

Selbstwirksame Erfahrungsmomente als Entwicklungsaufgabe in der Professionalisierung Lehramtsstudierender

Kludia Zangerl

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1139>

Zusammenfassung

Um Studierende in ihrem individuellen Professionalisierungsprozess zu unterstützen, werden im Rahmen der Lehramtsausbildung produktive Settings generiert, in welchen sie in ihrem persönlichen Erfahrungs- und Erlebnisraum aufgabenspezifisch herausgefordert und in ihrem Selbstverständnis und in ihrer Selbstregulation als Entwicklungsaufgabe ressourcenorientiert unterstützt werden. Die Selbstwirksamkeit gilt hierbei als Schlüsselfaktor für Bildungs- und Entwicklungsprozesse, meint sie doch die subjektive Überzeugung, neue oder herausfordernde Aufgaben und Anforderungen aufgrund persönlicher Kompetenz bewältigen zu können.

Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein am Ende ihres Bachelorstudiums, welches auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet ist, im Hinblick auf den baldigen Berufseinstieg diesen Anspruch diskutieren. Selbstwirksame Erfahrungsmomente aufgrund personaler Lernprozesse werden als berufliche Entwicklungsaufgaben dargestellt und diskutiert.

Stichwörter: Bildungsgang, Professionalisierung, Selbstwirksamkeit, Entwicklungsaufgaben

1 Einleitung

Im Rahmen einer grundlegenden Lehrer*innenausbildungsreform gestaltet sich in Österreich seit Pädagog*innenbildung Neu (2015/16) ein fundamentaler Paradigmenwechsel mit markanten strukturellen und institutionellen Veränderungen in den Ausbildungsinstitutionen Universität und Pädagogische Hochschule und in weiterer Folge im System Schule. Hierbei stehen Paradigmen, welche die Schaffung von förderlichen Lerngelegenheiten für Studierende bestärken. Dies sind beispielsweise eine forschende-reflexive Haltung, entwicklungsfördernde und entwicklungsfördernde Aspekte, problemlösende Strategien, theoriegeleitete Analyseprozesse, ausbauende Reflexionsfähigkeit, erklärungsorientierte Handlungskompetenz und

zudem eine dialogorientierte kritisch-reflexive Feedbackkultur im Kontext von Lehrer*innen-ausbildung sowie von Anteilen pädagogisch-praktischer Studien (Haas, 2021, S. 57, 78).

Reformen mit der Zielsetzung veränderter Lern- und Lebensverhältnisse an der Schule bedingen eine Transformation der einzelnen Institutionen in eine Lern- und Arbeitsgemeinschaft, damit Schule als Lebenswelt mit gemeinsamen, kommunikativ vereinbarten Zielen verwirklicht wird (Solomon et al., 1992; Edelstein, 2002, S. 18) und der Mensch seine Selbstentwicklung anstreben, Ideen bzw. Aufgaben in Beziehung zu seinem Strom aus Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Hoffnungen, Wünschen und geistigen Aktivitäten setzen kann (Whitehead, 2012, S. 41).

Mit Wandlungsprozessen bzw. Veränderungen umgehen zu können, gilt als Kernkompetenz von Lehrpersonen. Diese veränderten Aufgaben können aber auch als Herausforderung erlebt werden (Röbe et al., 2021, S. 49), da eine hohe Erwartungshaltung und gesellschaftliche Ansprüche mit dem Lehrberuf in Verbindung gesetzt werden (Rothland, 2013, S. 27).

Zu komplexen Aufgabenstellungen, die es vonseiten der Lehrpersonen professionell zu bearbeiten gilt, zählen beispielsweise das Entwickeln von Lernangeboten, das Anregen von Aufgabenbearbeitungen, das Arrangieren methodischer Settings, in welchen Neues auf Basis eines Praktizierens eines ausdifferenzierten diagnostischen Blicks transformierbar wird, eine lernförderliche Haltung, das Unterstützen eines Klimas für eine produktive Auseinandersetzung mit Aufgaben und das Dokumentieren und Reflektieren für weitere Schritte im pädagogischen Wirken (Girmes, 2004, S. 46 f.).

