

1 Unterstützungsangebote zur professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte im Rahmen der universitären Lehrerbildung

Lehramtsstudierende bringen verschiedene mehr oder weniger günstige Eingangsvoraussetzungen mit in das Studium ein. Sie sind im Laufe ihrer universitären Ausbildung mit unterschiedlichen Anforderungen und Problemstellungen in Bezug auf ihre bildungs- und berufsbezogene Entwicklung konfrontiert und haben infolgedessen einen je spezifischen Unterstützungsbedarf.

Dieser Unterstützungsbedarf tritt jedoch nicht bei allen angehenden Lehramtsstudierenden gleichermaßen auf, wenngleich sich insgesamt unterstützungssensible Phasen im Rahmen der Lehrerbildung identifizieren lassen. In der Lehrerbildung sind hier insbesondere die Praxisphasen zu nennen, die Unterstützungsbedarfe wecken oder auch verdeutlichen können, wenn z. B. im Rahmen dieser eigene berufsbezogene Vorstellungen irritiert werden. Zudem bergen sicherlich auch die Übergänge zwischen den einzelnen Lehrbildungsphasen Potential für Unterstützung, wenn man davon ausgeht, dass ein Teil der Studierenden an eben jenem Berufsziel zweifelt, jedoch gleichzeitig ein Großteil der Studierenden solch ein Studium nicht als polyvalent wahrnimmt (Rothland, 2011; Scheller, Isleib & Sommer, 2013).

Entsprechende Unterstützungsangebote im Lehramt können demzufolge vielschichtig konzeptualisiert werden, wodurch mitunter nicht selten ihr implizites Ziel oder auch ihr eigentlicher Zweck offengelegt wird. Aktuell können grob vereinfacht zwei gegenläufige Tendenzen lehramtsspezifischer Unterstützungsansätze benannt werden.

Selektion oder Entwicklungsförderung

In der Lehrerbildung wird auf der einen Seite argumentiert, Unterstützung könne – im Sinne von Selektion über entsprechend eingesetzte Testinstrumente – dazu genutzt werden, „die Guten ins Töpfchen“ (Rotter & Reintjes, 2010) zu sortieren und so zu einer größtmöglichen Passung zwischen angehenden Lehrkräften und tatsächlichen beruflichen Anforderungen beizutragen. Wohingegen auf der anderen Seite für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung bei Entscheidungsfindungsprozessen für Bildungs- und Berufswege sensibilisiert werden soll, welche wiederum ebenso jener Passung zutrage (Mayr, 2011).

Es wird jedoch durchaus kontrovers diskutiert, inwiefern die Eignungsvoraussetzungen für einen – zumal sich ständig im Wandel befindlichen – Beruf valide erfasst werden können, wie es Ersteres erfordert. In der Regel werden bei solchen Testungen zudem personale Merkmale als entscheidende Kriterien zu Grunde gelegt. Jedoch stellt sich insbesondere hierbei die Frage nach dem erklärenden Potenzial von derlei Merkmalen und Variablen für z. B. Studienerfolg und berufliche Bewährung und darüber hinaus, ob diese als Indikatoren im Sinne einer selektiven Eignungsabklärung geeignet sind. Nicht zuletzt wegen

der Schwierigkeit einer validen Erfassung hat sich bislang keine solch harte Selektion hierauf basierend durchgesetzt (Klusmann, Köller & Kunter, 2011). Auch rechtliche und pragmatische Gründe (Lehrkräfteversorgung) stehen einer solchen Selektion vermutlich eher entgegen (Rothland, 2014). Wenngleich in einigen Bundesländern das Bearbeiten von auf personalen Merkmalen beruhenden Eignungsabklärungsinventaren verpflichtend ist (Rothland & Terhart, 2011), wird das vorrangige Berücksichtigen jener Merkmale im Rahmen solcher Verfahren durchaus kritisch diskutiert (Nieskens & Demarle-Meusel, 2013). Zwar liefern sie Indizien dafür, ob eine grundsätzliche Eignung für ein berufliches Handlungsfeld gegeben sein kann, inwieweit hiermit aber eine Eignung speziell für den Lehrerberuf angezeigt ist, bleibt oftmals fraglich (Rotter & Reintjes, 2010).

Um derartiges forcieren zu können, müssten die erfassten personalen Merkmale in der systemischen Wechselwirkung mit typischen Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes (z. B. strukturelle) berücksichtigt werden, was zu meist nicht geschieht. So argumentiert u. a. Rothland (2013) im Kontext der Lehrerbelastungsforschung, dass weniger das alleinige Wissen um eine wie auch immer geartete Ressourcenausstattung im Sinne von personalen Merkmalen bedeutsam ist. Vielmehr sollte die Entwicklung jener persönlichen Ressourcen bereits während der Ausbildung sowie deren Erhalt im Beruf fokussiert werden, sodass die vielfältigen und sich verändernden Anforderungen kennen gelernt werden können.

