpersonen gerichtet, da diese die pädagogischen Entscheidungen ebenfalls beeinflussen. Terhart (1995) spricht in diesem Zusammenhang von einer „doppelten Sozialisation“ (Terhart, 1995, S. 232). Der Lehrberuf stellt sich somit als lebenslanger, potenziell krisenhafter Entwicklungsprozess dar, der durch konstruktive Anpassungsprozesse und damit verbundenen Erkenntnisgewinn charakterisiert ist (Weber et al., 2019; Wittek & Jacob, 2020). In Bezug auf die Lehrer*innenbildung lässt sich aus dieser professions-theoretischen Perspektive vor allem die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ableiten, für das frühzeitig ein Bewusstsein geschaffen werden sollte. Auch die Rahmung bestimmter beruflicher Herausforderungen (z.B. der Berufseinstieg) als Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020) oder die eigenen (schul-)biografischen Erfahrungen könnten Gegenstand der Lehrer*innenbildung sein (Wittek & Jacob, 2020).

Obschon die drei vorgenannten Ansätze den aktuellen Diskurs um die Lehrer*innenbildung bestimmen (Cramer, 2020b), wurde für die vorliegende Studie auch der Persönlichkeitsansatz in die Analyse aufgenommen, da anzunehmen war, dass die verschiedenen Akteur*innengruppen auf diese Theorie Bezug nehmen. In der Forschung zur Lehrer*innenpersönlichkeit hat das eigenschaftstheoretische Persönlichkeitskonzept Bedeutung erlangt (Mayr & Neuweg, 2006). Empirische Befunde legen nahe, dass bestimmte personenbezogene Merkmale für den Erfolg im Lehramtsstudium und darüber hinaus für die Bewährung im Beruf bedeutsam sind (Mayr, 2012). Die Bedeutung der Persönlichkeitsmuster schließt dabei neben dem sog. Temperament auch Beschreibungen für den Leistungsbereich mit ein, z.B. Intelligenz und Kreativität (Mayr et al., 2020). Berücksichtigung finden in diesem Ansatz neben bestimmten Interessenlagen vor allem die sog. Big Five: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, deren je unterschiedliche Ausprägung eine eher günstige oder ungünstige Voraussetzung und Bewährung im Lehrberuf vorhersagen. Da es sich in dieser Betrachtung der Persönlichkeit um eher stabile Eigenschaften handelt, sind die Implikationen für Lehrer*innenbildung beschränkt auf Unterstützungsmaßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung bzw. eine persönlichkeitsangemessene Laufbahnwahl (Mayr et al., 2020).

1.2 Die Frage der Orchestrierung verschiedener Lerngelegenheiten und die Gestaltung der Lehrer*innenbildung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Professionsansätze und deren Konsequenzen für die Gestaltung der Lehrer*innenbildung erscheint eine kohärente, d.h. eine die einzelnen Elemente und Phasen der Ausbildung verbindende und aufeinander abgestimmte Gestaltung der Lerngelegenheiten als eine kaum zu bewältigende Herausforderung. Dennoch stellt sich die Frage, wie – trotz aller aus wissenschaftlicher Sicht vorhandener Unterschiede zwischen den Ansätzen – „mit Blick auf die Lehrerbildung nach Möglichkeiten der Harmonisierung gesucht“ werden kann (Cramer et al., 2019, S. 407). Erste theoretische Vorschläge beziehen sich auf die Verbindung der Unterschiede, sodass sie für einander nutzbar gemacht werden können. So stellen etwa Heinrich et al. (2019) in ihrem Konzept der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung die Notwendigkeit dar, den Lehramtsstudierenden das Wissen um divergierende theoretische Ansätze nahe zu

bringen und zugleich die „Möglichkeiten unterschiedlicher Forschungszugänge für die praktische Umsetzung“ aufzuzeigen (Heinrich et al., 2019, S. 252). Auch der von Cramer et al. (2019) entwickelte Ansatz der Meta-Reflexivität beschreibt Professionalität als „Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche zu verorten [...]“ (Cramer et al., 2019, S. 410). Damit werden an die Lehrer*innenbildung vielfältige Ansprüche gestellt, gilt es doch, den zukünftigen Lehrpersonen nicht nur Fachwissen und methodische Herangehensweisen zu vermitteln, sondern diese zugleich paradigmatisch einzuordnen und ein Bewusstsein für u.U. divergierende Perspektiven und einen möglichen produktiven Umgang mit diesen anzubahnen. Diese Meta-Reflexivität stellt somit insbesondere auch an die Dozierenden in der Lehrer*innenbildung hohe Ansprüche, da sie hierbei die von ihnen vermittelten Inhalte und Methoden kritisch einordnen und vor allem in Beziehung zu anderen theoretischen Ansätzen setzen sollen. Nur so könne es gelingen, bei den Studierenden ein Bewusstsein für Mehrperspektivität zu erzeugen (Cramer et al., 2019).

Doch nicht nur die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und Perspektiven, sondern auch die verschiedenen an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innengruppen stellen divergierende Elemente dar. Zentrale Konzepte und Ideen unterschiedlicher theoretischer Ansätze und Vorstellungen von Professionalität führen zu subjektiven Ausbildungskonzepten (Faust-Siehl & Heil, 2001) der lehrkräftebildenden Akteur*innen, so dass sich den Studierenden u.U. sehr divergierende Lernziele offenbaren. Neben solch subjektiven Vorstellungen der Akteur*innen sind diese auch durch ihre institutionelle Zugehörigkeit geprägt, die mit bestimmten Rahmenvorgaben und Erwartungen verbunden ist. An der universitären Phase der Lehrkräftebildung sind verschiedene Fächer und Fächerkulturen beteiligt, die sich bereits in ihren theoretischen Verortungen unterscheiden können. In den Praxisphasen treten weitere Akteursgruppen in den Schulen und den Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung (ZfsL) hinzu. Die Mentor*innen an den Schulen sind fest in der schulischen Praxis verankert und dieser verpflichtet, sodass sich ihre pädagogischen Entscheidungen u.U. bewusster Beschreibungen entziehen; Dozierende an der Universität dagegen fokussieren eher eine Durchdringung des Gegenstands (Schneider & Cramer, 2020). So stellt sich die Frage, wie eine Orchestrierung der Ausbildungselemente angesichts dieser sehr komplexen Ausgangslage gelingen kann.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen gehen wir in der vorliegenden Studie den Fragen nach, welche Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung die begleitenden Dozierenden der verschiedenen Institutionen haben und wie sich diese den oben beschriebenen theoretischen Ansätzen zuordnen lassen. Ziel ist es dabei, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu identifizieren, um

- a) zu ermitteln, welche Aspekte der theoretischen Ansätze in den Begleitpraxen der Praxissemester-Dozierenden im Zentrum stehen;
- b) möglicherweise Typen von Begleitpersonen zu identifizieren, die sich in ihren Perspektiven auf Professionalität und damit in der Schwerpunktsetzung ihrer Begleitpraxen ähneln;
- c) Querschnittsthemen zu identifizieren, die Grundlage für eine Orchestrierung der Begleitung im Praxissemester darstellen könnten.