Ziel des Beitrags ist es daher, im Hinblick auf die lebenslange Professionalisierung und den hohen Anforderungskatalog an Lehrpersonen, sich im reflexiven Bezug selbstwirksamer Erfahrungsmomente bewusst zu werden. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen der persönlichen Leistungsfähigkeit gilt als eine wichtige personale Ressource und protektive Persönlichkeitseigenschaft. Es hat unter den personalen Faktoren den größten Effekt im Belastungserleben (Candová, 2005; Caprara et al., 2003; Krause et al., 2013, S. 69). Genau diese persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten gilt als zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662), welche definiert wird als „people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“ (Bandura, 1986, S. 391).

Je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto höher ist die Bereitschaft eines Menschen, sich auch in herausfordernden Situationen einer Aufgabe zu stellen (Brohm & Endres, 2017, S. 94): „It is concerned not with the skills one has but with judgments of what one can do with whatever skills one possesses“ (Bandura, 1986, S. 391).

Das Zutrauen in die eigene professionelle Kompetenz, also die Überzeugung persönlicher Wirksamkeit, ist ein bedeutender Schritt zur Verbesserung von Leistungsfähigkeit (Jerusalem & Mittag 1999; Edelstein, 2002, S. 19), von Gesundheit, Berufszufriedenheit, Organisationsklima, Aktivität und Verantwortungsbereitschaft (Schunk, 1995; Schunk & Meece, 1992; Edelstein, 2002, S. 19).

Für den Erwerb von Kompetenzerwartungen gibt es nach Albert Bandura vier wesentliche Quellen, welche nach Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können. Hierbei handelt es sich um Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugungen und die Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002; S. 42 ff.).

Banduras Untersuchungen zeigen auf, dass mit der Erfahrung selbst etwas bewirken zu können, das intrinsische Interesse steigt. Entscheidend ist die Erfahrung der sich im Prozess ergebenden Wechselwirkung (Bandura, 1982, S. 133; Rosa, 2020, S. 274). Kontingenzerfahrungen sind hierbei eine Chance der produktiven Öffnung bzw. der Nutzung von „Möglichkeitsräumen des Denkens“ (Combe et al., 2018, S. 61).

Im Kontext der formalen Bildung kann das generative Prinzip der individuellen Habitualisierung des Subjekts (Studierende*r, Lehrende*r) mittels wissenschaftlich reflexiver Kompetenzen (Helsper 2018, Hericks et al., 2018; Kraler 2008) auf ein professionelles Niveau hin zum professionellen Lehrer*innenhabitus weiterentwickelt werden (Schneider, 2021, S. 41).

Die Bewusstwerdung selbstwirksamer Erfahrungsmomente in der Zeit des Studiums verhilft dazu, die aus dem persönlichen Erfahrungsstrom entnommenen verschriftlichten erinnerten Erfahrungsmomente und die daraus gewonnenen Bedeutungen und Sichtweisen neu zu positionieren, eine positive Perspektive zu bekommen und eine berufliche Identität zu konstruieren (Goldstein, 2003, S. 158). Erinnerungen, Gewohnheiten und Überzeugungen werden im Erfahrungsprozess nicht nur reaktualisiert, sondern es werden auch Ambivalenzen zwischen Reflexivität und Habitualität erfahren und mit neuem Index versehen. Es eröffnen sich in Folge produktive Potentiale (Brinkmann, 2012, 28 f.).

Hier liegt eine große Verantwortung auf Seiten der Dozierenden, Praxislehrpersonen, Mentor*innen und Schulleiter*innen. Mithilfe von Reflexion, Feedback und unterstützenden Maßnahmen können sie den Blick auf konkrete, überschau- und realisierbare Kompetenz- und letztlich Professionalitätszuwächse lenken (Schneider, 2021, S. 196).

2 Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, in welchen Erfahrungsmomenten Studierende in der Zeit des Bachelorstudiums Selbstwirksamkeit erleben konnten, wie sie im Hinblick auf den baldigen Berufseinstieg diesen Anspruch diskutieren und damit in weiterer Folge eine ressourcenorientierte Stärkung im personalen Bildungsgang, ein „In-die-Welt-Kommen des authentischen Selbst“ (Scharmer, 2015, S. 193) zugelassen und eine Entwicklung individueller beruflicher Identität unterstützt wird.