Vor diesem Hintergrund scheint die Anbahnung einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung bei bzw. mit Entscheidungsfindungsprozessen insgesamt adäquater als ein Selektionsansatz – zumal die zukünftigen Lehrkräfte auf diese Weise eher als „Architekt und Konstrukteur ihrer Biografie [...], nicht Opfer ihrer Lebensumstände“ (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 25) angesehen und akzeptiert würden. Angehende Lehrkräfte werden damit als handelnde Subjekte betrachtet, die ihre Entwicklung in der Interaktion mit ihrer Umwelt selbst gestalten. Beiden, den Akteuren und ihrer Umwelt, wird hierbei eine aktive Rolle zugewiesen, sodass eine sich gegenseitig beeinflussende Interaktion zu Stande kommt, in der sich konsequenterweise Veränderungen und Stabilitäten auf beiden Seiten abwechseln – wenn auch nicht die Waage halten (müssen). Vielmehr gilt es im Sinne biographischer Entwicklungen mit Wendepunkten umzugehen (Nolle, 2012). Um zu einem möglichst konstruktiven Umgang mit solchen Entwicklungsaufgaben im Rahmen von Unterstützungsangeboten beizutragen, scheinen daher ressourcen- bzw. entwicklungsorientierte Ansätze eher sinnvoll. In diesem Sinne wird Professionalität, respektive die Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf, als eine notwendig erachtete berufsbiografische Entwicklungsaufgabe angesehen (Terhart, 2000), die auch der vorliegenden Publikation zu Grunde liegt.

Unterstützungsangebote zur Förderung der professionellen Entwicklung

Unterstützungsangebote werden demzufolge als Förderangebote verstanden, die Studierenden in ihrer professionellen Entwicklung zusätzlich – zu formellen Lerngelegenheiten – helfen können (sollen). Sie stellen Angebote dar, Einzelne darin zu unterstützen, Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um eigenverantwortlich Bildungs- und Berufsbiografien zu gestalten (Schiersmann & Weber, 2011). Dies soll dazu dienen, die Studierenden bei der erfolgreichen Bewältigung ihres Studiums und einem möglichst gelingenden Berufseinstieg zu unterstützen.

Das Erreichen solcher Ziele verlangt unterschiedliche Maßnahmen. So sollten z. B. Informationsangebote kreiert werden, die Studierenden bei Problemen innerhalb des universitären Entwicklungsprozesses Orientierung geben können. Hierzu zählen Angebote, die eine Reflexion des eigenen Bildungs- und Berufswegs sowie individueller Lernvoraussetzungen, aber auch des Entwicklungsstandes der eigenen Kompetenzen begünstigen. Darüber hinaus sollten neben derartigen Angeboten auch Interventionsmaßnahmen erarbeitet werden, die eine Entwicklung der eigenen Kompetenzen fördern, nachdem ein Handlungsbedarf durch reflexive Anlässe entdeckt worden ist.

Um solche Maßnahmen zielführend gestalten zu können, sollten stets die Adressaten Ausgangspunkt der Entwicklung sein. Schließlich ist davon auszugehen, dass an den Bedürfnissen der Studierenden orientierte Unterstützungsmaßnahmen eher wahrgenommen und letztlich auch genutzt werden. Damit kommen verschiedene unterstützungssensible Phasen in den Blick, mit denen spezifische Irritationen und Entwicklungsaufgaben einhergehen.

Unterstützungssensible Phasen

Bei den unterstützungssensiblen Phasen handelt es sich um die (1) Studieneingangsphase, das bereits genannte (2) Absolvieren von Praktika sowie die (3) Übergänge in der Lehrerbildung.

(1) Mit dem Beginn eines (Lehramts-)Studiums eröffnet sich eine berufsbiographische Perspektive (Terhart, 2000), die sich über die Erstausbildung an den Hochschulen, den anschließenden Vorbereitungsdienst und das selbstverantwortliche Unterrichten im Berufsalltag hinaus erstreckt. Insofern stellt der Studienbeginn eine zentrale und wegweisende Schnittstelle dar, die systematische flankierende Unterstützungsangebote geradezu einfordert. Ghulam (2014) verweist in diesem Kontext darauf, dass die Berufsbiographie unterstützenden Maßnahmen positive Effekte auf Studierverhalten, Studiengewohnheiten und Leistungsmotivation haben können. Diese dürften auch der vielfach beschriebenen Passungsproblematik zwischen personengebundenen Merkmalen und typischen Vorstellungen von beruflichen Anforderungen – auch im Sinne von

Präkonzepten – zuträglich sein (Mayr, 2011; Rothland, 2013). Vor allen Dingen die Forschung zur personenbezogenen Lehrerbelastung legt nahe, Studierende bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Berufsbiographie entsprechende Unterstützungsangebote anzubieten, die auch für die Bewältigung zukünftiger berufsbiographischer Entwicklungsprobleme hilfreich sein können. Vor diesem Hintergrund resümiert Rauin (2007, S. 64): „Wenn bereits sehr früh im Studium mit relativ einfachen Instrumenten typische Risiken prognostizierbar sind, dann liegt es nahe, mehr in die Beratung der Studienanfänger zu investieren.“ Schließlich werden bereits zu diesem Zeitpunkt prägende Erfahrungen für die weitere Berufsbiographie getätigt.

