die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Forschung

David Seibert, Christiane Klempin, Martin Lücke, Michaela Sambanis, Hanin Ibrahim

Professionalisierung fachdidaktisch. Professionalisierung angehender Lehrer~innen (Bachelor) in *Lehr-Lern-Labor-Seminaren* (*LLL-S*) an der Freien Universität Berlin in den Didaktiken der Geschichte und des Englischen

Abstract

Der Lehrberuf erscheint als ein nahezu „unmögliches Geschäft" (Helsper, 2004). Dies eröffnet die grundlegende Frage, wie eine universitäre Bildung angehender Lehrer~innen gestaltet sein könnte, um etwa die Geschichts- und Englischlehrer~innen von morgen nachweislich sinnvoll auf die Anforderungen ihres Berufsfeldes vorzubereiten. Hierzu wurde mit den Lehr-Lern-Labor-Seminaren (*LLL-S*) an der Freien Universität Berlin ein Konzept entwickelt, welches Theorie und Praxis sowie deren Reflexion integrativ kombiniert. Der Grundsatzfrage der Sinnhaftigkeit eines solchen Konzepts soll zunächst über die Vorstellung dreier Professionstheorien nachgegangen werden, um darauf aufbauend darlegen zu können, welche theoretischen Vorstellungen zur Bildung angehender Lehrer~innen existieren. Im weiteren Verlauf dieses Beitrages soll überlegt werden, welche Impulse diese Theoriekonzepte für die Wirkungsforschung eines universitären Lehr- und Lernformates zur Professionalisierung angehender Geschichts- und Englischlehrer~innen liefern und inwieweit diese konkret in den *LLL-S* in der Geschichts- und Englischdidaktik umgesetzt werden können.

Schlüsselwörter

Professionalisierung; Entwicklungsaufgaben; Reflexion; Lehrer~innenbildung; Lehr-Lern-Labor-Seminare

Professionalization in subject-matter education. Professionalization of History and English teacher students (B. A.) in the *Teaching and Learning Lab Seminar (TLLS)* at Freie Universität Berlin.

Abstract

The teaching profession is sometimes referred to as an "impossible business" (Helsper, 2004; translated). This ultimately sparks the question of the make-up of an effective university-based teacher training aiming to adequately prepare teachers (e.g. in History and English subject-matter education) for the educational and professional demands of the future. In this contribution, this fundamental issue will be addressed by presenting insight into three main theories on the professionalization of teachers. Enlarging on that, it will be expounded in how far those theories on teacher professionalization might serve as a framework to design an effective and innovative university-bound training format to prepare teacher candidates in two subject domains. Taking a closer look at the concept of the *Teaching and Learning Lab (TLL)* which was specifically designed to provide trainees of History and English subject-matter education at the Freie Universität Berlin with a learning environment based on those professionalization theories. Eventually, we aim to deduce first assumptions on how these theoretical frameworks might assist in the formal effectiveness assessment of these two *TLLs'* with respect to the professionalization of the participating History and English teacher trainees.

Keywords

Professionalization; developmental tasks; reflection; teacher training; Teaching and Learning Labs (TLL)

1 Einleitung

Die Diskussion um den Ort, die Güte und die Art der Lehrer~innenbildung wird seit ca. 200 Jahren geführt (Böllert und Gogolin 2002). Aktuell hat sich hierbei das Schlagwort Professionalisierung samt divergierender Ansätze zu eben dieser im Diskurs etabliert. Um Professionalisierung realitätsnah fassen zu können werden hier als erstes der Lehrberuf und seine Anforderungen dargestellt (Kapitel 2). Allein aufgrund seiner äußeren und inneren Rahmenbedingungen handelt es sich um einen komplexen Beruf, der hohe Ansprüche an die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion stellt. Daher wird der Beruf hier als Profession (nach Forneck 2009) charakterisiert, der zudem von der Verantwortung für die Schüler~innen und einem reflexiven Umgang mit Wissen auf der Metaebene gekennzeichnet ist.

Terhart (2013, 4) schreibt zum Aspekt des Erreichens eines Standards der Professionalität, dass „über den Stellenwert ‚des Praktischen' oder ‚der Praxis' in der Lehrerbildung

diskutiert wird, seitdem es eine organisierte Form der Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers gibt“. Der Praxisbezug ist also ein Dauerthema, hat aber ”bisher nicht zu sicherem Wissen darüber geführt, was genau den Gehalt dieser Forderung ausmacht“ (Böllert und Gogolin 2002, 375)[1] und wie es gelingen könnte, diesen gewinnbringend einzusetzen. Demnach ist es bisher fraglich, wie die Güte der Lehrer~innenbildung in Gänze und besonders die Güte einzelner Formate bestimmt werden soll.

Wie Hascher (2014) zudem darlegt, lässt sich dieser Befund der Unbestimmbarkeit der Wirkung auf große Teile der Lehrer~innenbildung ausweiten: Die logisch erscheinende Wirkungskette, „je besser die Ausbildung von Lehrpersonen, desto höher ihre Kompetenzen und desto höher die Bildungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., 550), erscheint verführerisch simpel und naheliegend. Allerdings ist bereits die erste Kausalität zwischen Ausbildung und Kompetenzerwerb wenig empirisch untersucht, insbesondere nicht, „wie Lehrpersonen diese Kompetenzen erwerben und welchen Beitrag die Lehrerbildung dazu leistet“ (ebd., 542). Im Zuge der aktuell hegemonialen Kompetenzorientierung in der Lehrer~innenbildung verkommt diese zu einem Programm „der Devise one size fits all“ (ebd., 550).

Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLL-S), die anhand von Professionalisierungstheorien beforscht werden, versprechen hier aufgrund ihres Spagats zwischen Theorie und Praxis bei gleichzeitiger Eingebundenheit in den organisatorischen Rahmen der Universität Abhilfe, indem Professionalisierungsprozesse der Studierenden nachvollzogen werden können. Das LLL-S- Format ist an der Freien Universität Berlin im MINT-Bereich entwickelt worden und nach Adaption seit dem Sommersemester 2016 nun auch für die Professionalisierung angehender Geschichts- und Englischlehrer~innen im Einsatz (Rehfeldt et al. 2018). Die LLL-S und deren Konzeption wurden von den Autor~innen bereits an anderer Stelle dargelegt (ebd.). LLL-S werden dort wie folgt definiert (ebd., 97):

> „Lehramtsstudierende entwickeln in einem LLL-S theoriegeleitet Lernangebote in einem universitären Seminar, die dann mit Schüler~innen in Universitätsräumen erprobt, reflektiert, überarbeitet und erneut mit Schüler~innen erprobt werden."

Die *LLL-S* in der Geschichts- und Englischdidaktik der FU Berlin bewegen sich somit zunächst als Hybridform universitärer Lehre zwischen Theorie und Praxis. Diese Form des Lehrer~innentrainings beinhaltet Elemente eines Theorieseminars und fusioniert diese mit Elementen eines Kurzpraktikums. Theorie und Praxis erfahren eine Verzahnung, indem die zweifachen Felderfahrungen mit Schüler~innen unter Rückbindung an fachdidaktische Theoriebestände systematisch reflektiert werden. Damit entspricht das *LLL-S* genau den Qualitätsstandards, die bspw. Baumert (2007) an universitäre Praxisphasen anlegt und die unseres Erachtens bisher aufgrund institutionell bedingter Ursachen, wie bspw. der mangelnden personalen Ausstattung von Universitäten und Schulen oder fehlender Verzahnung und horizontaler Kommunikation zwischen Schulen und Universitäten, vielfach nicht erreicht werden können.

[1] Wie Gröschner und Schmitt (2010, 90) demonstrieren, werden Seminarkonzepte, die Theorie und Praxis miteinander verzahnen, von den Studierenden oft gar nicht als Praxisphasen wahrgenommen.

Des Weiteren bietet das *LLL-S* den Studierenden eine möglichst frühe theoriebasierte Erkundung und Reflexion selbst erlebter Praxis. Für die Lehr-Lern-Labore sind insgesamt zwei Durchläufe mit jeweils unterschiedlichen Schulklassen vorgesehen. Zwischen beiden Praxisphasen erfolgt eine hoch strukturierte, durch die Dozierenden angeleitete Reflexionssitzung sowie ein weiterer Theorieinput (hierzu: Rehfeldt et al. 2018). Insofern findet der Kontakt mit den Schüler~innen in einem geschützten Raum unter relativer Reduzierung der Komplexität statt, da die Handlungsanforderungen im Vergleich zum realen Praxisfeld herabgesetzt sind (u.a. durch Kleingruppen bei den Schüler~innen und intensiv betreute Vorbereitungszeit).

Wie diese Seminarformen theoretisch konzipiert und empirisch beforscht werden können, geht aus **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** hervor und soll im Folgenden anhand unterschiedlicher Professionalisierungstheorien stets für eine Fachdidaktik, Geschichte oder Englisch, dargestellt werden. Dabei gehen wir jeweils auf ein *LLL-S* und das damit in Zusammenhang stehende Dissertationsprojekt ein. Hierbei werden die gewählten Professionalisierungstheorien, deren fachdidaktische Konkretisierung und das Forschungsdesign vorgestellt. Eine Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt an dieser Stelle nicht. Diese werden in projektübergreifenden Publikationen im Rahmen des Projekts K2teach[2] und den Dissertationen ausführlich dargelegt.

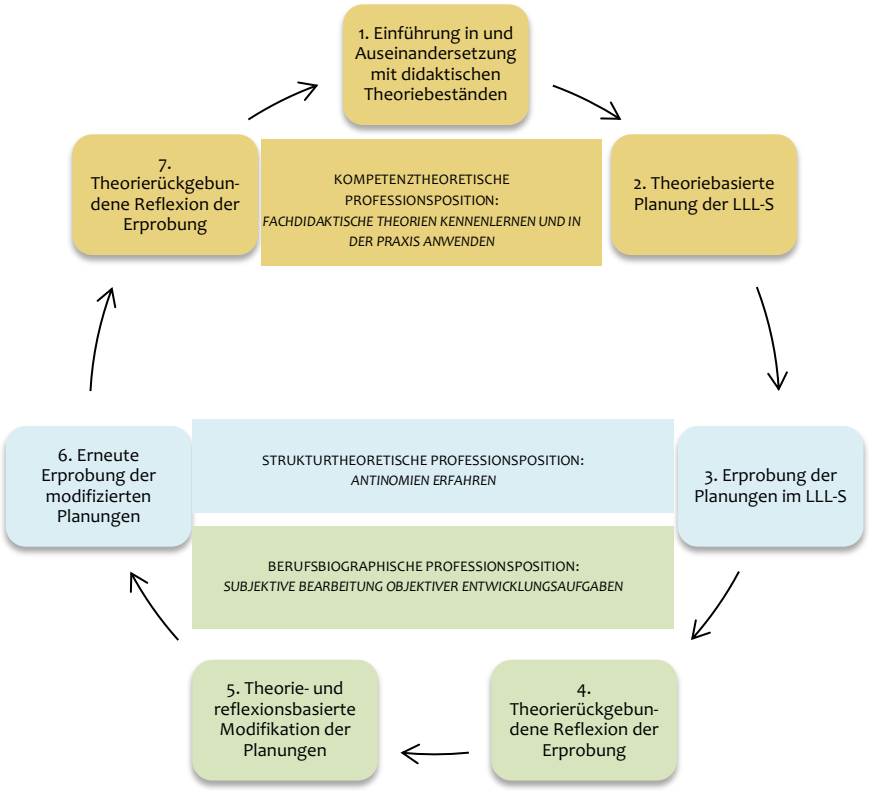

Abbildung 1: Theoretische Rahmung des LLLS-Konzeptes (s. Schritte 1-7). *Erläuterung:* GELB sind die Phasen des LLL-S markiert, die den Theorieannahmen der Kompetenztheorie entsprechen, GRÜN und BLAU diejenigen, die Postulate der berufsbiographischen und strukturtheoretischen Professionspositionen aufgreifen.