Der Ansatz, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen und sie „als Gestalter ihrer eigenen subjektiven Bildungsgänge“ (Hericks et al., 2001, S. 9) zu betrachten, wird von der Bildungsgangforschung fokussiert (Ostermann, 2015, S. 37 f.). Diese greift rekonstruierend biographische Entwicklungsprozesse als Lern- und Bildungsprozesse auf und geht der Frage nach, wie sich

biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen (Habitus) in der Bewältigung konkreter Handlungssituationen auswirken (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 391). Dabei beschreiben Herzog et al. (2007, S. 39, zit. nach Herzog, 2014) die Lehrperson als aktiven „Konstrukteur seines Wissens und Könnens“, der „flexibel zu handeln vermag und durch Reflexion seiner Erfahrungen seine professionelle Entwicklung vorantreibt“ (S. 428).

Die Person ist hier nicht Opfer ihrer Lebensumstände, sondern vielmehr Architekt und Konstrukteur ihrer Biographie. Dieses Bild steigert die Bedeutsamkeit der Generierung handlungswirksamen Wissens (Herzog, 2014, S. 428). Wissenschaft als eine Form der Kommunikation über Lebenswelt trägt einen wichtigen Beitrag zur Reflexion und (Weiter-) Entwicklung praktischen Handelns. Bedingungen sollen optimiert werden, um die freie Entfaltung der Persönlichkeit anzuregen (Schlömerkemper, 2010, S. 25). Die Bildung des Menschen ist ein zentrales Anliegen; ebenso ist es die Stärkung seiner Beziehung zur Welt (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26), verwirklicht durch eine kompetenzorientierte Lehrer*innenbildung, welche auf ein Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen baut, nämlich: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kollegialität, Differenzfähigkeit, Personal Mastery (Schratz et al., 2008, S. 127 ff.).

Professionelle Kompetenzen entwickeln sich aufgrund der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben weiter. Diese gehen aus dem Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativer Fähigkeiten hervor (Baumert & Kuntner, 2006; Weinert, 2001; Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 392).

Nach dem Entwickler des Konzepts Robert J. Havighurst (1948, 1972) handelt es sich hierbei um Aufgaben (tasks), welchen sich Menschen im Laufe der Entwicklung stellen müssen, deren Lösung zu Zufriedenheit führt und Basis für die Bewältigung späterer Aufgaben ist (Trautmann, 2004, S. 23). Hericks (2004, S. 117) definiert Entwicklungsaufgaben als

„gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden (können). Entwicklungsaufgaben müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll“.

Hericks (2006) und Keller-Schneider (2009, 2010) rekonstruierten vier Entwicklungsaufgaben als individuell zu gestaltende Professionalisierungsprozesse: die Aufgabe der *Rollenfindung* als Berufsperson, die *Vermittlung* von Sach- und Fachinhalten, die *Anerkennung* der Schüler*innen als der entwicklungsbedürftigen und entwicklungsfähigen Anderen, die *Kooperation* in der Institution Schule.

Diese kristallisierten sich auch in der vorliegenden Untersuchung, in welcher Studierende im reflexiven Bezug selbstwirksame Erfahrungsmomente in der Zeit des Bachelorstudiums verschriftlichten, mittels induktiver Kategorienbildung heraus.

Selbstreflexion als „Schlüsselkomponente für erfolgreiches Lernen“ (Bines & Watson 1992; Schön, 1991; Ispaylar 2016, S. 179) stellt einen bedeutenden Faktor für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und die konstruktive Vorgehensweise bei kritischen Ereignissen für professionelles Handeln dar (Röbe et al., 2019, S. 281). Sie kann somit eine transformative Entwicklung des Denkrahmens der Studierenden befördern.

Berufsphasenspezifische Anforderungen bestehen als zu lösende Entwicklungsaufgaben, welche in Abhängigkeit von individuellen Dispositionen zu unterschiedlichem Beanspruchungsleben führen und individuell unterschiedliche Entwicklungsprozesse verlangen (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 397 f.). Ein aktives Einlassen und Auseinandersetzen mit der eigenen Person sowie mit den beruflichen Anforderungen als Entwicklungsaufgabe und ein Bewussterwerden selbstwirksamer Erfahrungsmomente in der Zeit des Studiums unterstützen Studierende auf ihrem individuellen Professionalisierungsweg, aus dieser Basisressource schöpfen zu können.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