(2) Spezifische Anlässe für die Unterstützung von Studierenden können zudem im Zuge von Praktika entstehen. Erfahrungen während eines schulischen Praktikums, d. h. aus einem neuen Blickwinkel, aus einer neuen Rollenperspektive gewonnene Einblicke in Schule und Unterricht, können sowohl die getroffene Studien- und Berufswahl verstärken, als auch Zweifel an der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf oder einer getroffenen Fächerwahl auslösen. Stiehler (2007) verweist darauf, dass die erste Studienwahlentscheidung oftmals keine rational fundierte Entscheidung ist. „Der Studienwahlprozess folgt häufig keinem entscheidungslogischen Muster, sondern ist abhängig von Emotionen, Begegnungen, Zufällen, Widerständen, Chaos“ (Stiehler, 2007, S. 880). Die Autorin bezeichnet die Studienwahl als Entscheidungsproblem mit weitreichender Wirkung, welches für Abiturientinnen und Abiturienten durchaus eine Überforderung darstellen kann.

Eine Reflexion der getroffenen Studien- und Berufswahl kann darüber hinaus auch durch außerschulische Praktika initiiert werden. Die Auseinandersetzung mit potenziellen alternativen Berufsfeldern, Anforderungsprofilen und erforderlichen Kompetenzen kann ebenfalls die aktuell favorisierte Wahl bestärken oder aber andere Alternativen in den Fokus rücken (Bergmann, 2003). Einen bedeutsamen Stellenwert bekommt in diesem Kontext die bewusste Auseinandersetzung mit den beruflichen Interessen, im Sinne des Personen-Umwelt-Modells nach Holland (1997).

(3) Als dritter sensibler Zeitraum für einen verstärkten Unterstützungsbedarf können die Übergänge in der Lehrerbildung angesehen werden. Hierzu zählt im Rahmen der Bachelor-Master-Struktur insbesondere der Übergang vom Bachelorstudium in das Masterstudium. Zumal in dieser Studienstruktur gegenüber der vorherigen eine deutlich höhere und vielschichtige Problem- und Nachfragesituation besteht (Multrus, Ramm & Bargel, 2011).

Der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss ermöglicht sowohl einen Einstieg in das Berufsleben als auch die Aufnahme eines lehramtsbezogenen oder nicht auf den Lehrerberuf ausgerichteten Masterstudiums. Studierende benötigen demzufolge eine Unterstützung im Hinblick auf Entscheidungsfragen zu ihrem weiteren Bildungsweg, aber unter Um-

ständen auch zu ihrer Berufsbiografie. Dabei spielt eine Selbstvergewisserung bezüglich eigener Kompetenzen und Entwicklungsoptionen ebenso eine Rolle, wie die Auseinandersetzung mit relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen. Bei den Reflexions- und Entscheidungsprozessen sollten zudem die höhere Komplexität der Lebenszusammenhänge, wie beispielsweise durch eine Familiengründung, aber auch die Berufsaussichten nicht unberücksichtigt bleiben (Schiersmann & Weber, 2011).

Insgesamt scheint vor dem Hintergrund des hier Dargestellten eine systematische Entwicklung und Implementation von spezifischen Angeboten im Sinne des zugrunde gelegten Verständnisses von Unterstützung sinnvoll. Um dies ansatzweise leisten zu können, bedarf es zunächst einer Analyse theoretischer Bezugspunkte im Hinblick auf potentielle Determinanten der professionellen Entwicklung. Ausgewählte Einflussfaktoren auf die professionelle Entwicklung werden im Folgenden auf ihre (empirische) Relevanz hin überprüft und im Kontext bisheriger Befunde diskutiert. Jene Einflussfaktoren werden zwar standortspezifisch für die Deutsche Sporthochschule Köln erfasst und fokussieren damit primär die Sportlehrerbildung im Besonderen, die Diskussion der entsprechenden Befunde orientiert sich jedoch an einer – der Sportlehrerbildung an der Deutschen Sporthochschule Köln – übergeordneten allgemeineren Perspektive. Die auf diese Weise geschaffene Basis bietet letztlich die Möglichkeit systematisch Ansatzpunkte zur Entwicklung von Unterstützungsangeboten herauszukristallisieren und diese für die Konzeption konkreter vorzustellender Maßnahmen zur Unterstützung der professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden (im Rahmen der universitären Ausbildung) zu nutzen.