2 Methode

Im folgenden Abschnitt beschreiben wir eine qualitative Studie, in der Expert*inneninterviews mit den Dozierenden der verschiedenen an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen durchgeführt wurden.¹

¹ Eine Auflistung der Interviewleitfragen findet sich im Online-Supplement 1.

2.1 Datenerhebung

Die der Studie zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen eines leitfadengestützten Expert*inneninterviews erhoben. Die insgesamt 19 Interviews wurden zwischen März 2018 und Juni 2019 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt.

2.2 Stichprobe

Die Interviews wurden mit Akteur*innen aus den drei Institutionen, die die Praxissemester-Studierenden begleiten, geführt: Universität, ZfsL und Schule. Alle interviewten Personen waren zu dem Zeitpunkt der Interviews bzw. in kürzerer Vergangenheit mit der Begleitung von Studierenden im Praxissemester betraut. Alle befragten Akteur*innen waren in der überfachlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Begleitung tätig.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe für die Expert*innen-Interviews (eigene Forschung)

Institution	Anzahl der Interviews (Anzahl weiblicher Expertinnen)	Durchschnittsalter	Durchschnittliche Tätigkeitsdauer in der Ausbildung von Lehr- kräften (in Jahren)
Universität	5 (5)	43,8	16
ZfsL	7 (4)	52	13,8
Schule	7 (7)	49,1	18,5

2.3 Datenverarbeitung

Mithilfe des Programms f4 wurden die audiografierten Daten transkribiert. Um die Anonymität zu wahren, wurden spezifizierende Nennungen durch beschreibende Oberbegriffe ersetzt. Die weitere qualitative Auswertung des Materials erfolgte mithilfe der Software MAXQDA, Version 2022 und 2024.

2.3.1 Erstellung des deduktiven Kategoriensystems

In der vorliegenden Fragestellung geht es um das Verständnis von Professionalität und Professionalisierung bei den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteursgruppen sowie der Frage, wie sich dieses in die theoretischen Modelle einordnen lässt. Daher wurden zunächst die Kernaussagen der vier o.g. Professionalisierungsansätze sowohl zur Beschreibung von Professionalität als auch zum Professionalisierungsprozess als codierbare Kategorien verfasst. Dabei entstand ein Kategoriensystem mit insgesamt 44 Kategorien, davon sind 26 Hauptkategorien und 18 Unterkategorien. Das Verfassen der Kategorien aus den Kernaussagen der theoretischen Ansätze erfolgte in einem iterativen, konsensuellen Prozess. Zunächst wurden die Grundlagen der Ansätze je individuell von den Autorinnen erarbeitet und dann kommunikativ verhandelt. Aus dem kollektiven Verständnis der theoretischen Grundlagen wurden Kategorien so formuliert, dass sie die Ansätze in ihren grundlegenden Aussagen abbilden. Ebenfalls iterativ und im Konsens wurde ein Codierhandbuch² erstellt, das die Kategorien beschreibt und Codierregeln festlegt. Nach einem ersten Prozess der Datencodierung wurde die Passung der Kategorien und der codierten Textstellen sowie die Übereinstimmung mit der theoretischen Fundierung überprüft; das Kategoriensystem wurde fortwährend ausgeschärft. Sinntra-

² Das Codierhandbuch, die Beschreibung der Kategorien und deren theoretische Grundlegung sowie Ankerbeispiele finden sich im Online-Supplement 2.

gende Elemente aus dem Datenmaterial, die keinem der vier theoretischen Modelle zugeordnet werden konnten, wurden in weitere, induktiv erstellte Kategorien codiert; es entstanden zehn induktive Kategorien.

2.3.2 Inhaltsanalytisches Codieren des Datenmaterials

Nach der Erstellung des deduktiven Kategoriensystems wurden zunächst die grundsätzlich zu codierenden Abschnitte festgelegt, d.h. es wurden diejenigen Abschnitte der Interviews als zu codierende Einheit definiert, die sich auf die Professionalität bzw. die Professionalisierung beziehen. Das Datenmaterial wurde sodann segmentweise von drei Personen unabhängig voneinander codiert. Ein Segment stellt dabei eine durchgehende inhaltstragende Antwortpassage einer interviewten Person dar; pro Segment wurde ein Code jeweils nur einmal vergeben. Als codierbare Einheiten wurden sowohl Phrasen als auch ganze oder mehrere Sätze festgelegt. Grundsätzlich wurde großflächig codiert, um die Passagen auch herausgelöst aus dem Zusammenhang verständlich zu halten (Kuckartz, 2018). Nach den unabhängigen Codierungen folgten wiederholte konsensuelle Verfahren, in denen vor allem diskrepante Codierungen diskutiert und eine konsensuelle Entscheidung nach Hopf und Schmidt (1993) angestrebt wurde. Ziel dieses Verfahrens sowie auch des Verfahrens der Kategorienerstellung war, dass durch den „[...] kommunikative[n] Prozess der Zuordnung [...] ein sensitive[r] Umgang mit dem Material und eine fortlaufende [...] Ausdifferenzierung der Kategorien [...]“ (Schmidt, 2010, S. 480) unterstützt werden würde. Auf diese Weise wurde das gesamte Datenmaterial in einem iterativen und konsensuellen Verfahren codiert, dadurch konnte auf die Ermittlung einer Interrater-Reliabilität verzichtet werden. Nachdem der konsensuelle Codierprozess abgeschlossen war, wurde die interne Konsistenz der codierten Segmente innerhalb jeder Kategorie überprüft, indem die Erst- und Letztautorin erneut zunächst unabhängig voneinander und dann im konsensuellen Diskurs kontrollieren, inwieweit diese gegeben ist. Durch diesen Prozess konnten das Kategoriensystem noch einmal ausgeschärft und die Codierungen theoretisch begründet werden. Nachfolgend werden beispielhaft Kategorien und je ein Ankerbeispiel aus den Daten aufgeführt (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Beispiele Kategorien und Ankerstellen (STA: strukturtheoretischer Ansatz, KA: Kompetenzansatz, BBA: Berufsbiographischer Ansatz, PA: Persönlichkeitsansatz; eigene Forschung). Das komplette Kategoriensystem sowie der Codierleitfaden befinden sich im Online-Supplement 2.