„Die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungen im Berufsleben aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002).“ (Böhnert et al., 2018, S. 85)

Die Bestandsaufnahme der Wahrnehmung selbstwirksamer Erfahrungsmomente durch Studierende in der Zeit des Bachelorstudiums sollte mithilfe der Fragestellung „Wie diskutieren Sie persönlich das vorangestellte Zitat im Hinblick darauf, dass Sie das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe, das ausgerichtet auf Kompetenzentwicklung ist/war, beenden und in den Schuldienst eintreten?“ eruiert werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde auf ein qualitatives Forschungsdesign zurückgegriffen, um „eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2015, S. 86) zu gewährleisten. Die Datenerhebung der im Schreibprozess gewonnenen Texte 55 Studierender (51 w/4m) am Ende des 8. Semesters erfolgte in den Sommersemestern 2021 (24 Studierende: 22 w/2m) und 2022 (31 Studierende: 29 w/2m).

Im Schreibprozess öffnet sich ein Potential für eine generative Aktion, in welcher eine Vielfalt an Erfahrungen, eine Kraft an Ideen und Energien, neue Erkenntnisse und Einsichten, Zugang zur subjektiven Weltsicht der Studierenden frei werden (Huber & Gürtler, 2012, S. 22) und sich Spuren des Denkens und Handelns eröffnen (Schlömerkemper, 2010, S. 75). Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte auf Basis der induktiven Vorgehensweise mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) und anschließender Abstraktion, um das Gesamtmaterial en miniature (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 153) wie folgt abzubilden.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich als vier berufliche Entwicklungsaufgaben (EA) darstellen; heuristischer Ausgangspunkt ist das didaktische Dreieck (*Lehrer*innen – Schüler*innen – Stoff*) mit dem Rahmen *Institution (Hoch)Schule* (vgl. Hericks, 2004, S. 120), in welchem selbstwirksame Erfahrungsmomente erlebt wurden: *Kompetenzen einer Lehrperson, Vermittlung, Adressaten, Institution (Hoch)Schule*.

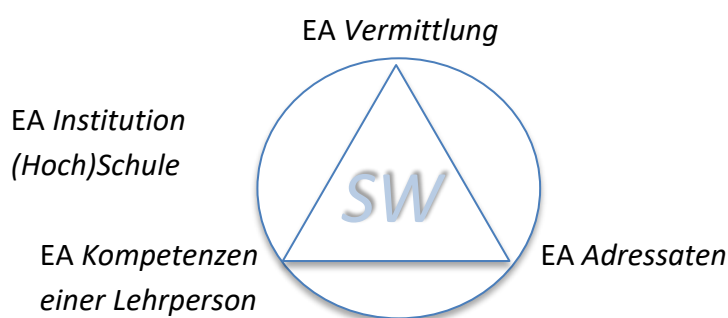


Abbildung 1 (eigene Darstellung): Selbstwirksame Erfahrungsmomente Lehramtsstudierender als berufliche Entwicklungsaufgaben

1) Entwicklungsaufgabe *Kompetenzen einer Lehrperson*

Die Kompetenzen einer Lehrperson werden von denjenigen Studierenden als sehr vielfältig beschrieben, die im Berufsalltag eine Festigung erfahren. Das theoretische Fundament wurde in der Ausbildung gesetzt. Selbstwirksamkeit wird durch fachliche Kompetenzen für eine berufsbezogene Expertise gestärkt. Von Bedeutung ist die subjektive Einstellung eines Menschen, um Anforderungen zu begegnen und ihnen gerecht zu werden:

„In den letzten vier Jahren habe ich gemeinsam mit meinen Studienkolleg*innen immer wieder neue Herausforderungen bewältigen können und dabei immer wieder neue Kompetenzen erreicht. Durch das Erreichen von persönlich gesteckten Zielen bekam ich das Gefühl, selbstwirksam und fähig zu sein, in einer Volksschulklasse zu stehen und zu unterrichten“ (St. 55; ZN: 7 –12).