2 Theoretische Bezugspunkte für die Entwicklung lehramtsspezifischer Unterstützungsangebote

Als leitend für eine systematische und theoretisch fundierte Entwicklung lehramtsspezifischer Unterstützungsangebote wird angenommen, dass individuell unterschiedliche persönliche Studienvoraussetzungen bei den angehenden Sportstudierenden vorliegen und sich diese wiederum als potentielle Determinanten der professionellen Entwicklung im Rahmen der Sportlehrerbildung auswirken (können). Professionelle Entwicklung ist kein passiver Automatismus, sondern vielmehr ein Zusammenspiel individueller Voraussetzungen, formeller Lerngelegenheiten und deren individueller Nutzung.

Den persönlichen Voraussetzungen angehender (Sport-)Lehrkräfte wird damit eine gewisse Wirkkraft im Hinblick auf die weitere professionelle Entwicklung unterstellt (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; König & Seifert, 2012), weswegen sie als Ansatzpunkte von Unterstützungsangeboten gewählt werden. Die Zielsetzung ist es dabei stets Angebote zu schaffen, die eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Voraussetzungen der professionellen Entwicklung im Rahmen der universitären Lehrerbildung anbahnen bzw. ermöglichen können.

Die Reflexion von Einflussfaktoren auf die professionelle Entwicklung ist in vielerlei Hinsicht relevant, da individuelle Eingangsbedingungen die Ausbildung der professionellen Handlungskompetenz direkt wie indirekt beeinflussen und zudem später das professionelle Verhalten limitieren und sich somit letztlich auch auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler auswirken können (Künsting, Billich & Lipowsky, 2009).

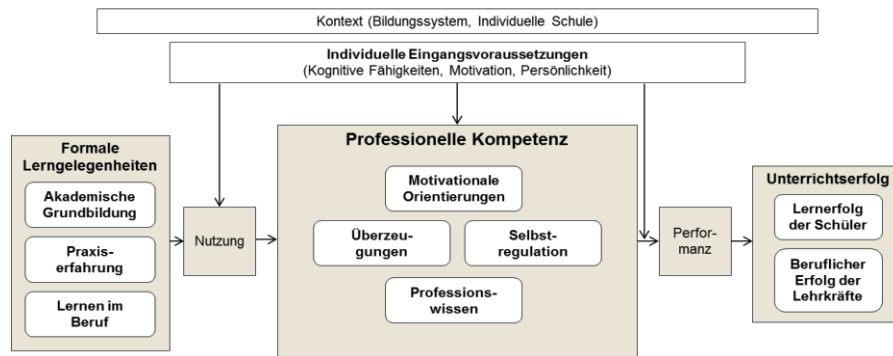


Abb. 1.: Aspekte professioneller Entwicklung (modifiziert nach Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015)

Unterstützungsangebote im Rahmen der Lehrerbildung können nicht nur als kritisch-reflexives Vergewisserungsangebot für den individuellen Entwicklungsprozess angehender (Sport-)Lehrkräfte, sondern auch als zusätzliche Ressource (neben den curricular verankerten Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung) professioneller Entwicklung gedeutet werden. Ein solch ressourcenorientierter Ansatz verschränkt zudem die individuelle mit der institutionellen Ebene der Funktionsweise von Lehrerbildung gewinnbringend (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; 2010a; 2010b). Wird auf der individuellen Ebene primär die individuelle Nutzung formeller Lerngelegenheiten betrachtet, stehen auf der institutionellen Ebene die angebotenen Konzepte von Lerngelegenheiten im Fokus. Insofern besteht die Verschränkung beider Ebenen darin, dass die institutionell angebotenen Unterstützungsangebote einen positiven Einfluss auf die individuelle professionelle Entwicklung nehmen können.

Im Rahmen dieser Veröffentlichung gilt es daher, eine Auswahl möglichst relevanter Faktoren zu treffen, die Einfluss auf die professionelle Entwicklung von angehenden (Sport-)Lehrkräften nehmen können und die wiederum selbst zugänglich für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung sind.¹ Hierzu gehört die Motivation, die der Wahl eines Lehramtsstudiums zugrunde liegt, Kompetenzselbsteinschätzungen, das berufliche Interesse sowie persönliche Ressourcen im Umgang mit Anforderungen im Professionalisierungsprozess.

¹ So werden im Kontext individueller Studienvoraussetzungen oftmals auch solche persönlichen Dispositionen (z. B. kognitive Fähigkeiten) erfasst, die jedoch im Rahmen von Unterstützungsangeboten nur schwer zugänglich sind. Ähnliches gilt z. B. auch für vor dem Studium absolvierte praktische Vorerfahrungen.