[2] K2teach wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

2 Was den Lehrberuf so anforderungsreich und komplex macht

In Deutschland gibt es ca. 730 000 Lehrer~innen – sie bilden damit die „größte Berufsgruppe im öffentlichen Dienst" (Cramer 2012, 14). Das durchschnittliche Berufseintrittsalter liegt bei „etwa 33 Jahren" (Terhart 2002, 22) und der Verdienst variiert zwischen 2 500 und 3 200 Euro netto. Zudem sind die Lehrer~innen in Deutschland überwiegend Beamte (Cramer 2012). Aufgrund der Größe der Berufsgruppe, kombiniert mit der Möglichkeit der Verbeamtung, resultiert daraus für den oder die Einzelne~n eine rechtlich wie auch sozial privilegierte Stellung, die automatisch mit dem Staatstreuegebot assoziiert ist.

Diesen allgemeinen Rahmenbedingungen steht eine äußerst ambivalente öffentliche Wahrnehmung des Lehrberufes gegenüber: Auf der einen Seite steht die Erwartungshaltung, höchsten gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden. So stehen Lehrer~innen bspw. in der Pflicht, die heranwachsende Generation adäquat auf die Partizipation an der Gesellschaft vorzubereiten. Daneben ist der Beruf häufig auch mit reichlich negativen Assoziationen konnotiert[3] und wird insbesondere durch die Herausforderungen, die im Umgang mit den Schüler~innen entstehen, als komplex und als schwer zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen (Trautwein 2012). Aus diesen Umständen erwächst die häufige (Fremd-)Zuschreibung oder Vorstellung des „Einzelkämpferdasein[s]" (Cramer 2012, 14).

Ein weiteres Spezifikum dieses Berufes und seiner öffentlichen Wahrnehmung ergibt sich unweigerlich daraus, dass die meisten Mitglieder einer Gesellschaft die Institution Schule durchlaufen haben und dementsprechend meinen, die Anforderungen, Aufgaben und Tätigkeiten von Lehrkräften einschätzen und dementsprechend auch deren Erfüllung beurteilen zu können. Seidenfuß und Kanert (2013, 141) sprechen in diesem Sinne von einer „Jedermanns-Domäne".

Ein strukturelles Problem dieses Berufsstandes ist der kaum zu spezifizierende allgemeine Arbeitsauftrag. Denn dazu „sind die Ideen und Vorstellungen über das, was ein guter Lehrer ist, zu unterschiedlich, auch: zu milieuabhängig" (Terhart 2002, 18). Hascher (2014) argumentiert, dass aus diesem umfassend-diffusen und daher kaum bestimmbaren Set an Erwartungen und Anforderungen eben jener Theoriemangel resultiert, welcher wiederum die Verständigung über die Güte des Berufsfeldes erschwert.

Selbstverständlich kann diese Offenheit auch positiv umgedeutet und als Potential gefasst werden. Häufig wird der offene Arbeitsauftrag von den Lehrer~innen selbst jedoch als hinderlich wahrgenommen. So sei der Arbeitsauftrag „sehr breit und nach oben offen, die Arbeit [sei] nie abgeschlossen und objektiv gesehen nie fertig" (Keller-Schneider 2010, 12). Das Konvolut aus struktureller Offenheit, pädagogischer Unsicherheit und Unklarheit führt bei vielen Kolleg~innen zu einer Zweiteilung des Wirkungsfeldes[4]: So besteht der

[3] So sehen sich Gremien und Verbände, die Lehrer~innen vertreten, häufig dazu genötigt, auf mediale Debatten mit korrigierenden Stellungsnahmen Einfluss zu nehmen (Kraus 2003).

[4] Cramer (2012, 15) führt die Zweiteilung darauf zurück, dass das beschriebene Konvolut Handlungszwänge in Form von Aufgaben produziert, die am Ort Schule selbst nicht final bearbeitet werden können und daher daheim erfolgen. Hierbei wird ausgeblendet, dass es nicht nur das Klassenzimmer und die Heimarbeit gibt, sondern auch das Lehrer~innenzimmer, in dem Lehrkräfte Unterricht vorbereiten und organisieren, sowie Klassen-/Fach-/Schulkonferenzen und weitere

erste Teilarbeitsplatz aus den Klassenzimmern mit der dazugehörigen Primäranforderung, den Unterricht gemäß der Stundentafel auszugestalten und durchzuführen. Der zweite Teilarbeitsplatz ist der heimische Schreibtisch. Hier werden die Unterrichtsstunden und Klassenarbeiten vor- und nachbereitet und die Fülle an organisatorischen Aufgaben abgearbeitet. Der Aufwand der daheim geleisteten Arbeit obliegt keinerlei Aufsicht, was auch bedeutet, dass diese Arbeit selten honoriert und die Qualität nicht systematisch evaluiert wird. Es existiert demgemäß kein objektiver Maßstab der Erfüllung – prinzipiell kann „stets mehr getan" (Cramer 2012, 15) werden.

Cramer (2013) betont die unvollständig geregelte Arbeitszeit, die prinzipielle Grenzenlosigkeit der Anforderungen sowie die Antinomien des Lehrer~innenhandelns als charakteristisches Professionsbündel. Mogg (2013) benennt neun Charakteristika des Lehrberufes, die die vorangegangenen Ausführungen bündeln und ergänzen. Sie verweist als zusätzliche Belastung auf den (im Laufe der Berufslaufbahn zunehmenden) Altersunterschied von Professionellen und Klient~innen, der einer permanenten Angleichung der jeweiligen Lebenswelten bedarf, um Kommunikationsdefizite vermeiden zu können. Sie schlussfolgert, dass die damit einhergehende ständige Rollenaushandlung zu einer unangenehmen Arbeitsstruktur in der „Schwebelage zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit" führe (Mogg 2013, 5). Zudem biete der Beruf kaum Karriereaufstiegsmöglichkeiten und weise zudem ein negatives Image auf. Obendrein sei die pädagogische Aufgabe der Wissensvermittlung im eigentlichen Haupthandlungsfeld, dem Unterricht, auf Seiten der Lernenden strukturell gegeben und im Machtverhältnis zwischen Vermittelndem und Klient~innen asymmetrisch. Zuletzt müssten Lehrer~innen ohne direkte Erfolgsrückmeldung zu ihren pädagogischen Tätigkeiten auskommen. Diese Faktoren können in vielen Fällen ein dauerhaftes psychisches Belastungsempfinden begünstigen und damit die Auftretenswahrscheinlichkeit für Burnout erhöhen (Mogg 2013, 4–11).

Vergegenwärtigt man sich die zuvor dargelegten Umstände des Wirkungsfeldes der Pädagog~innen, so bedingen diese Variablen neben einem hohen Maß an Entscheidungsautonomie auch selbstreflexive Fähigkeiten. Reflexive Introspektion kann Lehrer~innen dabei unterstützen, den eigenen Anspruch und das Beanspruchungswahrnehmen vor dem Hintergrund schulischer Realität zu beurteilen, sowie eigenes Handeln trotz potentieller Widrigkeiten durchsetzen zu können. Damit soll sich grundsätzlich Helsper und Combe (1996, 41) angeschlossen werden, die „das Wissen des Nicht-Wissens und damit die Reflexion über die Grenzen des Wissens im pädagogischen Handeln als den Kern pädagogischer Professionalität" verorten.

Es stellt sich nun die Frage, worin sich pädagogische Professionalität niederschlägt. Es soll dabei nicht um die Klärung der Frage gehen, ob der Lehrberuf eine Profession darstellt, sondern darum, weshalb Lehrer~innen eben keinen Beruf ausüben.

Gremien existieren, die regelmäßig tagen. Das Wirkungsfeld besteht also auch im Umgang mit anderen Lehrer~innen mindestens aus drei Ebenen.

3 Warum Lehrer~innen keinen Beruf ausüben

Die Unterscheidung zwischen Beruf und Profession ist nicht gleichbedeutend mit einer Geringschätzung des Berufes. Denn beides sind dauerhaft ausgeführte Tätigkeiten, für die man mehr oder minder ausgebildet wird und die dazu dienen Geld zu erwirtschaften, um einen Lebensunterhalt zu bestreiten. Trennt man Beruf und Profession, geht es nicht um die Abwertung der Arbeit anderer, sondern darum, nachvollziehbar zu begründen, warum es sich bei Lehrer~innen um Menschen handelt, die in einem Arbeitsfeld agieren, welches Professionalisierung verlangt. Damit kann die Notwendigkeit der Professionalität begründet werden (Qualitätsstandard) und die Professionalisierung, also die Erreichung dieses Standards, vorgezeichnet werden.[5]

Folgt man Forneck (2009), sind es folgende Merkmale, die den Beruf der Lehrer~innen als Profession beschreiben:

- Erbringung von Dienstleistungen für Klient~innen auf einer persönlichen Basis
- eine Fundierung der praktischen Tätigkeit durch eine besondere Form von Wissen, das in der Regel über eine akademische Ausbildung erworben werden muss
- professionelle Ethik und professionelle Vereinigung
- professionelle Autonomie im Sinne der Selbstkontrolle beruflicher Arbeit
- hohes Prestige (auch durch ein solides Einkommen)
- hohe gesellschaftliche Relevanz der zu bearbeitenden Probleme (ebd., S. 67)

Ortenburger (2016) fasst die Professionalisierungsdebatte treffend zusammen, wenn er resümiert, dass der Lehrberuf „ein gutes Beispiel für die Umstrittenheit des Professionsstatus“ hergibt, da sich Urteile über das gesamte Spektrum von Zustimmung bis hin zu Ablehnung streuen.

Auf der Seite, die den Professionsstatus ablehnt, werden Lehrer~innen mit Vertreter~innen der klassischen Ausgangsprofessionen verglichen, namentlich Jurist~innen, Mediziner~innen und Theolog~innen. In dieser Argumentationslinie wird bspw. angeführt, dass aufgrund der Schulpflicht nur eine „Quasi-Freiwilligkeit“ (Cramer 2012, 15) der Klient~innen bestehe, da sie die professionelle Leistung nicht gänzlich freiwillig in Anspruch nehmen. Des Weiteren wird gegenüber den Lehrenden das „fehlende Berufsgeheimnis“ (ebd., 16) ins Feld geführt. Denn Lehrende müssen das Wissen über ihre Schüler~innen nicht im Sinne einer ärztlichen Schweigepflicht verschlossen halten. Im Gegenteil, stattdessen sind sie sogar dazu angehalten, ihre Erkenntnisse über den Lernfortschritt der Schüler~innen in Form von Zeugnissen gegenüber einer Teilöffentlichkeit regelmäßig publik zu machen. Zudem wird argumentiert, dass bei den Lehrenden im Gegensatz zu den klassischen Professionen keine exklusive Wissensexpertise notwendig sei, da der Wissenskorpus, auf den sich das Lehrangebot stützt, eine vermeintliche „Nähe zum Alltagswissen“ (ebd., 27) aufweise. In dieser Logik sprächen die Aufgaben des Unterrichtens und Erziehens nur ohnehin allgemein verfügbare Fähigkeiten von Menschen an.

Ein Problem der Argumentationen, die Lehrer~innen den Professionsstatus absprechen, liegt im unzeitgemäßen Abgleich mit den ursprünglichen Professionen. Zum einen ist

[5] Zur Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten Profession, Professionalisierung und Professionalität (Hericks 2006, 100).

es strittig, inwiefern Menschen ausschließlich freiwillig Ärzt~innen oder Jurist~innen aufsuchen. Zum anderen erscheint das Beharren auf den ursprünglichen reinen Professionen überholt, erfüllen sie ihre Monopolstellungen ja kaum mehr selbst. Die zunehmende Individualisierung und Partikularisierung von Lebenswelten lässt ihren Status zerbröckeln. So gibt es allerorts Menschen, die sich den klassischen Instanzen der Profession entziehen und sich in Eigeninitiative um die Seelsorge anderer kümmern (Pastafarianismus) oder Heilung versprechen (alternative Medizin wie die traditionelle chinesische Medizin).

In der entgegengesetzten Argumentationslinie wird versucht, die Höherwertigkeit der Tätigkeit zu begründen und teilweise auch, sie in damit verbundene Privilegien umzumünzen (Mieg 2016). Mit der strategischen Platzierung dieser Argumente erscheint eine Statuserhöhung der Betroffenen zumindest nicht unmöglich (vgl. Böllert und Gogolin, 2002; Helsper, Breidenstein, und Kötters-König, 2002).