Ansatz	Kategorie	Theoretische Grundlage	Codierregel	Ankerbeispiel
STA	Professionalität bewusster Umgang mit Antinomien	Für die Lehrberufung ist es entscheidend, sich mit den Antinomien reflexiv auseinander zu setzen und reflexive Handlungsabläufe auszubilden. Pädagogisch professionelles Handeln ist von hoher Verantwortung geprägt; Antinomien besitzen daher eine gesteigerte Bedeutung (Helsper, 2016)	Wird codiert, wenn von einem professionellen Umgang mit Antinomien gesprochen wird	Also ich sage mal: Die Distanz. Auf jeden Fall Distanz, die ist wichtig. Also die jungen Kolleg_innen, die wollen immer Freund_innen sein mit den Schüler_innen. Die Schüler_innen sollen sie mögen und so, das geht aber nicht (Interview_Schule 7, Pos. 3)
KA	Professionalität besteht darin, über die nötigen Kompetenzen zu verfügen	Wissen und Können fließen in konkreten Situationen in das Handeln ein und zeigen sich in der Performanz. Dabei geht es um die drei Wissens- und Könnensbereiche deklarativ, prozedural und strategisch, die die zentralen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen (vgl. Baumert & Kunter, 2006).	Wird codiert, wenn eine bestimmte Handlungskompetenz angesprochen wird. Grundsätzlich geht es hier darum, die Kompetenz zu haben, das Wissen und das Können in die Handlung zu bringen	Mhm (bejahend). Wissen und vielleicht, ja wie so ein // Wissen, aber auch das Werkzeug, bestimmte Wissensbestände zu nutzen. Das dann nicht nur das bestehende Wissen, was es gibt, sondern tatsächlich auch diese // anzuleiten, selbstreguliert zu lernen, wissenschaftlich zu arbeiten, was ja auch Lehrkräfte eigentlich in ihrer Berufspraxis immer nochmal ein Stück weit, oder immer brauchen werden. Also nicht nur Wissen, sondern auch das Handwerkszeug, wie man später mit bestimmten Dingen umgeht, was mache ich, wenn ich jetzt vor einer Frage stehe, mit der ich vielleicht // die im Studium nie aufgetaucht ist. Weil ich plötzlich mit neuen Situationen, neuen Konstellationen konfrontiert bin. (Interview_Uni 4, Pos. 7)
BBA	Professionalität braucht kontinuierliche Weiterentwicklung	Der berufsbiografische Ansatz ist relevant, da „er die in den beiden anderen Ansätzen (STA und KA) zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht. Der Fokus richtet sich auf Prozesse der Kompetenzentwicklung [...] über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 90)	Wird codiert bei Aussagen, die das lebenslange Lernen und die Notwendigkeit der Fortbildung und Offenheit betreffen	Das ist ja ein lebenslanger Prozess. Also ich entwickle mich ja immer weiter. Ich verändere ja auch meine Ansichten. Also wenn konstruktivistischem Gedanken: Also die subjektiven Ideen erweitern sich auch je nach System, in das ich hineingerate. Also ich kann an der einen Schule andere Professionen benötigen, beispielsweise oder andere Kompetenzen werden da von mir verlangt oder erwartet als es an einer anderen Schule halt eben so ist. Und von daher, Professionalisierung verstehe ich als lebenslangen Prozess, der sich auf die

Ansatz	Kategorie	Theoretische Grundlage	Codierregel	Ankerbeispiel
				verschiedenen Kompetenzbereiche hin zurückführt (Interview_Zfsl 7, Pos. 12)
PA	Professionalität setzt bestimmte motivationale Merkmale voraus	Schließt Leistungsfähigkeit (also etwa Intelligenz, verbale Fähigkeiten, Kreativität) sowie motivationale Merkmale (z.B. Interessen, Einstellungen, Werthaltungen) ein (Mayr et al., 2020)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Merkmale der Motivation, z.B. Freude am Beruf oder mit den Kindern, angesprochen werden	Wie kommt die/der in der Klasse klar, fühlt die/der sich wohl // fühlt die Person sich wohl in der Klasse, nehmen die Kinder die/den ernst, nimmt sie/er die Kinder ernst // Finde ich auch immer ganz wichtig // zeigt sie/er, dass sie/er Freude hat mit den Kindern oder ist ihr/ihm das alles lästig. Ich finde das sind schon so Sachen, auf die gucken wir sehr. Und die kann man ja auch gut ansprechen, ohne dass man irgendwie ins Persönliche geht (Interview_Schule 4, Pos. 7).
Induktive Kategorie	Professionalität ist die Fähigkeit, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. P. wird erreicht durch die Verbindung von Theorie und Praxis		Wird codiert, wenn es um den unspezifischen Prozess der Verbindung von Theorie und Praxis geht	Das heißt, wir versuchen jetzt das, was theoretisch da ist, ja auf eine praxisnahe Theorie. Welche Handlungsfelder habe ich jetzt wirklich vor Ort? (Interview_Zfsl 1, Pos. 13)

2.3.3 Datenauswertung

Um die eingangs hergeleitete Fragestellung nach dem Verständnis von Professionalität und Professionalisierung der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innengruppen und dessen Kompatibilität mit den theoretischen Modellen beantworten zu können, wurde zunächst das durchschnittliche Verhältnis der Anzahl der codierten Segmente in den deduktiven und den induktiven Kategorien je Akteur*innengruppe festgestellt. Um anschließend zu bestimmen, welcher der theoretischen Professionalisierungsansätze am breitesten von welcher Akteur*innengruppe vertreten wird, wurde die Anzahl der codierten Segmente für die einzelnen Ansätze festgestellt und je nach Akteur*innengruppe unterschieden. Um die Perspektiven nicht nur gruppenbezogen, sondern auch individuell erfassen zu können, wurden die Interviews und deren Codierungen auf ihre Ähnlichkeit hin analysiert. Dieses Vorgehen macht eine Typenbildung möglich.

3 Ergebnisse

Durchschnittlich konnten pro Interview 15,5 Codierungen vorgenommen werden, wobei die Anzahl zwischen 6 und 21 Codierungen schwankt. Die durchschnittliche Anzahl der Codierungen, die sich auf die deduktiven Kategorien beziehen, liegt bei 11 mit einer Schwankung zwischen 4 und 17, diejenige für die induktiven Kategorien bei 4,5 mit einer Schwankung zwischen 0 und 7. Insgesamt wurden also Codierungen für die deduktiven Kategorien 209-mal vergeben, für induktiven Kategorien 86-mal.