Die Privilegierung der gesamten Berufsgruppe bedeutet aber auch, dass der oder die professionalisierte Lehrer~in kein herausragendes, vereinzelt auftretendes, leuchtendes Beispiel ist, sondern zum angestrebten Standard geworden ist. Wer „Dinge unprofessionell angeht, macht sich unmöglich“ (Terhart 2011, 202) und entzieht sich damit selbst den Privilegien der Profession. Dies bedeutet auf der individuellen Ebene das Ausführen einer bezahlten Tätigkeit, die vielfältige Kompetenzen voraussetzt, welche zudem nach externen Beurteilungsmaßstäben kontrolliert werden.

Doch welche externen Maßstäbe existieren für professionelle Lehrer~innen und wer kontrolliert diese? Hierzu gibt es verschiedene Professionstheorien. In diesen wird vor allem der notwendige abstrakte Wissensbestand und hierbei insbesondere die Art und Weise des Umgangs mit diesem durch die pädagogischen Akteur~innen als Hauptkriterium für eine Profession ins Feld geführt. Makrinus (2013) bspw. benennt einen Wissensbestand, der eine unabdingbare Funktion für die Gesellschaft besitzt, als professionsbestimmende Grundlage. Der Umgang mit diesem müsse aufgrund des professionsinternen Berufsethos reflexiv erfolgen (Makrinus 2013, 43–54).

Was Lehrer~innen aber unseres Erachtens nach Professionalität angedeihen lässt, ist das, was Giesecke (1996, 395) den „partikularen Zugang zum Menschen“ nennt. Das Spezifische am Lehrberuf besteht letztlich nicht darin, dass Lehrende nur mit Schüler~innen arbeiten dürfen, sondern konstituiert sich über den immensen positiv oder negativ gerichteten Einfluss ihres Handelns auf die Lernenden. Partikular oder selektiv ist der Zugang, weil der Eingriff bei den Klient~innen immer nur aus einer „begrenzten Sicht“ (ebd.) erfolgen kann. Lehrende versuchen also unter den Bedingungen des Arbeitsfeldes immer auch eine Persönlichkeitsveränderung herbeizuführen oder den Menschen ganzheitlich zu bilden und können ihn nur pädagogisch oder fachdidaktisch in diesem Zustand einschätzen. Andere Perspektiven, die dafür zwar nicht notwendig, dennoch aber hilfreich wären (bspw. die psychologische), sind dabei zumeist nicht professionalisiert vorhanden. Dieser Umstand führt vor allem zu einem hohen inneren Legitimationsdruck pädagogischer Handlungen und Entscheidungen, der dann deutlich wird, wenn die Handlungen und Entscheidungen explizit gemacht werden müssen (bspw. in Elterngesprächen).

Eine Erweiterung eines solchen Professionalisierungsbegriffes leistet Forneck (2009, 68):

> "Professionen zeichnen sich dadurch aus, dass Wissen nicht routineförmig und in einem technischen Sinne angewendet werden kann, sondern im Rahmen der Deutung eines Falles. […] Es gibt folglich keine allgemeinen Technologien der Problemlösung. Der Erfolg professionellen Handelns ist unsicher, der Professionelle kann nicht planmäßig über Erfolg verfügen".

Forneck (2009), der aus Sicht der Schweizer Pädagogischen Hochschulen schreibt, thematisiert weiter, dass die Eigenschaften der Professionen nicht entkoppelt vom Wirkungsfeld der Schule zu trennen sind (so auch Ortenburger 2016). Eine wesentliche Voraussetzung, um den Prozess der Professionalisierung im weiteren Berufsleben verwirklichen zu können, ist daher eine ausgeprägte Fähigkeit zur Reflexion, die es ermöglicht, das eigene Handeln zu beurteilen und konkrete Änderungsmöglichkeiten daraus abzuleiten.

Wie kann aber eine reflexive Professionalisierung, die den oben genannten Kriterien entspricht, innerhalb der universitären Ausbildung auf individueller Ebene angebahnt werden? Die Stärke der universitären Ausbildung besteht im Bereich des theoretischen „Wissens; dieser ist in der Lehrerbildung nicht unbedingt gleichzusetzen mit dem Bereich des Könnens" (Terhart 2002, 19). Entscheidend für die erste Phase ist daher „die Entwicklung von Wissensbasis und Reflexionsfähigkeit" (Ortenburger 2016, 563; Terhart 2002, 21). Das konkrete Können im alltäglichen Berufsfeld kann daher nicht Ziel der ersten Phase der Lehrer~innenbildung sein. Allerdings können Theorie und Praxis auch nicht streng getrennt voneinander betrachtet werden. Forneck bezeichnet daher die wissenschaftliche Ausbildung und die berufliche Praxis als „zwei Quellen der Professionalisierung, die sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. […] Die Praxiserfahrungen bilden [dabei] einen wichtigen Bezugspunkt der theoretischen Reflexion" (Forneck, 2009, 98).

Die Bezugnahme zwischen Theorie und Praxis muss daher in der Lehrer~innenbildung planvoll erfolgen und bedarf eines geeigneten Seminarformats. *LLL-S* bieten einen inneruniversitären Ort, an dem die beiden Elemente Theorie und Praxis miteinander verschmelzen können, ohne dass das eine durch das andere zum Appendix wird. Sollen die Wirkungen eines solchen Formats auf die Studierenden untersucht werden, muss eine professionalisierungstheoretische Verortung erfolgen, um daraus eine Zielorientierung abzuleiten.

4 Drei Professionalisierungstheorien fachdidaktisch gedeutet

4.1. Strukturtheoretische Professionalisierung

Der strukturtheoretische Ansatz vermeide es, „Sinaipädagogik [zu] betreiben" (Helsper 2004, 56), d.h. die richtigen Handlungen zu prognostizieren oder zu verkünden. In diesem Verständnis ist die „Profession als Ort der *widersprüchlichen Einheit von Theorie und Praxis*" (Helsper 2002, Hervorhebung im Original, 69) zu verstehen.

Als frühes und sehr einflussreiches Beispiel für diese soziologische Perspektive auf den Lehrberuf beziehungsweise die Profession (zur Entwicklung siehe Helsper und Combe 1996) entwirft Oevermann (1996) ein Modell zur allgemeinen Beschreibung professionellen Handelns, wobei dieses Handeln dem von Therapeut~innen in der psychoanalytischen

Therapie nahesteht.[6] Das Ziel von Schule besteht für Oevermann im Erreichen ganzheitlicher Bildung, insbesondere mit Blick auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Schüler~innen. Dies setze eine spezifische Beziehung voraus und verlange das Eingehen der Lehrperson auf die Individualität beziehungsweise den konkreten Fall des/der Lernenden (Kasuistik). Demzufolge lässt sich das Handeln von Lehrer~innen nicht standardisieren und deshalb auch nicht anhand standardisierter Kompetenzmodelle formalisiert erlernen.

Weitere Vertreter, die sich auf das oevermannsche Diktum der „widersprüchlichen Einheit" (Oevermann 1996) innerhalb des Berufes beziehen, sind Helsper und Combe (2004). In ihrem Verständnis des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes von Professionalität werden die beruflichen Aufgaben und Anforderungen an die Lehrenden als in sich widersprüchlich, als Antinomien aufgefasst. Die Widersprüchlichkeiten lassen sich entsprechend Helsper (2004, 56) als „antinomische Sinnfiguren" rekonstruieren. Maßgeblich für diese sind die Gegensatzpaare Sicherheit und Unsicherheit sowie Gewissheit und Ungewissheit. Diese Dichotomien durchziehen den gesamten Schulalltag auf unterschiedlichsten, zumeist hochgradig interdependenten Ebenen. Das Vorhandensein und die Effekte der antinomischen Strukturen lassen sich in der Schulrealität allerorts ablesen. Hierbei ist besonders die Autonomieantinomie von Interesse. Im System Schule sind Autonomie und Heteronomie in Verschränkung miteinander verbunden, denn Schüler~innen sind in der Schule bereits in ihrer Lebenspraxis autonom. Innerhalb der Schule wird ihnen diese Autonomie (teilweise) abgesprochen, zeitgleich aber durch „stützend[e], unterstützend[e] und fördernd[e]" (ebd., 50) Maßnahmen (u.a. Schulpflicht, Stundenpläne, Leistungsstandards) seitens der Lehrenden flankiert, um die Schüler~innen wiederum zur Autonomie zu befähigen.

Helsper benennt insgesamt elf Antinomien, die den Schulalltag auf Seiten der Lehrenden durchziehen.[7] Die Lehrenden sind also innerhalb des Handlungsrahmens Schule mit einer Fülle antinomischer Strukturen konfrontiert. Dies lässt viele Aufgaben unbestimmt beziehungsweise unbestimmbar erscheinen. Angesichts der widersprüchlichen Struktur ist der Lehrberuf nach Helspers Schlussfolgerung ein „unmögliches Geschäft" (ebd.). Wichtig im Kontext der Lehrer~innenbildung ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass die antinomischen Strukturen nicht eigenmächtig sind. Erst der unreflektierte Umgang mit ihnen lässt ihre Machtfülle erwachsen und ruft für alle Beteiligten strukturelle Effekte hervor.

Eine Lehrer~innenbildung, die diese Antinomien und ihre Auswirkungen kennt, muss sich und ihre Studierenden auf diese Umstände einstellen und vorbereiten. Der entscheidende Punkt ist, dass die pädagogischen Anforderungen „reflexiv gehandhabt werden [müssen], sodass ständige zugespitzte paradoxe Entgleisungen nicht der Regelfall päda-

[6] Diesem Vergleich liegt ein freiwilliges Arbeitsbündnis zwischen Lehrer~innen und Schüler~innen zugrunde; eine Tatsache, die in der Regelschule utopisch erscheint. Nachvollziehbarerweise wurde diese Annahme in der Folge umfassend kritisiert (u.a. Somm 2001; Baumert, Kunter 2006). Oevermann (2004) reagierte auf diese Kritik und machte daraufhin seinen Standpunkt nochmals deutlich.

[7] Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Symmetrieantinomie, Vertrauensantinomie, Näheantinomie, Sachantinomie, Pluralisierungs- bzw. Differenzierungsantinomie, Organisationsantinomie und Autonomieantinomie (Helsper 2016, 50).

gogischen Handelns sind, sondern als Ergebnis spezifischer Belastungen und deprofessionalisierender Rahmungen und Strukturierungen des pädagogischen Handelns begriffen werden müssen", schreibt Helsper (2016, 50). Eine solche Lehrer~innenbildung nimmt keine resignierende Sicht auf die Dinge ein, sondern „entdramatisiert" (ebd., 90) und enttabuisiert das alltägliche pädagogische Scheitern und benennt konkret dessen unhintergehbare Bedingungsfaktoren, welche dann wiederum zu einem gewissen Grad der Steuerung und im Zuge dessen auch zur Abmilderung geführt werden können. Eine zugleich strukturtheoretisch orientierte und praxistaugliche Lehrer~innenbildung steckt aber noch in den Kinderschuhen.

4.2. Berufsbiographische Professionalisierung

Die berufsbiographische Komponente besteht darin, nicht nur zu fragen: „Was müssen Lehrer zu welchem Zeitpunkt ihrer Berufslaufbahn wissen und können?" (Terhart 2002, 17). Dieser Ansatz, der bildungsgangtheoretische Elemente (Schenk 2005a) in sich trägt, betont gegenüber dem strukturtheoretischen und dem kompetenzorientierten Ansatz, dass die „Lernenden Gestalter ihrer eigenen subjektiven Bildungserfolge sind" (Hericks et al. 2001, 10). Studierende nehmen die objektiven Anforderungen (Curricula, Praktika, Klausuren, Credit Points etc.) des Bildungsweges zur Lehrer~in subjektiv wahr und deuten diese. Die angehenden Lehrer~innen vollziehen ihren Gang auf dem mehr oder minder vorgezeichneten Weg individuell.

Professionalisierung aus berufsbiographischer Perspektive zu betrachten bewegt sich weiterhin abseits des Mainstreams, auch wenn zunehmend mehr Arbeiten zu diesem Thema entstehen (hierzu Hericks 2006 und 2015; Kraler 2009; Keller-Schneider 2010; Kosinár 2014; Ostermann 2014; Köffler 2015). Dem berufsbiographischen Ansatz folgend ist „Professionalität im Lehrerberuf zuallererst [als] ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem" (Hericks 2009, 2) anzusehen. Über eine angemessene Professionalisierung des oder der Einzelnen kann demzufolge nicht planmäßig verfügt werden, sondern sie muss von den Studierenden auch als eine solche erkannt werden. Um den Prozess der berufsbiografischen Professionalisierung analytisch fassen zu können, wird auf das Konstrukt der „Entwicklungsaufgaben (developmental tasks)" (Havighurst 1972) zurückgegriffen. Diese werden dabei nach Hericks und Kunze (2002, 403) im Kontext der Lehrer~innenbildung wie folgt definiert:

> „Entwicklungsaufgaben beschreiben die für eine bestimmte historische Epoche verbindlichen gesellschaftlichen Anforderungen an die nachwachsende Generation als Aufgaben an die jeweils einzelne Person. Die Aufgaben werden nach Maßgabe der aktuellen Kompetenzen und der Identität eines Menschen sowie auf dem Hintergrund biographisch gewachsener Entwicklungswünsche individuell unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet".

Hericks (2006) rekonstruierte und adaptierte das Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* für die Lehrer~innenbildung auf Grundlage der Bedingungen des Arbeitsfeldes. Der Kanon der „vier Entwicklungsaufgaben" (ebd.) spiegelt jeweils eine Komponente des Handelns beziehungsweise der objektiv vorhandenen Handlungsanforderungen, denen Lehrer~innen im Berufsalltag begegnen.

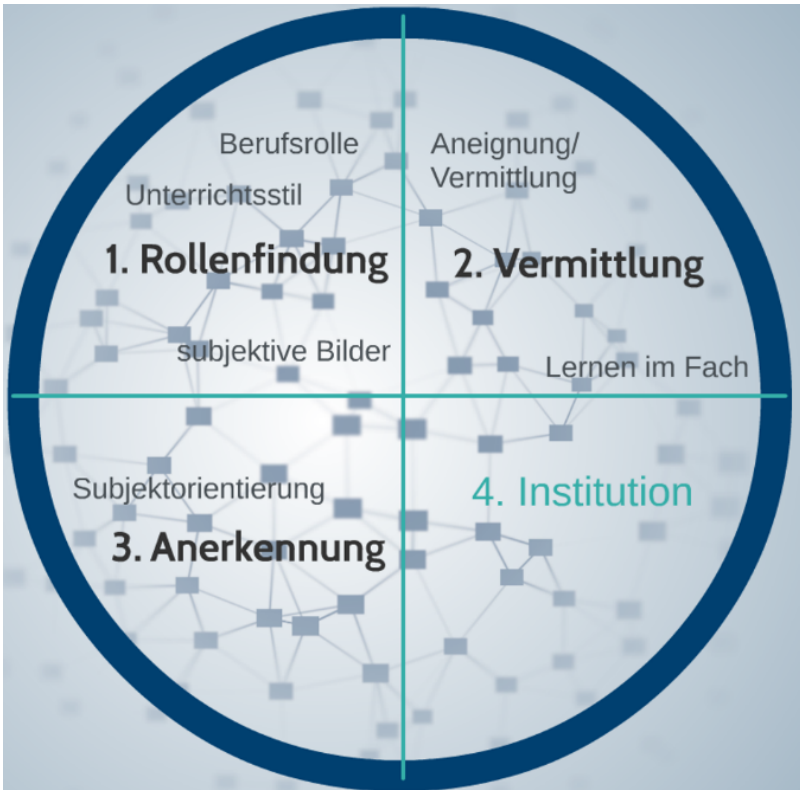

Abbildung 2: Die vier Entwicklungsaufgaben der Lehrer~innenbildung, eigene Darstellung; angelehnt an (Hericks 2006).

Die erste Entwicklungsaufgabe (*Rollenfindung*) betrifft die Suche nach der beruflichen und persönlichen Identität. Hierzu zählen unter anderem die Beschäftigung und Begegnung mit den eigenen Schwächen und Grenzen sowie die Herausbildung eines persönlichen Stils als Lehrer~in. Die zweite Entwicklungsaufgabe (*Vermittlung*) betrifft das zu unterrichtende Fach. Hierbei geht es nicht nur darum, Fachinhalte zu kennen und als Vermittler~in dieser aufzutreten, sondern das Wesen und die Bedeutung des eigenen Faches, also die „Philosophie des Schulfaches" (Laging, Hericks und Saß 2015, 94) zu verstehen und daraus Konsequenzen für die Vermittlung zu ziehen. Die dritte Entwicklungsaufgabe (*Anerkennung*) meint die Notwendigkeit, Schüler~innen – im Rekurs auf Kollers' (2012) transformatorischen Bildungsbegriff – als entwicklungsbedürftige und -fähige Andere wahrnehmen zu lernen. Die vierte Entwicklungsaufgabe (*Institution*) besteht darin, den Ort Schule und seine institutionellen Rahmenbedingungen zu erkennen und zu nutzen sowie Kooperationsbeziehungen aufzubauen und gestalten zu können (Hericks 2006; Hericks 2009).

Die sprachliche Beschaffenheit des Konstrukts *Entwicklungsaufgabe* legt nahe, dass es einen objektiven Zielhorizont gäbe, ähnlich einer geschlossenen Aufgabe, die auf einem vorgezeichneten Weg korrekt gelöst werden könne. Bereits Havighurst benutzt in diesem Zusammenhang aber den Begriff „*achievement*, also Bewältigung oder Vollendung" (Schenk 2005b, 276), um die Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe als offen zu charakterisieren. Die Professionalisierung manifestiert sich auf der individuellen Ebene zuerst im Erkennen der Aufgabe und dann in einer vorläufigen Bearbeitung, indem jede~r zu „sub-

jektiv stimmigen und objektiv angemessenen und tragfähigen Lösungen dieser Entwicklungsaufgaben gelangt" (Hericks 2015, 4).[8] Die Entwicklungsaufgaben bilden bei Hericks (2006) keine abzuarbeitende Sequenz, sondern müssen aufgrund ihrer Gleichzeitigkeit auch parallel bearbeitet werden. Dabei werden die Entwicklungsaufgaben unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet. Das bedeutet wiederum, dass die genannten Entwicklungsaufgaben als „*Hohlformen* konkreter berufsbiographischer Bewältigungsprozesse der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung" (ebd., 60) erscheinen und ebenso individuell bearbeitet wie auch empirisch rekonstruiert werden können.

Der berufsbiographische Entwicklungsprozess bedeutet für die Lehrer~innenbildung, dass keineswegs der Anspruch bestehen kann, allumfassende endgültige Fähigkeiten bereits in der ersten Phase auszubilden, sondern diese lediglich anzubahnen. Auch wenn „Professionalität im Lehrerberuf [...], im Studium oder im Referendariat [nicht] abschließend erworben" werden kann (Hericks 2009, 2), so muss dennoch der Versuch unternommen werden, in der ersten Phase Impulse im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen – wir werden uns hier auf das *LLL-S* Geschichte konzentrieren – zu setzen, die Prozesse im Sinne der von Hericks (2006) vorgeschlagenen Entwicklungsaufgaben bei den Studierenden zu initiieren. Wie genau dieses allgemeindidaktische Konstrukt fachdidaktisch ausgestaltet werden kann, ist noch weitestgehend ungeklärt (Schenk 2005a).

4.2.1 Berufsbiografische Entwicklungsangebote im Lehr-Lern-Labor-Seminar Geschichte

Im *LLL-S* im Fach Geschichte werden den Teilnehmenden verschiedene Angebote zur individuellen Wahrnehmung und Bearbeitung der von Hericks (2006) formulierten Entwicklungsaufgaben unterbreitet. Obwohl das *LLL-S* nicht explizit unter der Berufung auf die Entwicklungsaufgaben konzipiert wurde, beinhalten die drei Phasen der theoriegebundenen Planung, der komplexitätsreduzierten Durchführung und der Reflexion eine Lernumgebung, die das Berufsfeld Schule abbildet und es erscheint daher möglich, dass das *LLL-S* bei den Studierenden die angesprochenen Professionalisierungsprozesse anregt. Die leitende Forschungsfrage der *LLL-S* im Fach Geschichte ist, ob und wie die Studierenden die ersten drei „Entwicklungsaufgaben" (Hericks 2006) durch den Besuch des *LLL-S* für sich erkennen und bearbeiten.

Nach Hericks gehe es in der Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* nicht darum, eine Typologie an möglichen Rollenbildern aufzustellen, zu denen sich Studierende mehr oder minder affirmativ positionieren. Konkret umfasst die Entwicklungsaufgabe Rollenfindung vielmehr die Identifikation des Aufgabenspektrums von Lehrer~innen (Hericks 2015; 2009) und dass die Studierenden ihre eigenen biografisch verwurzelten subjektiven Bilder vom Lehrer~innenberuf hinterfragen und sie einen persönlichen Unterrichtsstil und einen Stil im Umgang mit den Schüler~innen zu kultivieren beginnen (Hericks 2006). Das *LLL-S* schafft

[8] Da die Entwicklungsaufgaben in der Schulkultur so tief verankert sind (ohne konkret so genannt zu werden), begegnen sie allen angehenden Lehrer~innen. Für eine Professionalisierung sind sie deshalb „unhintergehbar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, [um] zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von [Berufs]Identität" zu gelangen (Hericks 2006, 60). Andernfalls tritt eine „Stagnation" (ebd.) oder auch eine Deprofessionalisierung ein.

Möglichkeiten diese Entwicklungsaufgabe wahrzunehmen. Aufgrund der in den Gruppen zweimalig eigenständig koordinierten Unterrichtsvorbereitungen und -durchführungen können die Studierenden ihre selbst erlebten und möglicherweise bereits internalisierten Lehrer~innenbilder kritisch betrachten, aber vor allem die Komplexität und die Anforderungen des Arbeitsfeldes kennen lernen. Über die Auseinandersetzung mit den Kommiliton~innen und Schüler~innen kann sich die eigene Rolle und ein erster Eindruck des eigenen Unterrichtsstils anbahnen.

Die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* wird vordergründig durch die theoretische Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten, die in die Unterrichtssituation im LLL transformiert werden sollen, angestoßen. Die Studierenden werden mit einer konstruktivistisch positionierten Geschichtsdidaktik konfrontiert und sollen sich mit dieser auseinandersetzen. Diese kann anschaulich auf die Frage heruntergebrochen werden, was Geschichte überhaupt sei (Jenkins 2003). Ist es eine objektiv vorhandene Entität oder etwas, das plural und interessengeleitet von Menschen produziert oder rekonstruiert wird? Hierzu wurden im Seminar fünf basale Konstrukte der Geschichtsdidaktik vorgestellt, diskutiert und erschlossen[9] und auf ihre Transfermöglichkeit in die unterrichtliche Praxis befragt. Thematisch sind die Studierenden dabei auf eine opferzentrierte Geschichte der Shoah festgelegt (Wein und Barricelli 2012). Kern der Auseinandersetzung für die Studierenden ist, wie sie digitalisierte Zeitzeug~inneninterviews des *Visual History Archives* so einsetzen, dass die Schüler~innen im Laborbesuch historisch lernen können (Lücke und Barricelli 2013; Lücke und Bothe 2013). Hierbei haben die Studierenden die Möglichkeit, sich fachdidaktische Inhalte, also auch die Denkart oder Philosophie des Faches, anzueignen und eigenständig in ein Unterrichtssetting zu integrieren. Aufgrund der Brisanz des Themas sind sie aufgefordert, sich intensiv mit dem Thema auseinanderzusetzen, sich selbst politisch zu positionieren und zu überdenken, welche geschichtskulturellen Sach- und Fachinhalte sie transportieren wollen.