3.1 Differenzierung nach theoretischen Ansätzen

Um die Relevanz der unterschiedlichen theoretischen Ansätze bei den lehrer*innenbildenden Akteur*innen zu bestimmen, wurde die Anzahl der codierten Segmente differenziert betrachtet (s. Tab. 3).

Tabelle 3: Anzahl der codierten Segmente des Gesamtdatenmaterials in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (eigene Forschung)

	Strukturtheoretischer Ansatz (STA)	Kompetenz-Ansatz (KA)	Berufsbiografischer Ansatz (BBA)	Persönlichkeits-Ansatz (PA)
Anzahl der codierten Elemente	40	104	38	27

Über alle befragten Akteur*innen hinweg wurden Äußerungen mehr als 2,5-mal so häufig dem Kompetenzansatz im Vergleich zu den anderen Ansätzen zugeordnet.

3.2 Differenzierung nach Akteursgruppen

Um eine Übersicht zu erhalten, welche theoretischen Ansätze bei welchen Akteursgruppen häufiger bzw. weniger häufig adressiert wurden, wurde zunächst ein Profilvergleichsdiagramm der jeweiligen Akteursgruppen erstellt (s. Abb. 1).

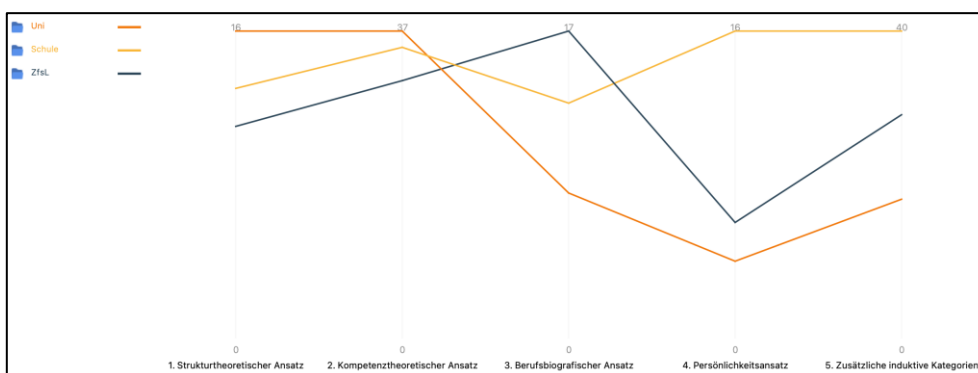


Abbildung 1: Anteilige Anzahl der Codierungen der Professions-Ansätze. Zahlen an den vertikalen Achsen zeigen Gesamtcodierungen (eigene Darstellung).

Das Profilvergleichsdiagramm zeigt, dass sich die Äußerungen der lehrkräftebildenden Akteur*innen an der Universität hauptsächlich dem Strukturtheoretischen und dem Kompetenzansatz zuordnen lassen; die meisten Codierungen der Akteur*innen der ZfSL lassen sich dem berufsbiografischen Ansatz zuordnen und die Vorstellung von Professionalität der Akteur*innen an den Schulen lassen sich eher dem Persönlichkeitsansatz zuordnen. Bei dieser Akteur*innengruppe wurde auch die höchste Anzahl der Codierungen den induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet.

Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der durchschnittlichen Codierungen in die theoretischen Ansätze sowie in die induktiv gebildeten Kategorien pro Akteur*innengruppe (s. Tab. 4). Die Werte zeigen, dass die Aussagen aller drei Akteur*innengruppen im Durchschnitt am häufigsten dem Kompetenzansatz zugeordnet wurden.

Tabelle 4: Durchschnittliche Anzahl der codierten Segmente in den Daten der unterschiedlichen Akteur*innengruppen (eigene Forschung)

	STA	KA	BBA	PA	Induktive Kategorien insgesamt
ZfsL	1,6	4,4	2,4	0,8	4,1
Schule	1,8	5	1,8	2,2	5,6
Universität	3,2	7,4	1,6	0,8	3,6

3.3 Ähnlichkeiten und Unterschiede der Vorstellungen einzelner Akteur*innen

Um zu erfassen, wie heterogen bzw. homogen die Vorstellungen der Akteur*innen der Institutionen untereinander bzw. akteur*innengruppenübergreifend sind, wurden die Codierungen der einzelnen Interviews miteinander verglichen. Mithilfe von MAXQDA wurde dazu eine Dokumenten-Landkarte erstellt, die die Ähnlichkeiten von Dokumenten bzgl. ihrer Codierungen auf einer Fläche darstellt. Als Distanzmaß wird die quadrierte Euklidische Distanz berechnet. Abbildung 2 zeigt die Dokumentenlandkarte.