Die dritte Entwicklungsaufgabe erwächst durch den zweimaligen Besuch von Schüler~innen. Die fachdidaktischen Konstrukte berühren dabei alle mehr oder minder die Subjektorientierung (Ammerer, Hellmuth und Kühberger 2015). Die Abkehr von der rein inhaltlichen Rahmenplanfixierung hin zu einer Fokussierung auf prognostizierte Interessen und Potentiale von entwicklungsbedürftigen Anderen wird dadurch flankiert, dass die Schüler~innen beim Besuch des außerschulischen Lernortes etwas anderes als konventionellen Unterricht erwarten.

4.2.2 Professionalisierungsforschung auf Grundlage der berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, ob und wie die Entwicklungsaufgaben von den Studierenden bearbeitet wurden, werden im Anschluss an das *LLL-S* im Fach Geschichte mit der Gesamtheit der Teilnehmenden zu Semesterende Gruppeninterviews durchgeführt. Die Gruppenzusammensetzung erfolgte gemäß der *LLL-S* Konzeption. Da die

[9] Hierbei handelt es sich um folgende Konstrukte, die in dieser Reihenfolge im Seminar thematisiert werden: Geschichtsbewusstsein (Pandel 1987 und 2017), Gegenwarts- und Zukunftsbezug (Bergmann 2008), Multiperspektivität (Bergmann 2000), Narrativität (Barricelli 2005) und Historisches Lernen (Rüsen 1996; Baumgärtner 2015).

Studierenden ihre Labore über das gesamte Semester hinweg in Dreier- oder Vierergruppen planten und durchführten, handelt es sich bei ihnen um Realgruppen, die „einen homogenen Erfahrungshintergrund, aber keine homogenen Einstellungen aufweisen" (Vogl 2014, 584). Über ermittelnde Gruppeninterviews wurde hierbei der Versuch unternommen, „Informationen und Befunde substantieller Art" (Lamnek 2005, 30) über die Gruppe zu gewinnen und darüber auf eine Gruppenmeinung rückzuschließen.

Die Gruppeninterviews wurden mittels eines Interviewleitfadens geführt und zeichneten sich deshalb durch eine relativ strukturierte und moderierte Diskussion aus. Der Leitfaden sollte die Studierenden animieren, ihre Erfahrungen im *LLL-S* zu besprechen und dabei zugleich die forschungsrelevanten Aspekte (Entwicklungsaufgaben) abzudecken. Die Interviewleitung übernahm die in das Projekt involvierte studentische Mitarbeiterin, die mit den Zielen des Projektes gut vertraut ist. Bei allen Gruppen kam der gleiche Interviewleitfaden zum Einsatz. Er wurde in Anlehnung an Hericks (2006) entwickelt und umfasst vier Frageblöcke, um Aussagen zu den drei Entwicklungsaufgaben (*Rollenfindung*, *Vermittlung*, *Anerkennung*) und zu den Erfahrungen mit dem *LLL-S* zu generieren. Hierbei wurden folgende Fragen als Impulse in die Gruppen gegeben:

- Seht ihr euch nach dem Besuch des Seminars mit Anforderungen, Aufgaben oder Schwierigkeiten im Lehrer~innenberuf konfrontiert, mit denen ihr vorher *nicht* gerechnet habt? (Rollenfindung)
- Wie seht ihr euch individuell als Lehrer~in für Geschichte? (Rollenfindung)
- Wir haben im Seminar sehr viel über geschichtsdidaktische Theorie diskutiert – was davon könnt ihr aus dem Stehgreif euch und anderen erklären? (Vermittlung)
- Wann, denkt ihr, kann von gutem Geschichtsunterricht gesprochen werden? (Vermittlung)
- Erzählt mal, woran ihr als erstes denkt, wenn ihr Unterricht planen sollt. Was ist der erste, welcher der zweite Schritt? (Anerkennung)
- Welche Bedeutung hatte für euch die Erfahrung, die Schüler~innen im LLL konkret zu unterrichten? (Evaluation der Seminarform LLL-S)

Es wurde angenommen, dass das *LLL-S* Angebote zur Auseinandersetzung mit den drei Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Vermittlung und Anerkennung[10] bietet, die von den Gruppen unterschiedlich gewichtet und gedeutet wurden. Die transkribierten Gruppeninterviews (N = 15 Gruppeninterviews; N = 54 Teilnehmer~innen) hatten eine Länge zwischen 45 und 80 Minuten und wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014; 2016) ausgewertet. Anhand dieser wird im sich anschließenden Dissertationsprojekt eine Rekonstruktion der objektiven Entwicklungsaufgaben und subjektiven Bearbeitungsstrategien der Studierenden aus einem geschichtsdidaktischen Fokus erfolgen.

[10] Die vierte Entwicklungsaufgabe Institution entfiel bei der Analyse, da der reale Ort Schule aufgrund des außerschulischen Lernortes und der Komplexitätsreduzierung nicht simuliert werden konnte.

4.3. Kompetenztheoretische Professionalisierung

Neben dem strukturtheoretischen und dem berufsbiographischen Professionalisierungsansatz stellt die Kompetenztheorie den aktuell wohl in flächendeckender Anerkennung und Verbreitung populärsten Ansatz innerhalb der nationalen Diskussion um die Professionalisierung angehender Lehrer~innen dar und geht gleichsam auf Baumert und Kunter (2006) sowie Oser et al. (2013) zurück. Dominant ist hierbei zweifelsohne das erstgenannte Konzept. Baumert und Kunter (2006, 470) entwickelten ein heuristisches Metakonzept der „professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften", welches auf die eigentlichen Voraussetzungen für das Handeln im Beruf Bezug nimmt und dabei dem Kompetenzverständnis von Weinert (2001) folgt. Dieser Professionalisierungsansatz folgt der Prämisse, dass das Hauptaufgabenfeld von Lehrer~innen ausschließlich durch den Unterricht bestimmt ist. Die Anforderungen des Berufes wären demnach durch ein eindeutig beschreibbares Handlungsrepertoire zu lösen. Für die Kompetenzorientierung ist vor allem die Annahme bedeutsam, dass die „Technologien eines solchen Repertoires erlernbar" (Cramer 2012, 25) seien. Aus der prinzipiellen Erlernbarkeit eines Handlungsrepertoires kann mitunter auch die Fokusverschiebung von der Lehrer~innenbildung hin zu einer Lehrer~innenausbildung erklärt werden.

Das anschauliche und umfassend anschlussfähige Modell nach Baumert und Kunter (2006) beinhaltet insgesamt vier Komponenten einer sogenannten *professionellen Handlungskompetenz* (vgl. Abbildung 3).

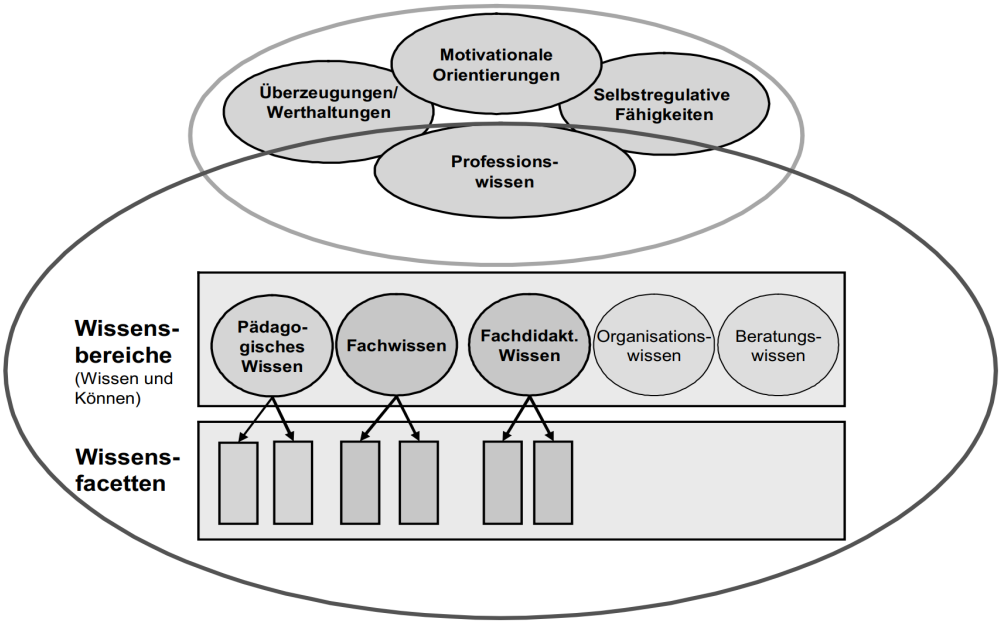

Abbildung 3: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006, 470)

Es wird die Annahme impliziert, professionelles Handeln (im Sinne einer Performanz) ließe sich über ein spezifisch ausgeprägtes Konglomerat der vier obenstehenden Facetten (Wissen, Überzeugungen, motivationale Aspekte und Selbstregulation) mehr oder minder gut prognostizieren. Die Kompetenzfacetten der Überzeugungen, der Motivation und vor allem aber der des Wissens haben sich in groß angelegten Studien wie der TEDS-M und

COACTIV bisher als gut messbare und damit beforschbare Facetten herausgestellt (Blömeke et al., 2008).

Die *Werthaltungen/Überzeugungen* werden dann meist „unter dem Sammelbegriff *teacher beliefs* zusammengefasst" (Vogelsang 2014, 41). Diese *teacher beliefs* sind im Gegensatz zu Wissen „weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung [verpflichtet]. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube" (Baumert und Kunter 2006, 497). Unter den Terminus *Werthaltungen/Überzeugungen* fallen damit zum einen epistemologische Überzeugungen, die sich als „intuitive Theorien, die die Art der Begegnung mit der erkennbaren Welt vorstrukturieren", darstellen (ebd., 498). Daneben bezeichnen Werthaltungen etwa solche Überzeugungen die Berufsmoral oder Berufsethik betreffend (Vogelsang 2014, 43).

Unter den motivationalen Orientierungen lassen sich auch die volitionalen Aspekte subsumieren, dazu zählt die subjektiv empfundene Absicht bzw. der Wille, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Baumert und Kunter (2006, 502) beschreiben unter Bezugnahme auf Bandura, Tschannen-Moran und Schwarzer die Messbarkeit dieses Merkmals über das Konstrukt der *Selbstwirksamkeitserwartung*.

Die Wissenstypologie von Shulman (1987), die die drei Wissenskomponenten Fachwissen (FW), fachdidaktisches Wissen (FDW) und pädagogisches Wissen (PW) differenziert, ist nunmehr in den Kanon der Bildungsforschung, insbesondere auch zur interdisziplinären Bestimmung der Güte des professionellen Wissens von Lehrer~innen eingegangen. Doch obwohl das professionelle Wissen von Lehrer~innen zum zentralen Konstrukt ihrer professionellen Handlungskompetenz avancierte, ist „keineswegs ausgemacht [...], was unter Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist, um welchen Wissenstyp es sich dabei handelt und welches Wissensniveau bei Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen vorausgesetzt werden sollte" (Baumert und Kunter 2006, 492).[11] Insbesondere die Herstellung von Trennschärfe zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen ist in diesem Kontext anscheinend nur schwer leistbar. Es ist in Hinblick auf professionelle Handlungskompetenz folgenreich, dass, wie „fächervergleichende Analysen zeigen, das Fach den eigentlichen Handlungsrahmen von Lehrkräften darstellt" (ebd., 492).

Nach Baumert und Kunter (2006) ergibt sich die Professionalität von Lehrer~innen hauptsächlich aus Überzeugungen, Wissen und ihrem Willen und zielt in ihrer Konsequenz auf das „Herstellen guter Ordnung" ab (Cramer 2012, 25). In diesem Zusammenhang steht auch das Berufsverständnis, welches konkret beinhaltet, dass Lehrer~innen „Unterricht zu erteilen und verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen" haben (Baumert und Kunter 2006, 471). Im Zuge dieser Ausführungen ist vor allem das Fehlen der Begriffe *Bildung und Erziehung* augenfällig. Erziehung geschieht scheinbar „von selbst, sie ist unvermeidbar" (Cramer 2012, 25). Grundsätzlich scheinen wir es also mit einer Modellierung professioneller Handlungskompetenz von

[11] Popularität konnte diese Aufgliederung gewinnen, obwohl die Definition des professionellen Lehrer~innenwissens nicht über eine Tautologie hinauskommt: „Unter Professionswissen lässt sich dabei dasjenige Wissen verstehen, über das die Angehörigen einer bestimmten Profession verfügen und das für diese Profession charakteristisch ist" (Vogelsang 2014, 40).