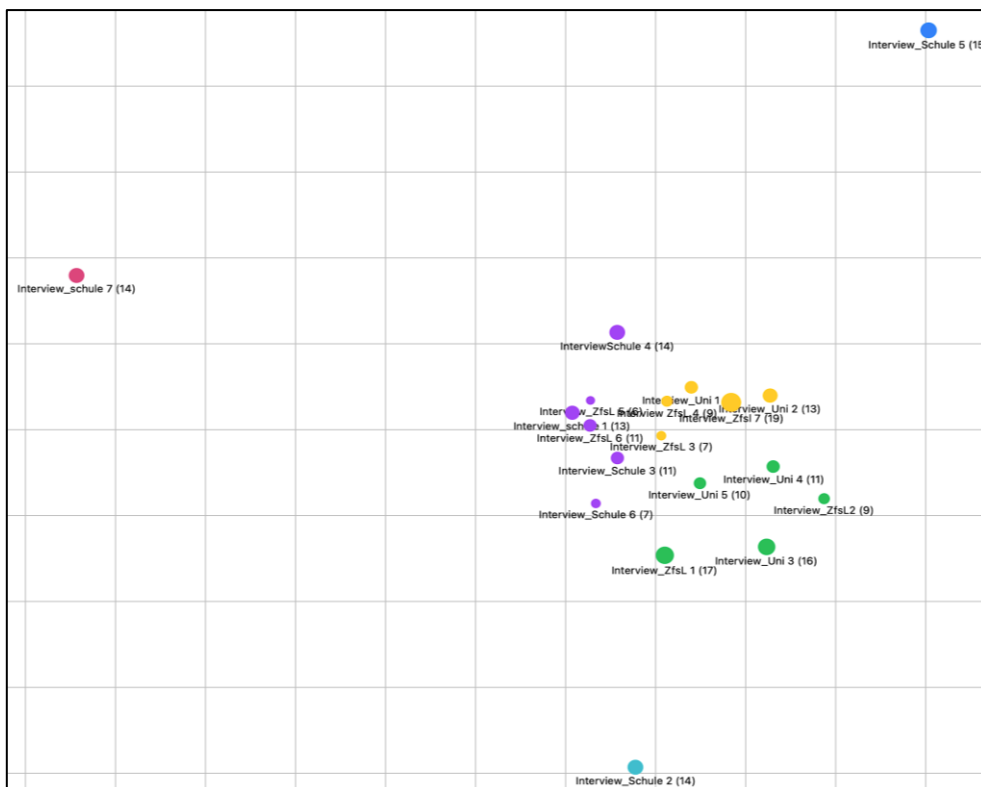


Abbildung 2: Dokumenten-Landkarte zur Darstellung der Ähnlichkeit der Codierungen in den einzelnen Interviews (eigene Darstellung)

Wie Abbildung 2 zeigt, liegen 16 der insgesamt 19 Interviews in ihren Codierungen recht nah zusammen; drei Interviews liegen sowohl von den 16 anderen als auch jeweils voneinander weit entfernt, was eine hohe Unähnlichkeit bedeutet. Diese drei Ausreißer repräsentieren jeweils Interviews mit Akteur*innen aus der Schule. Die Interviews können nun bezüglich ihrer (Nicht-)Übereinstimmungen in den Codierungen explorativ geclustert werden. Als Maß die quadrierte euklidische Distanz zugrunde legend, scheint eine 6-Cluster-Lösung angebracht, da eine geringere Anzahl an Clustern eine höhere Heterogenität innerhalb der Cluster bedeuten würde. Eine höhere Anzahl führt jedoch

nicht zu einer deutlicheren Abgrenzung der Cluster untereinander. Dies kann sowohl durch die Distanzmaße als auch inhaltlich bestätigt werden. Diese sechs Cluster gliedern sich in die oben beschriebenen Extremfälle als je ein Cluster und die restlichen 16 Dokumente in drei distinkten Clustern. Tabelle 5 zeigt die Codierungen, die Schwerpunktsetzung in den codierten Kategorien sowie die Interviews, die diesen Clustern zugeordnet sind.

Tabelle 5: Beschreibung der Cluster (eigene Forschung)

	(durchschnittliche) Anzahl Codierungen	Codierungen differenziert nach theoretischen Ansätzen	Zentrale Kategorien im Cluster	Vertretene Akteur*innengruppe
Cluster 1: Fachlichkeit & Reflexion (N = 5)	12,6	5 STA; 10 KA; 4 BBA; 4 PA; 6 induktiv	2.2 P. braucht fachliches Wissen (KA, 12 % Codierungen) 2.7 P. wird erreicht durch systematisch reflektierte Praxis (KA, 10 % Codierungen)	2xUni 3xZfsL
Cluster 2: Handlungspraxis & Wissen (N = 6)	14,9	6 STA; 8 KA; 4 BBA; 3 PA; 6 induktiv	1.7.3 P. wird erreicht durch Handlungspraxis (STA, 7 % Codierungen) 2.1 P. besteht darin, über die nötigen Kompetenzen zu verfügen (KA, 7 % Codierungen) 2.2 P. braucht fachliches Wissen (KA, 7 % Codierungen) 2.4 P. braucht bildungswissenschaftliches Wissen (KA, 7 % Codierungen)	2xZfsL 4xSchule
Cluster 3: Verzahnung von Theorie und Praxis & lebenslanges Lernen (N = 5)	13,7	5 STA; 8 KA; 7 BBA; 2 PA; 9 induktiv	5.7 P. ist die Verzahnung von Theorie und Praxis (induktiv, 18 % Codierungen) 3.2 P. braucht kontinuierliche Weiterentwicklung (BBA, 10 % Codierungen) 1.7.3 P. wird erreicht durch Handlungspraxis (STA, 8 % Codierungen) 2.2 P. braucht fachliches Wissen (KA, 8 % Codierungen)	3xUni 2xZfsL
Cluster 4: Kontinuierliche Weiterentwicklung & realistische Einschätzung (N=1)	15	1 STA, 3 KA; 4 BBA; 3 PA, 5 induktiv	3.2 P. braucht kontinuierliche Weiterentwicklung (BBA, 20 % Codierungen) 5.9 P ist Entwicklung einer realistischen Einschätzung des Berufs (Induktiv, 13 % Codierungen)	1xSchule
Cluster 5: bildungswissenschaftliches Wissen & Praxiserfahrung (N = 1)	14	2 STA; 6 KA; 2 BBA; 2 PA, 2 induktiv	2.4 P. braucht bildungswissenschaftliches Wissen (KA, 22 % Codierungen) 5.5 P. wird erreicht durch Praxiserfahrung (induktiv, 22 % Codierungen) 2.3 P. braucht fachdidaktisches Wissen (KA, 14 % Codierungen)	1xSchule
Cluster 6: Haltung & Handlungskompetenz (N = 1)	14	2 STA; 6 KA; 3 PA, 3 induktiv	4.4.2 P. wird erreicht durch bestimmte Werthaltung (PA, 22 % Codierungen) 2.8 P. wird erreicht durch die Entwicklung von Handlungskompetenz (KA, 14 % Codierungen) 5.5 P. wird erreicht durch Praxiserfahrung (induktiv, 14 % Codierungen) 5.6 P. ist die Erfüllung von Aufgaben (induktiv 14 % Codierungen)	1xSchule

Zwei der drei größeren Cluster enthalten jeweils die Akteur*innengruppen Universität und ZfsL, das dritte besteht aus Akteur*innen der ZfsL und der Schule. Diese drei Cluster liegen insgesamt recht nah zusammen, die dennoch festzustellenden Unterschiede beziehen sich auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Während in Cluster 1 das fachliche Wissen und die Reflexion die häufigsten Codierungen sind, wird in Cluster 2 die Handlungspraxis stärker betont und in Cluster 3 die Notwendigkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis sowie das lebenslange Lernen. Die Typisierung macht deutlich, dass die Perspektiven der Begleitpersonen in den Schulen insgesamt diverser und heterogener (Distanzmaße innerhalb der Akteur*innengruppe zwischen 91 und 146) sind als die Perspektiven der Begleitpersonen der ZfsL (Distanzmaße innerhalb der Gruppe zwischen 54 und 92) und der Universität (Distanzmaße innerhalb der Gruppe zwischen 45 und 60). Die am häufigsten codierten Kategorien in Cluster 4, 5 und 6, jeweils Aussagen von Begleitpersonen an den Schulen, beziehen sich auf die Notwendigkeit einer Wissensgrundlage und der kontinuierlichen Weiterentwicklung sowie bestimmter personenbezogener Aspekte, wie einer realistischen Einschätzung des Berufs oder bestimmter Werthaltungen; daneben wird die Praxiserfahrung bzw. Handlungskompetenz betont.

3.4 Gemeinsame Vorstellung von Professionalität: Querschnittsthemen

Neben der Frage nach Unterschieden in den Vorstellungen von Professionalität und Professionalisierung soll im Folgenden die Frage nach Gemeinsamkeiten und Übereinstimmung der unterschiedlichen Akteur*innen beleuchtet werden.

Es ist festzustellen, dass diejenigen Kategorien, die sich auf das für die Professionalität notwendige fachliche und überfachliche Wissen beziehen, in Bezug auf alle Akteur*innengruppen sehr häufig codiert wurden (s. Tab. 6).

Tabelle 6: Codierhäufigkeiten in den wissensbezogenen Kategorien, getrennt nach Akteur*innengruppen (eigene Berechnung)

Kategorie	ZfsL	Uni	Schule	Gesamt
2.2 P. braucht fachliches Wissen	5	9	5	19
2.3 P. braucht fachdidaktisches Wissen	2	5	3	10
2.4 P. braucht bildungswissenschaftliches Wissen	7	5	9	21

Daneben lassen sich weitere Querschnittsthemen wie etwa *Handlungspraxis/Praxiserfahrung*, *Reflexion* sowie *Verzahnung / Verknüpfung von Theorie und Praxis* identifizieren. Ebenso wird die Notwendigkeit der *kontinuierlichen Weiterentwicklung* betont. Es handelt sich hierbei um inhaltliche Themenbereiche, die in allen theoretischen Ansätzen in leicht unterschiedlicher Akzentuierung vertreten sind und die hier zusammen dargestellt werden. Tabelle 7 zeigt die Häufigkeiten der Codierungen in diese Kategorien:

Tabelle 7: Kategorien mit höchster Anzahl Codierungen nach Akteursgruppen differenziert (Querschnittsthemen der Perspektiven auf Professionalität, eigene Forschung).

Kategorie	ZfsL	Uni	Schule	Gesamt
1.7.3 P. wird erreicht durch Handlungspraxis	5	8	4	17
5.5 P. wird erreicht durch Praxiserfahrung	6	1	10	17
2.7 P. wird erreicht durch systematisch reflektierte Praxis	6	6	3	15
5.4 P. wird erreicht durch selbstkritische Reflexion ³	3	4	5	12
2.6 P. wird erreicht durch Ausbildung von Kompetenzen und Wissen	3	6	2	11
5.7 P. ist Verzahnung von Theorie und Praxis	10	9	6	25
3.2 P. braucht kontinuierliche Weiterbildung	7	2	8	17

4 Diskussion

Die vorliegende Studie geht der Frage nach den Vorstellungen von Professionalität und Professionalisierung bei den einzelnen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innengruppen nach. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Perspektiven und die sich anschließende Frage, wie Lerngelegenheiten phasenübergreifend abgestimmt und orchestriert werden können.

Wie die Ergebnisse zeigen, konnten alle theoretischen Professionalisierungsansätze, die den derzeitigen Diskurs bestimmen, auch im Datenmaterial der interviewten Expertinnen und Experten identifiziert werden, wobei Aspekte des Kompetenzansatzes ca.

³ Diese induktive Kategorie bezieht sich auf Reflexion unabhängig von der Begleitung durch Kolleg*innen bzw. Mentor*innen.

drei- bis viermal so häufig genannt wurden wie Aspekte der anderen Ansätze. Besonders betont wird dabei das für die Professionalität und die Professionalisierung notwendige fachliche und überfachliche Wissen, was unterstreicht, dass der Lehrkräfteberuf von allen Akteursgruppen als Profession, die umfangreiches und hoch bewertetes Wissen erfordert, begriffen wird (Cramer, 2020b). Die Tatsache, dass alle vier theoretischen Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalität adressieren, verdeutlicht, dass es in den Perspektiven der Akteur*innen nicht einen Ansatz gibt, der die Professionalität widerspiegelt, sondern dass es die unterschiedlichen theoretischen Aspekte sind, die ein Gesamtbild von Professionalität erzeugen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass der Vorschlag einer multiparadigmatischen Lehrkräftebildung (Heinrich et al., 2019) durchaus Potenzial für die Gestaltung einer kohärenten Lehrer*innenbildung – auch über die Phasen hinweg – birgt. Die Frage, wie die unterschiedlichen Vorstellungen von Professionalität und Professionalisierung im Diskurs gegenübergestellt und füreinander fruchtbar gemacht werden können, ist eine sich daran anschließende Frage.

Bei der Differenzierung der Codierungen nach Akteur*innengruppen zeigen sich Unterschiede in der Schwerpunktsetzung: Obgleich die Codierungen im Kompetenzansatz über alle Akteursgruppen hinweg am häufigsten zu finden sind, lassen sich Äußerungen von Befragten aus den ZfsL vergleichsweise häufig dem berufsbiografischen Ansatz zuordnen. Äußerungen der Akteur*innen an den Schulen sind dagegen vergleichsweise häufig dem Persönlichkeitsansatz zuzuordnen. Auch finden sich in dieser Akteur*innengruppe die meisten Äußerungen, die keinem theoretischen Ansatz zuzuordnen sind und in induktive Kategorien codiert wurden. Äußerungen der begleitenden Personen an der Universität sind hauptsächlich dem strukturtheoretischen und dem kompetenzorientierten Ansatz zuzuordnen.