Lehrer~innen zu tun zu haben, welche den Status quo der Schulrealität abbildet, ihn gleichzeitig zur unabänderlichen Norm erhebt und zu dessen optimierter Reproduktion einlädt.

Dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) scheint es überdies jedoch auch noch an einem anderen wichtigen Konstrukt zu ermangeln, das im Diskurs der Lehrer~innenbildung seit Jahrzehnten Konjunktur hat: *Reflexion* ist in vielen Schriften zur Professionalisierung praktizierender, aber vor allem in Ausbildung stehender Lehrer~innen zum Allheilmittel aufgestiegen. Um Licht in das Begriffswirrwarr zu bringen, das mit Reflexion assoziiert ist, soll zunächst ein Blick auf den historisch bedingten Wandel des Begriffes etwas Klarheit schaffen, welche Erwartungen im Lehrer~innenbildungskontext an Reflexion geknüpft sind und welche davon ganz realistisch im Rahmen des englischdidaktischen Pendants des *LLL-S* an der Freien Universität Berlin auch wirklich umsetzbar waren.

4.2.3 Reflexion und Professionalisierung

Zunächst einmal soll nun aus historischer Perspektive geklärt werden, was entsprechend Dewey (1933) und Schön (1987) unter Reflexion verstanden werden kann. Dies soll es ermöglichen, nachzuvollziehen, wie Reflexion in den vergangenen Jahrzehnten national und international zu einem so entscheidenden Konzept der Lehrer~innenbildung heranwachsen konnte. Zuletzt soll auch geklärt werden, welche Aspekte der Reflexion diese überhaupt zu einem konstitutiven Merkmal der Professionalisierung angehender Lehrender werden ließen.

Gemäß Deweys Ausführungen in *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (Dewey 1933) gestaltet sich Reflexivität als eine jedem Individuum innewohnende natürliche Denkbewegung, die keines Auslösers bedarf. Reflexion wurde in der Ära Deweys (ebd., 9) als Mittel zur Selbstdisziplinierung und -kontrolle tief verankerter impliziter Wissensbestände und Überzeugungen, aber auch als Instrument zur Überwindung impulsiv-routinierten Handelns begriffen. Impulsives, passives oder rein intuitives Handeln stand in der Annahme, durch Reflektieren aufgebrochen und über aktives, rational-wissensgestütztes pädagogisches Handeln ersetzt werden zu können.

Schön prägte indes in seinem einflussreichen Werk *The Reflective Practitioner* (1983; 1987) verschiedene für den Reflexionsdiskurs bedeutsame Begrifflichkeiten, darunter das viel zitierte Begriffspaar der *reflection-in-action* und der *reflection-on-action*. *Reflection-in-action* beschreibt genau den Moment, ab dem der flüssige intuitive Handlungsverlauf (bei Schön als *tacit knowing-in-action* bezeichnet) durch etwas Unerwartetes irritiert und eine Reflexion ohne Handlungsabbruch angeschlossen wird. Im Gegensatz dazu erlaubt die *reflection-on-action* das zeitliche Heraustreten der Akteur~in aus der sogenannten „Fluidität des Handelns" (Fraefel 2017, 50), wodurch wiederum Distanz zur Situation gewonnen werden kann (ebd., 47).

Insbesondere die Schriften Schöns zur Reflexion wurden in der Debatte um eine reflexive Lehrer~innenbildung ironischerweise recht unreflektiert übernommen. Clarà (2015) tritt dagegen als scharfer Kritiker, insbesondere bezüglich der weithin akzeptierten Ausdeutung der Reflexionskategorien nach Schön, auf. Er unterbreitet einen Alternativent-

wurf, wonach *reflection-in-action* als Prozess der Entscheidungs-, Handlungs- oder Lösungsfindung verstanden werden und *reflection-on-action* nicht zwingend eine Handlungsentscheidung nach sich ziehen muss, sondern anstelle dessen lediglich zur Klärung der als irritierend erlebten pädagogischen Situation führen kann (ebd., 267). Darüber hinaus vertritt Clarà (ebd., 262) die Auffassung, dass die eingangs vorgestellte temporale Lesart zu pädagogischer Idealisierung und Verklärung, aber auch zu einem wissenschaftlich unangemessenem Umgang mit dem Reflexionskonzept, insbesondere in der Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Schön, geführt habe. Für Clarà (ebd., 263) kann Reflexion dagegen ausschließlich als "thinking process which gives coherence to a situation which is initially incoherent and unclear" konzeptualisiert werden. Den Begriff der *situation* definiert er dabei als Gleichzeitigkeit aller in einem Moment möglichen Ereignisse (ebd.). Diese Simultaneität führt etwa bei einem Lehrenden zur Inkohärenz und damit zur Unerklärlichkeit und Unauflösbarkeit einer wahrgenommenen pädagogischen Situation. Reflexives Denken könne die situative Kohärenz jedoch wiederherstellen, so Claràs (ebd.) Überlegung.

Die massiv erlebte Gleichzeitigkeit, die Hericks (2004) im Zuge der berufsbiographischen Theorieperspektive herausgearbeitet hat (hierzu: 4.2.1.), ist dem schulischen Anforderungsprofil unweigerlich eingeschrieben. Die Komplexität und Simultaneität von Unterricht kann wiederum zum Ausgangspunkt reflexiver Entwicklungsarbeit für angehende Lehrer~innen werden. Das Ziel reflexiver Praxis im Sinne Claràs (2015) liegt dann vorrangig darin, solche situativen Inkohärenzen aufzulösen. Die berufsbiographische Perspektive zielt indes darauf ab, dass angehende Lehrende zu „subjektiv stimmigen und objektiv angemessenen und tragfähigen Lösungen" gelangen (Hericks 2015, 4). Eine solche Herstellung von Stimmigkeit steht unseres Erachtens auch in der reflexionstheoretischen Auslegung von Clarà (ebd.) im Zentrum, womit sich auf professions- und reflexionstheoretischer Ebene der Kreis zu schließen scheint.

So fordern beide Professionstheorien, sowohl die berufsbiographische, wie auch die reflexionstheoretische, keine korrekten Reflexionspraktiken, die etwa auf die Betrachtung alternativer Handlungsstrategien setzen und zu professionellerem oder gar „intelligenterem Handeln" (Rodgers 2002, 232; Übersetzung C. K.) führen. Eine solche Annahme ist ohnehin bis dato empirisch unverbürgt und auch theoretisch nicht eindeutig an den Primärquellen belegbar (Clarà 2015). Stattdessen kann Reflexion theoretisch vermutlich vielmehr als ein Verständnisgewinnungsprozess gefasst werden, bei dem über die Erlangung höherer Kontextklarheit eine gesteigerte Einsicht begünstigt und situative Kohärenz vom Reflektierenden (z.B. angehenden Lehrer~innen) hergestellt werden kann (ebd., 267).

4.2.4 Reflexion: Ein konstitutives Merkmal professioneller Lehrender?

Wie mehrfach in diesem Beitrag angeklungen, ist Reflexion in vielen theoretischen Grundlagenschriften eng verknüpft mit einem bewusstseinsstiftenden Prozess. Lehramtsstudierende verfügen naturwüchsig über beschulungsbiografische oder sozialisationsbedingte Vorprägungen. Diese Annahmen – bleiben sie unreflektiert – stehen wiederum in der Annahme, Auswirkungen auf die Lehrer~innen-Selbstwirksamkeitserwartung, aber auch auf die subjektiven Überzeugungen in Bezug auf das Lehren und Lernen von fremdsprachlichen, aber selbstverständlich auch geschichtswissenschaftlichen Fachinhalten zu besitzen. Diese impliziten Wissensbestände der Studierenden stehen in Verdacht, als „heimliche[r]

Lehrplan“ (Wildt 2003, 77) nicht nur leitend für das pädagogische Handeln, sondern auch im Handeln selbst wirksam zu werden. Daher soll über reflexive Prozesse im Rahmen der beiden fachdidaktischen LLL-S zunächst implizites, da unbewusstes, auf Alltagstheorien beruhendes Wissen (z.B. subjektive Theorien, Überzeugungen und Lehr- und Lernannahmen) zu Bewusstsein gebracht und weiterhin in explizites, theoretisch-fundiertes Wissen transformiert werden (hierzu Schritte 4 und 6; auch: Abendroth-Timmer und Frevel 2013; Häcker 2017).

Aus wissenschaftlichen Publikationen lassen sich Erwartungen herauslesen, dass Reflexion in Bezug auf die Wissen-Können-Relation eine vermittelnde Funktion erbringen kann (u.a. Müller 2010). So wird die Erweiterung des Handlungsrepertoires am „Zuwachs an Handlungsoptionen“ (ebd., 46) im Reflexionsverlauf festgemacht. Daran soll wiederum erkenntlich werden, dass eine flexibel-adaptive Praktikerin ausgebildet wurde, die im pädagogischen Handeln prognostisch von der bloßen Technikerin und damit von der wenig dynamischen Wissensanwenderin darin unterscheiden wird (Bullough 1989, 17), dass sie einen reflexiven Umgang mit dem in der Ausbildung erworbenen Wissen demonstrieren wird (Häcker 2017, 33). Für den Erwerb eines handlungswirksamen Wissens ist von Bedeutung, dass epistemisches Wissen von Beginn der Ausbildung an in konkreten Handlungssituationen erworben und in diesen angewendet wird, auch, um der Entwicklung „träge[n] Wissen[s]“ (Herzmann et al., 177) und „blinden Routinen“ (ebd.) entgegenzuwirken. Der Nutzen, die Relevanz und der Erfolg des Theoriewissens in der Praxisanwendung sollte wiederum intensiv durch Reflexion herausgearbeitet werden, um Theorie- und Praxiswissen miteinander in Bezug setzen zu können. Insbesondere in der Lehrer~innenbildung können für die Reflexion von Theorie Praxiserfahrungen wertvoll sein. Zugleich stellt theoretisches Wissen in diesem Gefüge den Auseinandersetzungsrahmen dar, in dem Probleme, Irritationen und Antinomien reflexiv diskutiert und ggf. auch produktiv bearbeitet werden können (Fraefel 2017, 65). Das LLL-S bietet für Lehramtsstudierende im Fach Englisch und Geschichte sowohl Möglichkeiten des Kennenlernens relevanter Theoriebestände, als auch Räume zur Erprobung und reflexiven Verhandlung von erlebten Widersprüchen zwischen fachdidaktischer Theorie und realer Handlungssituation (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**Schritte 1-7).

Reflexion scheint auch als Vermittler zwischen Praxis und Theorie fungieren zu können (hierzu u.a. Wildt 1995 und Häcker 2017). In Integrationskonzepten der Lehrer~innenbildung (Neuweg 2004), die die Einbindung von Praxis in die Theorievermittlung vorsehen, wird besonders gut ersichtlich, dass Theoriewissen in der Annahme steht, die berufspraktische Wahrnehmung des angehenden Lehrenden positiv beeinflussen zu können. Epistemisches Wissen wird als „Brille“ (ebd., 177) und als Wissenschaftsblick aufgefasst (Herzmann et al. 2017, 185), durch den den Lehrenden neue Sichtweisen auf ihre Praxis zugänglich werden. Theorien stehen ferner auch in der Auffassung, Lehrpersonen in den wissenschaftlich-akademischen Denk- und Sprachduktus einzuführen, der wiederum in Reflexionsgesprächen nach oder vor Unterrichtsversuchen zur Erkenntnisgewinnung und damit transformativen Lernprozessen zuträglich sein kann (ebd.). Reflexion wird zudem als Vehikel verstanden, über das die naturwüchsige Differenz zwischen Theorie und Praxis produktiv verhandelbar wird. Dabei soll weder das Theorie-, noch das Praxiswissen negiert werden, sondern stattdessen deren wechselseitige „Angewiesenheit“ (Müller 2010, 39) bei

gleichzeitiger Akzeptanz ihrer jeweiligen Eigenständigkeit verarbeitet werden. Aufgrund dieser vielfältigen Zuschreibungen finden nach den zweifachen Praxiserkundungen der Geschichts- und Englischlehramtsstudierenden im LLL-S stets theoriebasierte Reflexionssitzungen statt (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**Schritte 4 und 6).

Außerdem kann über Reflexion die „Frage [verhandelt werden], wie systematisch unsicheres Handeln in einem Feld gelingen kann, das von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien geprägt ist" (Häcker 2017, 22), wobei das ultimative Ziel in einem „angemesse[nen] Umgang mit der ungewissen Anforderungsstruktur" (ebd.) durch die/den Lehrenden besteht. Dieses Postulat deckt sich wiederum mit der strukturtheoretischen Professionstheorie, wonach die pädagogische Praxis durch diverse komplexe Widersprüche gekennzeichnet ist (hierzu Helsper 2004, 49-51; Kapitel 4.1.). Reflexivität soll Lehrende demnach zu einem produktiven Umgang mit den erwartbaren, aber auch den unerwarteten Irritationen, Dilemmata und Paradoxien des Berufsalltages befähigen. Die grundlegende Hoffnung besteht demnach darin, dass bewusst handelnde Lehrende sich die teilweise unüberbrückbaren Widersprüchlichkeiten durch das Mittel der Reflexion vergegenwärtigen, diese Ambivalenzen als Teil ihrer beruflichen Anforderung anerkennen und daraufhin eine konstruktive Bereitschaft entwickeln, diese nur schwer verhandelbaren Anforderungen zu bearbeiten (Paseka und Hinzke 2014, 16). In der Folge sollen sie beginnen, „wirklich [zu] handeln und nicht nur orientierungslos [zu] (re-)agieren" (Berndt et al., 11). Reflektiertes Handeln kann dann etwa in Form des sogenannten *pädagogischen Taktes* (van Manen 1995) als besondere Umsicht und Fingerspitzengefühl im Angesicht antinomischer Anforderungen Ausdruck finden.

In vielen Publikationen vernachlässigt, kann und sollte Reflexion immer auch als Agens von Innovationen der Schul- und Bildungslandschaft begriffen werden.[12] Reflexivität kann Lehrende in ihrer Selbstregulation und schlussendlich in ihrer Handlungskontrolle über das Mittel der Bewusstwerdung stärken (Bullough 1989; Day 1993, 87). Darüber kann zugleich eine Emanzipierung des Handelns des Lehrenden einsetzen, in der auch pädagogische Entscheidungen, die bspw. diametral zu strukturellen Anforderungen stehen (z.B. Bildungs- und Rahmenpläne), selbstbewusst, da theoretisch fundiert, gegen außen behauptet werden (Day 1993; Hallet 2018). Zudem zielen reflexive Prozesse auf die Dekonstruktion tradierter Handlungspraktiken in Bildungsinstitutionen ab. Denn strukturelle Reformen können letztlich nicht ausschließlich oktroyiert werden. Für Änderungen bedarf es einer kritischen Inaugenscheinnahme und Infragestellung des Bestehenden bspw. durch neue, auf die Liberalisierung der Lernenden ausgerichtete Praktiken oder empirisch geprüfter Lehransätze. Deshalb ist im *LLL-S* auch eine Phase der Modifizierung der Lehr- und Lernangebote angeschlossen (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**Schritt 7), nachdem das fachdidaktische Handeln der Englisch- und Geschichtslehramtsstudierenden

[12] So könnte bspw. über den Einsatz kollektiver Reflexionspraktiken (z.B. Reflexionsgespräche zwischen Kommiliton~innen nach Praxiserprobungen) bereits in der universitären Ausbildung ein kollaboratives Klima unter angehenden Lehrenden aufgebaut sowie demokratische Mitbestimmungsrechte thematisiert werden, um gar eine reflexive Bildungsgesellschaft entwickeln zu können, in der Praktiker~innen und Wissenschaftler~innen gleichberechtigt nebeneinander arbeiten und über die ihnen zur Verfügung stehenden Wissensbereiche in einen wechselseitig fruchtbaren Austausch treten (Day 1993, 88).

auf den Prüfstand gestellt wurde und theoriebasiert mit den Studierenden neue Handlungswege ergründet wurden.

Die Förderung von Reflexionsfähigkeit stellt zweifelsohne und nahezu unbestritten ein Mittel dar, mit dem die Professionalisierung angehender Lehrender im universitären Rahmen beschritten werden kann. Im Folgenden soll Einblick in die drei gegenwärtig vorherrschenden Ansätze zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden mit dem Ziel gegeben werden, bestimmen zu können, welcher davon im Hinblick auf eine forschungspragmatische Erfassung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen, hierbei angehende Englischlehrkräfte im Fokus stehend, zielführend sein kan.

4.2.5 Professionalisierungsforschung auf Grundlage der Kompetenztheorie

Das englischdidaktische *LLL-S*-Format orientiert sich ebenso wie das geschichtsdidaktische *LLL-S* an dem in Abbildung 1 dargelegten Konzept, setzt aber einen Schwerpunkt auf die Reflexionssitzungen (Schritte 4 und 6). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass das *LLL-S* im Fach Englisch auf die gezielte Entwicklung didaktischer Reflexionskompetenzen der Englischlehramtsstudierenden abzielt, wie sie etwa durch die strukturtheoretische und berufsbiographische Professionstheorie nahegelegt wird. Es wird angenommen, dass die Reflexionen, welche auf selbst erlebten Praxismomenten der Studierenden beruhen und direkt an relevante fachdidaktische Theoriebestände angeschlossen werden, vermutlich verzahnend auf die Wissensbestände der Teilnehmenden wirken. Auf Seminarebene des *LLL-S* in der Englischdidaktik existieren drei Interventionen, die explizit auf die Anbahnung didaktischer Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden ausgerichtet sind: 1. eine Wahrnehmungsschulung (Sherin und van Es 2002), 2. hochstrukturierte theoriekonforme Reflexionssitzungen (Rodgers 2002) sowie 3. eine *Cognitive Apprenticeship* am Dozierendenmodell (Schädlich 2015). Damit zielen die Reflexionen konsekutiv darauf ab, dass die Studierenden ihre im *LLL-S* gewonnenen Praxiserfahrungen, auch anhand von Videodokumentationen ihrer oder fremder Praxishandlungen, unmittelbar an fremdsprachendidaktische Theorien rückbinden (Abendroth-Timmer & Frevel 2013). Theorie wird demnach nicht losgelöst von der Praxis ergründet, sondern das pädagogische Handeln ist direkt in eine gekoppelte Theorie-Praxis-Exploration eingebettet, die über zweifache Reflexionssitzungen theoretisch doppelt gerahmt wird.

Aufgrund der theoriekonformen Konzeption des *LLL-S* liegen spezifische Hypothesen zur Wirksamkeit dieser englischdidaktischen Trainingsumgebung für Englischlehramtsstudierende vor.[13] Eine offene Herangehensweise, wie es die berufsbiographische Professionstheorie verlangen würde, ist damit von Vornherein nicht gegeben. Stattdessen soll zielgerichtet der Frage nachgegangen werden, ob die im *LLL-S* implementierten Mikrointerventionen zur Stärkung der Reflexion wirksam waren. Aufgrund der zuvor beschriebenen Unschärfe des Konstruktes, aber auch durch die Vielzahl vorliegender Reflexionsstufenmodelle begründet (u.a. Abels 2011; Hatton und Smith 1995), kam für die Erfassung *didaktischer Reflexionskompetenz* nur ein multiperspektivisches Forschungsparadigma infrage,

[13] Die ausführliche Beschreibung der Interventionsstudie und ihrer Ergebnisse zur Wirksamkeit des englischdidaktischen LLL-S finden sich in Klempin (voraussichtlich 2019).

wie es etwa über den *Mixed Methods*-Ansatz gewährleistet ist (Kuckartz 2014). Über sogenannte theoriegeleitet entwickelte schriftliche Diskursvignetten (Rehm und Bölsterli 2014) wurde die didaktische Reflexionskompetenz sowohl in ihrer *Tiefe*, als auch in ihrer *Breite* erfasst (Leonhard, Wüst und Helmstädter 2011). Die Vignetten kamen zu zwei Messzeitpunkten (prä=LLL-S-Beginn und post=LLL-S-Ende) bei *LLL-S*-Teilnehmenden (N = 82) sowie Kontrollgruppenteilnehmenden (N = 59) zum Einsatz, um in einem ersten Analyseschritt aus den schriftlichen Reflexionsprodukten der Englischlehramtsstudierenden auf deren didaktische Reflexions*tiefen*entwicklung rückschließen zu können. Über eine induktive qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) konnte zunächst ein Kategoriensystem erarbeitet werden, anhand dessen die Adaption eines Vier-Stufen-Reflexionsmodells (Abels 2011) vorgenommen wurde. Daran schloss die *Double-Blind* Zuordnung der Vignetten zu einem von vier Reflexionsmodi (adaptiert nach Abels 2011) an.

Aus den Analysen zur Reflexions*tiefen*entwicklung ergab sich schließlich die Notwendigkeit, das für die Vignettenbearbeitung herangezogene englischdidaktische Wissensrepertoire als *didaktische Reflexionsbreite* herauszuarbeiten, denn schließlich kann nur der „inhaltsspezifisch über fremdsprachlichen Unterricht reflektieren [, der auch über] fachwissenschaftliches und fachdidaktisch-pädagogisches Wissen" verfügt (Roters 2012, 287). Dabei erwies sich insbesondere der kompetenztheoretische Professionsansatz als zielführend aus forschungspragmatischer Perspektive. So fand die Wissenstrias von Shulman (1987), Fachwissen, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen, im Zuge einer deduktiv-induktiven inhaltsanalytischen Untersuchung der *Reflexionsbreite*, die als quantitative Entwicklung englischdidaktischen Wissens operationalisiert wurde, ihren Einsatz. Speziell die Vorarbeiten von König und Kolleg~innen (2016) sowie Roters und Kolleg~innen (2011) der groß angelegten quantitativen Längsschnittstudie *Teacher Education Development Study – Learning to Teach* (TEDS-LT) zum Professionswissen von Englischlehrenden waren an dieser Stelle die entscheidenden forschungsleitenden Folien für eine empirische Studie in der Englischdidaktik, dessen Forschungsdesign und dessen Erkenntnisse an anderer Stelle in aller Ausführlichkeit berichtet werden.[14]

5 Fazit und Ausblick: Zur Messbarkeit von Lehrer~innenbildungsprozessen

Die Forderung nach einer systematischen Beforschung und Vernetzung von *LLL-S* besteht nunmehr seit 2002 (Euler et al. 2002). Die Forderung drückte sich seit jeher in der Untersuchung der Formatwirksamkeit aus, dies auch mit dem Ziel, die Ausbildungsgüte angehender Lehrer~innen abzusichern, sowie Vergleichbarkeit über die Entwicklung von Initiativen mit „Modellcharakter" (ebd., 121) zu gewährleisten. Hascher (2014, 552) attestiert solchen Lernsettings ein erhebliches Potential, welches sich aber „nur unter bestimmten Qualitätsmerkmalen entfaltet". Dazu zählen die Verbindung der praktischen Erfahrung mit der didaktischen Ausbildung, die Transparenz der Ziele, das verstehende Lernen und nicht das

[14] Ausführlicher zum Englisch-LLL-S und der Beforschung didaktischer Reflexionskompetenz angehender Englischlehrpersonen voraussichtlich 2019 unter folgender Zitation: Klempin, Christiane (erscheint): Didaktische Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor. Studies in English Language Teaching. Tübingen: narr/francke/attempto.

Trainieren von vorbestimmten Routinen, ein hochwertiges Feedback und die Unterstützung bei der Reflexion über die Transfermöglichkeiten und -einschränkungen auf den Schulalltag.