Diese Unterschiede sind aus Sicht der Institutionen durchaus erwartungsgemäß: Während sowohl der strukturtheoretische als auch der Kompetenzansatz den wissenschaftlichen Habitus bzw. das wissenschaftliche Wissen als Kern professionellen Handelns betrachten, richtet der berufsbiografische Ansatz den Blick auf individuelle Professionalisierungsprozesse und Entwicklungsaufgaben (Hericks et al., 2019), die meist mit dem Berufseinstieg einhergehen. Die Dozierenden der ZfsL sehen vorrangig die Entwicklungsprozesse und die lebenslange individuelle Professionalisierung durch das aktive Handeln in der Schule der (angehenden) Lehrkräfte. Begleitpersonen in den Schulen richten dagegen den Blick verstärkt darauf, dass die Studierenden im Praxissemester ihren Berufswunsch überprüfen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen identifizieren und sich als Lehrperson erleben und entdecken (Caruso & Goller, 2021); hier spielen persönlichkeitsbezogene Aspekte eine größere Rolle. Insgesamt findet sich damit auch in den vorliegenden Ergebnissen die von Heinrich und te Poel (2020) konstatierte wechselseitige Stabilisierung einer „Imagerie der Praxisbedeutsamkeit“ und einer „Imagerie des Theorieanspruchs“ (Heinrich & te Poel, 2020, S. 53), da die schwerpunktmäßig vorgenommene Bezugnahme zu zentralen Konzepten von Professionalität in den drei betrachteten Institutionen durchaus unterschiedlich ist. So definieren sich die Ausbilder*innen der zweiten Phase im Hinblick auf die gemeinsame Aufgabe der Lehrer*innenbildung eher durch Bezugnahme auf die Praxis, sie betonen die notwendige Handlungspraxis und die Praxiserfahrung als Komponente von Professionalität. Die begleitenden Personen der Universität betonen dagegen eher die theoretischen Anteile in Form von (fachlichem) Wissen. Hier scheint es notwendig, die unterschiedlichen Sichtweisen sichtbar zu machen und in der Kommunikation aufzuarbeiten (vgl. Heinrich & te Poel, 2020).

Betrachtet man die einzelnen Akteur*innengruppen nicht als Gesamtheit, sondern die individuellen Perspektiven auf Professionalität, so wird deutlich, dass sich die Vertreter*innen der Schulen am heterogensten zeigen. Die codierten Interviews dreier von sieben befragten Akteur*innen an den Schulen zeigen eine große Unähnlichkeit sowohl zueinander als auch zu den anderen 16 Interviews. Die Begleitung durch die Mentor*in-

nen an den Schulen kann demnach als die individuellste und personenabhängigste Komponente in der Professionalisierung im Praxissemester betrachtet werden. In bisherigen Studien zu Lernbegleitungen von Studierenden in schulpraktischen Studien wird übereinstimmend deutlich, dass die Begleitung eine elementare Rolle für den Lernprozess spielt (Gröschner & Häusler, 2014) und dass der diesbezügliche Beitrag von Mentor*innen an den Schulen als sehr hoch eingeschätzt wird (Hascher & Moser, 2001; Schnebel, 2014). Wie sich in der vorliegenden Studie zeigt, setzen diese Akteur*innen unterschiedliche Schwerpunkte und es ist davon auszugehen, dass dies auch zu unterschiedlichen subjektiven Theorien bzgl. der Aufgaben in der Lernbegleitung führt. Unter der Annahme, dass subjektive Theorien handlungsleitend sind (Mandl & Huber, 1983), ist weiter davon auszugehen, dass auch die Begleitpraxen unterschiedlich gestaltet werden (sog. *subjektive Ausbildungskonzepte*, Faust-Siehl & Heil, 2001) und die Studierenden sich unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen vonseiten der begleitenden Mentor*innen gegenübersehen. Es stellt sich somit die Frage, inwieweit dies zu einem Erleben zusätzlicher Inkohärenz bei den Studierenden im Praxissemester führt und ob das zentrale Anliegen der Praxisphasen, die Verbindung von theoretischen und praktischen Studienelementen (Schubarth et al., 2012), gelingen kann.

Die Perspektiven der Vertreter*innen der Universität sind am homogensten mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Kategorien, die professionelles Wissen und Kompetenzen sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis adressieren. Insofern steht die Perspektive auf Professionalität und Professionalisierung dieser Akteur*innengruppe in Einklang mit den in der Rahmenvereinbarung formulierten Zielen des Praxissemesters und der Bedeutung des Lernortes Universität (MSB NRW, 2010).

Die Querschnittsthemen, d.h. die inhaltlichen Gemeinsamkeiten über die theoretischen Ansätze hinweg sowie die diesen Kategorien insgesamt zugeordneten Aussagen der Akteursgruppen, betreffen die Themengebiete Handlungspraxis/Praxiserfahrung, Reflexion und Verzahnung von Theorie und Praxis. Diese Themenfelder können Ausgangspunkte für Überlegungen sein, die Lehrkräftebildung über die beteiligten Institutionen und Phasen hinweg zu orchestrieren (Caruso et al., 2022). Da gerade im Praxissemester die unterschiedlichen Perspektiven und Verständnisse von Professionalisierung und die daraus resultierende Schwerpunktsetzung der begleitenden Akteur*innen für die Studierenden sicht- und spürbar wird, ist es von besonderer Bedeutung, dass die Zielsetzungen abgestimmt sind. Der Aufbau professioneller Handlungspraxis und die Verzahnung von Theorie und Praxis sind Perspektiven, die sich aus dem übergeordneten Ziel des Praxissemesters unmittelbar ergeben (MSB NRW, 2010). Professionelle Handlungskompetenz ihrerseits zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende lernen, wissenschaftliches Wissen für die Praxis nutzbar zu machen (z.B. Bauer et al., 2015); dieser Lernprozess wird durch einen reflexiven Umgang mit schulischen Situationen unterstützt („reflection-on-action“, vgl. Schön, 1993). Die identifizierten Querschnittsthemen in den Perspektiven der Akteur*innen sind also durchaus zuträglich für Begleitprozesse, die dieses übergeordnete Ziel verfolgen.

Um eine noch größere Übereinstimmung in den Begleitprozessen, -praxen und -strategien sowie in den gesetzten Zielen zu erreichen, wäre es allerdings wünschenswert, Qualifizierungsprogramme für begleitende Akteur*innen, insbesondere an den Schulen, aber auch an ZfsL und Hochschulen zu implementieren. Insbesondere die begleitenden Mentor*innen an den Schulen üben diese Rolle laut einer Studie von Gröschner und Häusler (2014) weniger freiwillig (ca. 60 % der befragten Mentor*innen wurden von den Schulleitungen aufgefordert, diese Tätigkeit zu übernehmen) und weniger vorbereitet (ca. ein Drittel gab an, auf die Tätigkeit vorbereitet worden zu sein) aus. Qualifizierungsprogramme erweisen sich daher nicht nur als Maßnahme zur inhaltlichen Vorbereitung auf die Rolle als Lernbegleitungen als hilfreich, sondern sie können auch ein kohärenzstiftendes Forum für den Austausch zwischen den drei Institutionen darstellen (vgl.