An der Freien Universität Berlin konnte mit den *LLL-S* in den Fächern Englisch und Geschichte ein Seminarkonzept entwickelt werden, welches den systematischen Nachvollzug von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrer~innen erstmals in zwei geisteswissenschaftlichen Didaktiken in der Verschränkung von Theorie, Praxis und Reflexion ermöglicht. Die Gemeinsamkeiten der beiden *LLL-S*, die im Rahmen der vom BMBF finanzierten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* entstanden sind, gründen auf einem gemeinsamen Konzept (Rehfeldt et al. 2018), welches fachspezifische, aber auch projektübergreifende Ziele präzisiert. Zur Erreichung der fachspezifischen Ziele erwies es sich als sehr sinnvoll, eine übergeordnete Theorie der Professionalisierung fachdidaktisch zu spezifizieren. Dabei zeigt sich zum einen der berufsbiographische Professionalisierungsansatz als geeignet, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben angehender Geschichtslehrer~innen sichtbar zu machen. Zum anderen kann eine kompetenztheoretische Untersuchung Aufschluss über die reflexiven, aber auch epistemischen Bildungsprozesse von zukünftigen Englischlehrer~innen geben. Damit konnten wir einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, wie die Professionalisierung angehender Lehrer~innen konkret ausgestaltet und gleichzeitig empirisch erfassbar werden kann.

Es bleibt dabei festzuhalten, dass keines der Settings eine endgültige und abgeschlossene Professionalisierung zu evozieren vermag. Eine eingehende und konkrete Beschreibung der stattfindenden Professionalisierungsprozesse wird Gegenstand der aus dem Projekt hervorgehenden Dissertationen sein (Publikationen sind für 2019 und 2020 geplant).

Literatur

Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Abendroth-Timmer, D. und Frevel, C. (2013). *Analyse handlungsleitender Kognitionen anhand videogestützter Reflexionsprozesse angehender Spanischlehrender in verschiedenen berufsbiografischen Kontexten.* In Ulrich Riegel (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 133–149). Waxmann, Münster;München.

Ammerer, H., Hellmuth, T. und Kühberger, C. (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung.* In H. Ammerer, T. Hellmuth und C. Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 5–12). Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.

Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht.* Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.

Baumert, J. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase.* http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (letzter Zugriff: 26.06.2019).

Baumert, J. und Kunter, M. (2006). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.* In, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.

Baumgärtner, U. (2015). *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule* (1. Aufl.). UTB, Paderborn.

Bergmann, K. (2000). *Multiperspektivität - Geschichte selber denken.* Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.

Bergmann, K. (2008). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.

Berndt, C., Häcker, T. H. und Leonhard, T. (2017). *Editorial.* In, C. Berndt, T. Häcker, T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven.* Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Blömeke, S., Kaiser, G. und Lehmann (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung.* Waxmann, Münster.

Böllert, K. und Gogolin, I. (2002). *Stichwort: Professionalisierung.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *5*(3), 367–383.

Bullough, R. V. (1989). *Teacher Education and Teacher Reflectivity.* In, *Journal of Teacher Education*, *40*(2), 15–21.

Clarà, M. (2015). *What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion.* In, *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–272.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender.* Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Heath, Boston.

Day, C. (1993). R*eflection: A Necessary but Not Sufficient Condition for Professional Development.* In, *British Educational Research Journal*, *19*(1), 83–93.

Euler, M., Prenzel, M. und Ringelband, U. (2002). *Perspektiven.* In, *Lernort Labor. Initiativen zur naturwissenschaftlichen Bildung zwischen Schule, Forschung und Wirtschaft.*

Forneck, H. J. (u.A.) (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. (1. Aufl.). hep verlag, Bern.

Fraefel, U. (2017). *Wo Ist Das Problem? Kernideen Des Angloamerikanischen Reflexionsdiskurses Bei Dewey und Schön.* In, C. Berndt, T. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung Revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven* (S. 56–73). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung?* In W. Helsper und A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1.). Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Häcker, T. H. (2017). *Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* In, C. Berndt, T. Häcker, T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven*. (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Hallet, W. (2018). *Didaktische Selbständigkeit.* In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer und L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 43–54). Narr Francke Attempto, Tübingen.

Hascher, T. (2014). *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung.* In E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 542–571). Waxmann, Münster.

Hatton, N. und Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation.* In, *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education,* (3. Aufl.). Addison-Wesley Longman Ltd, New York.

Helsper, W. (2002). *Wissen, Können, Nicht -Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung.* In C. Kötters-König, W. Helsper und G. Breidenstein (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiebaden.

Helsper, W. (2004). *Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln.* In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe und J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Helsper, W. (2016). *Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln.* In M. Dick, W. Marotzki und H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl., S. 50–62). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Helsper, W. und Combe, A. (1996). *Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen.* In W. Helsper und A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1., S. 09–48). Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwissenschaft, Wiesbaden.

Hericks, U. (2009). *„Es ist natürlich `n bisschen lauter als bei anderen Kollegen …" – Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern.* Abgerufen von https://www.uni-marburg.de/de/fb21/schulpaedagogik/arbeitsgruppen/ag-hericks/personen/media/vortrag-uni-koeln-hericks.pdf (letzter Zugriff: 26.06.2019)

Hericks, U. (2015). *Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell - und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?* In, *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 3*(2), S. 5-18.

Hericks, U., Keuffer, J., Kräft, H. C. und Kunze, I. (Hrsg.). (2001). *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung.* Leske und Budrich, Opladen.

Jenkins, K. (2003). *Re-thinking history*. Routledge, London ; New York.

Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen.* (1. Aufl.). Waxmann, Münster.

Klempin, C. (voraussichtlich 2019): *Didaktische Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor.* Surkamp, C.; Bogner, A.; Bräuer, C.; Schädlich, B.; García, M. (Hrsg.). *Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung (LiKuS).* Springer, Berlin.

Köffler, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Kraus, J. (2003). *Arbeitszeit der Lehrer: Fakten statt Vorurteile!* Abgerufen von: http://www.lehrerverband.de/arbeitsz.htm (letzter Zugriff: 08.09.2017)

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren.* Springer VS, Wiesbaden:

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa, Weinheim.

Kunze, I. und Hericks, U. (2002). *Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern.* In, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401–416.

Laging, R., Hericks, U. und Saß, M. (2015). *Fach: Didaktik - Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung.* In, S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia und R. Stengel-Jörns (Hrsg.): *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible-Learning"*, (S. 91–116.), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl). Beltz, Weinheim:.

Leonhard, T., & Abels, S. (2017). *Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung?* In, C. Berndt, T. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung Revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven* (S. 46–53). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Leonhard, T., Wüst, Y. und Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010.* Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg.

Lücke, M. und Barricelli, M. (2013). *Für eine Weile noch. Videozeugnisse zur NS-Vergangenheit aus geschichtsdidaktischer Sicht.* In N. Apostolopoulos und C. Pagenstecher (Hrsg.), *Erinnern an Zwangsarbeit. Zeitzeugen-Interviews in der digitalen Welt* (S. 49–58). Metropol, Berlin.

Lücke, M. und Bothe, A. (2013). *Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen.* In P. Gautschi, M. Zülsdorf - Kersting und B. Ziegler (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 55–74). Chronos, Zürich.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium.* Springer, Wiesbaden.

Mieg, H. (2016). *Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung.* In, M. Dick, W. Marotzki und H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl., S. 27–40). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Müller, S. (2010). *Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung.* In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 27–52). Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Mogg, C. (2013). *Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen: Von der Berufung zum Burnout. Eine soziologische Untersuchung der Einflussfaktoren*. http://othes.univie.ac.at/28639/1/2013-02-17_0502474.pdf (letzter Zugriff: 26.06.2019).

Neuweg, G. H. (2017). *Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt.* In C. Berndt, T. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung Revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven* (S. 89–104). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Oevermann, U. (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.* In W. Helsper und A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1., S. 70–182). Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Ortenburger, A. (2016). *Lehrer und Lehrerinnen.* In M. Dick, W. Marotzki, und H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl., S. 559–566). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. und Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen.* Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Paseka, A. und Hinzke, J.-H. (2014). *Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden*, In, Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, 14–28.

Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Mehrtens, T., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V. (2018). *Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. die hochschullehre*, 4.

Pandel, H.-J. (1987). *Dimensionen von Geschichtsbewußtsein. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen.* In, *Geschichtsdidaktik*, (12), 130–142.

Pandel, H.-J. (2017). *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis* (2. Aufl. 2017.). Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Rodgers, C. R. (2002). *Seeing student learning: teacher change and the role of reflection.* In, *Harvard Educational Review*, *72*(2), 230–253.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann, Münster ; München.

Roters, B., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. und Stancel-Piątak, A. (2011). *Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch.* In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert und H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 77–99). Waxmann Verlag, Münster.

Rüsen, J. (1996). *Historische Sinnbildung durch Erzählen: Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren*. In, *Internationale Schulbuchforschung*, *18*(4), 501–543.

Schädlich, B. (2015). *Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz?* In, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*(26), 255–285.

Schenk, B. (Hrsg.). (2005a). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Schenk, B. (2005b). *Entwicklungsaufgaben und Schule.* In B. Schenk, A. Combe und M. A. Meyer (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 275–290). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.

Seidenfuß, M. und Kanert, G. (2013). *Die Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung, Forschungsansätze und Forschungsergebnisse.* In S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky und A. Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.* (S. 299–310). Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.

Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. In, *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23.

Somm, I. (2001). *Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive.* In, *Zeitschrift für Pädagogik*, *47*(5), 675–691.

Terhart, E. (2002). *Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung.* In C. Kötters-König, W. Helsper, und G. Breidenstein (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen.* In W.Helsper und R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*). Beltz Juventa, Weinheim.

Terhart, E. (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung.* Abgerufen von https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung (letzter Zugriff: 26.06.2019).

Trautwein, U. (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland.* Vodafone-Stiftung Deutschland, Düsseldorf.

Van Manen, M. (1995). *On the Epistemology of Reflective Practice.* In, *Teachers and Teaching 1*(1), 33–50.

Vogelsang, C. (2014). *Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften: Zusammenhangsanalysen Zwischen Lehrerkompetenz Und Lehrerperformanz.* Logos, Berlin.

Vogl, S. (2014). *Gruppendiskussionen.* In N. Baur und J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (S. 575–580). Springer VS, Wiesbaden.

Wein, D. und Barricelli, M. (2012). *Schulisches Lernen mit Video-Interviews - DVD Begleitheft für Lehrende, Zeugen der Shoah, Fliehen, Überleben, Widerstehen, Weiterleben.* Bpb, Berlin.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Beltz, Weinheim.

Wildt, J. (1995). *Feedback in Lehrveranstaltungen.* In W.-D. Webler und J. Osterloh (Hrsg.): *Gute Lehre Konzepte, Methoden, Nachwuchsförderung.* Beltz, Weinheim.

Autor/-innen

David Seibert. Freie Universität Berlin, Didaktik der Geschichte, Berlin, Deutschland; Email: david.seibert@fu-berlin.de

Christiane Klempin. Freie Universität Berlin, Didaktik des Englischen, Berlin, Deutschland; Email: c.klempin@fu-berlin.de

Hanin Ibrahim. Freie Universität Berlin, Didaktik der Geschichte, Berlin, Deutschland; Email: hanin.ibrahim@fu-berlin.de

Michaela Sambanis. Freie Universität Berlin, Didaktik des Englischen, Berlin, Deutschland; Email: michaela.sambanis@fu-berlin.de

Martin Lücke. Freie Universität Berlin, Didaktik der Geschichte, Berlin, Deutschland; Email: martin-luecke@fu-berlin.de

Zitiervorschlag: Seibert, D., Klempin, Ch., Lücke, M., Sambanis, M. und Ibrahim H. (2019). Professionalisierung fachdidaktisch. Professionalisierung angehender Lehrer~innen (Bachelor) in Lehr-Lern-Labor-Seminaren (LLL-S) an der Freien Universität Berlin in den Didaktiken der Geschichte und des Englischen . *die hochschullehre* , Jahrgang 5/2019, 423-453, online unter: www.hochschullehre.org