Ophardt et al., 2019). Dabei ist die Kohärenzstiftung nicht nur i.S. einer engeren Abstimmung unter den Akteur*innen zu verstehen, sondern insbesondere auch i.S. einer Konzeption von Lerngelegenheiten, die die von Blömeke et al. (2015) beschriebene situationsspezifische Transformation von Wissen in praktische Handlung adressiert. Gerade in Praxisphasen, die sich besonders dazu eignen, die situationsspezifische Transformation angeleitet einzuüben, könnte so auch ein Kohärenzerleben für die Studierenden geschaffen werden. In diesem Zusammenhang wird verstärkt der Ansatz der Core Practices (Grossman et al., 2009) diskutiert, der möglicherweise das Potenzial hätte, solche institutionenübergreifende Lehrkonzeptionen herzustellen. Vor allem im Rahmen des Praxissemesters könnten so Akteur*innen aus den drei begleitenden Institutionen gemeinsam Studierende dabei unterstützen, das theoretische Wissen situationsspezifisch in die Praxis zu führen und so zentrale Tätigkeiten des Lehrkräftehandelns mit dem jeweiligen professionellen Wissen zu verknüpfen (Schellenbach-Zell et al., 2023).

Als Limitation der vorliegenden Studie muss erwähnt werden, dass die Aussagekraft dieser qualitativen Studie begrenzt ist, aber als Ausgangspunkt für weitere so gelagerte Untersuchungen dienen kann. Die Rekrutierung der befragten Proband*innen beschränkt sich auf eine einzige Universität und die mit der Universität assoziierten ZfsL und Schulen. Ebenso sind die Stichproben sehr klein, wodurch keine weitreichenderen Aussagen getroffen werden können, sondern es vielmehr einer weitergehenden quantitativen Überprüfung bedarf. Als Datenerhebungsmethode wurde das Expert*inneninterview gewählt. Dies bedingt, dass Aussagen der Expert*innen nicht kommunikativ verhandelt und validiert wurden; insofern ist es nicht möglich nachzuvollziehen, welche Definitionen die Expert*innen für „Containerbegriffe“ wie z.B. „Theorie-Praxis-Verzahnung“ oder „Reflexion“ für sich annehmen.

Literatur und Internetquellen

- Allen, J.M. (2009). Valuing practice over theory: How Beginning Teachers Re-Orient their Practice in the Transition from the University to the Workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 647–654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Allen, J.M. & Wright, S.E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-Service Teacher Education Practicum. *Teachers and Teaching*, 20 (2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 26–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Caruso, C. & Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. Zur Exploration der Perspektive und Erfahrungen von Mentor*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 104–113. <https://doi.org/https://doi.org/10.11576/pflb-4541>
- Caruso, C., Neuweg, G.H., Wagner, M. & Harteis, C. (2022). Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester: Die Perspektive der Mentor*innen. Eine explorative

- Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1481–1503. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01123-x>
- Cramer, C. (2020a). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kuchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. <https://doi.org/10.15496/publikation-45602>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–422. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt. <https://www.researchgate.net/publication/334707186>
- Faust-Siehl, G. & Heil, S. (2001). Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. *Die Deutsche Schule*, 93 (1), 105–115. <https://doi.org/10.25656/01:27545>
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2020). Lehrerbildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8>
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–334). Waxmann. <https://www.researchgate.net/publication/261250502>
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231. <https://doi.org/10.36950/bzl.19.2.2001.10296>
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2020). Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. *HeiEducation*, 6, 45–68. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24223>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptualisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M.G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/ Lehrerin* (S. 103–125). Waxmann (utb).

- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–605). Waxmann. <https://www.researchgate.net/publication/336145761>
- Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- König, J. (2020). Kompetenzorientierte Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-019>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Mandl, H. & Huber, G. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30 (2), 98–112.
- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9–20). Waxmann.
- Mayr, J., (2012). Ein Lehrerstudium beginnen? Ein Lehrerstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/_innen gewinnen, (aus)bilden und fördern* (S. 38–57). Stifterverband der Deutschen Wissenschaft. <https://www.researchgate.net/publication/283545959>
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G.H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-016>
- Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). LIT.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. MSB NRW. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf

- Ophardt, D., Schaumberg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (2019). Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 382–392). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17289>
- Schellenbach-Zell, J., Ritter, R., Sommer, S. & Fussangel, K. (2023). Core Practices als Chance für Vernetzungen im Praxissemester. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45 (3), 253–264. <https://doi.org/10.25656/01:28796>
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486). Juventa.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Waxmann.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19032>
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2012). Einführung in den Band. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 9–18). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_1
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Arena.
- Shavelson, R.J. (2020). Research on Teaching and the Education of Teachers: Brokering the Gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 37–53. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.1.2020.9310>
- Terhart, E. (1995). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden* (S. 225–264). Deutscher Studienverlag.
- Weber, K.E., Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (2019). Professionalität von Lehrkräften. Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 39–67). Waxmann.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Saganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>

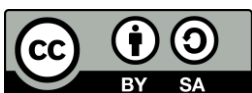
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ritter, R., Erpenbach, A.L. & Fussangel, K. (2024). Der Blick verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter Akteursgruppen auf die Professionalität von Lehrkräften. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 237–258. <https://doi.org/10.11576/hlz-6635>

Eingereicht: 19.07.2023 / Angenommen: 08.04.2024 / Online verfügbar: 13.06.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: The Perspective of Different Stakeholder-Groups Involved in Teacher Training upon the Professionalism of Teachers

Abstract: Questions regarding the design of teacher training have always been discussed from different perspectives. This discussion's focus differs depending on the institutions and stakeholders involved in teacher training. This causes tensions between theory and practice, which is a topic that has recently been the subject of intensive research, not only within the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung". Since different approaches and perspectives on professionalism and professionalization of teachers need to be orchestrated in order to design coordinated (initial) teacher training, it is necessary to know these perspectives and to identify differences and similarities. In the study described here, 19 interviews were conducted with instructors from the institutions involved in the practical semester. A qualitative content analysis in a deductively created category system, which depicts the theoretical approaches of teacher training (competence approach, structural theoretical approach, (professional) biographical approach, personality approach), revealed indications of the respective understandings of professionalism and professionalization. In addition to the different perspectives of the stakeholder groups, a typification shows that the perspectives of the mentors at the schools differ greatly both among themselves and in comparison to the other stakeholders. This can result in these actors setting different priorities in their mentoring and thus creating an awareness of incoherence among the students. A qualification program for all the involved instructors could provide a coherence-creating forum for exchange. Based on the identified common themes such as reflection, practical experience and the interlinking of theory and practice, such a qualification program can be designed according to the core practices approach.

Keywords: teacher training; practical semester; coherence; theory-practice-relation