Aus Sicht der Studierenden ist die Kompetenz gefragt, Gelerntes, Erfahrenes, Erprobtes, Besprochenes in den Berufsalltag einfließen zu lassen. So werden beispielsweise kognitive, soziale, kommunikative, soziokulturelle Kompetenzen genannt. Zudem sollte die Lehrperson über Organisationskompetenz verfügen und situationsadäquat reagieren können. Lehrpersonen leisten einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung. Sie vermitteln Wissen, haben erzieherische Aufgaben, beurteilen Leistungen und bringen in ihrer Sach- und Methodenkompetenz

neue innovative Ideen in die Schule. Sie möchten jedem Kind gerecht werden, was jedoch auch als große Herausforderung gesehen wird. Wichtig ist zudem, dass Kinder den Lehrpersonen vertrauen können und sich angenommen und wertgeschätzt fühlen, damit sie lernen können.

„Ich werde mein Bestes geben, um mit meinen unter anderem im Studium erworbenen Kompetenzen, einen für die Kinder förderlichen Unterricht zu gestalten“ (St. 38, ZN: 18–20).

Das erworbene Wissen soll, so das große Bestreben, im Berufsalltag umgesetzt und mit weiteren Kompetenzen angereichert und kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Dies fordert jede*n Einzelne*n persönlich auf, an seiner Professionalität zu arbeiten, Stärken und Schwächen einschätzen zu können.

2) Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*

Wissen verhilft laut Studierenden zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins und führt in Folge zu einer gewissen Gelassenheit, die sich positiv auf die Tätigkeit und die Schüler*innen auswirkt. Aus diesem Grund wird die Bedeutung einer personalen bzw. inneren Kompetenz betont, um Herausforderungen bewältigen, Inhalte adressatengerecht vermitteln zu können. In diesem Zusammenhang wird ein optimistischer Blick in die Zukunft als bedeutend genannt, ebenso das Setzen von Zielen und der Versuch diese zu erreichen. Die Lehrperson muss die Bereitschaft mitbringen, sich Inhalte und Kompetenzen anzueignen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Fortschritte in der Vermittlung aufzugreifen. Gelerntes soll im Berufsalltag verwirklicht und es soll auf Wissen und eigene Stärken zurückgegriffen werden. Hierzu bedarf es des Glaubens an sich selbst, um herausfordernde Situationen zu bewältigen und den Mut, Neues zu wagen.

„Mir ist bewusst, dass eine Weiterentwicklung meiner Persönlichkeit und meines Unterrichts nur geschehen kann, wenn ich mich auf neue Herausforderungen einlasse und bereit bin, mein eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen. Es ist unerlässlich, dass ich mir ständig neue jedoch erreichbare Ziele setze“ (St. 48; ZN: 19–22).

Die Studierenden möchten sich mit Leidenschaft, Einsatz und Ausdauer den Anforderungen stellen. Junge Lehrpersonen bringen in den Lehrberuf „neue und innovative Ideen mit“ (St. 32; ZN: 15). Dies benötigt Hilfe seitens des Kollegiums bzw. der Schulleitung, um diese Ideen zu verwirklichen.

Hier muss besonders die berufsbezogene Selbstwirksamkeit ins Bewusstsein rücken, da die Lehrperson den Kindern in ihrer Haltung ein Vorbild ist. Sie unterstützt Schüler*innen in deren Entwicklung von Zuversicht und Selbstsicherheit.

Der Beruf bringt ein hohes Anforderungsprofil mit sich, jedoch kann die Lehrperson bei auftretenden Herausforderungen auf ein Unterstützungssystem zurückgreifen.

„Immer wieder werden Schwierigkeiten auftreten, die auf den ersten Blick unüberwindbar scheinen, aber es liegt an uns, sie zu bewältigen und an uns zu glauben. Ich verwende hier bewusst ‚uns‘, da ich gelernt habe, dass man an einer Schule nie alleine ist – es gibt ein Kollegium und auch außerschulische Organisationen, an die man sich wenden kann, um bei Ratlosigkeit Ideen und Mittel einzuholen“ (St. 24; ZN: 14–22).

Eine Lehrperson vermittelt Werte und Kompetenzen. Sie übt sich auch in einer reflexiven lösungsorientierten Haltung, also einer positiven Fehlerkultur. Es gilt, auf die Resonanz des Gegenübers zu achten, sich in Empathie zu üben und Fortbildungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts zu besuchen, womit auch ein persönliches Wachsen einhergeht.

3) Entwicklungsaufgabe *Adressaten*

In der Gesellschaft gibt es eine hohe Erwartungshaltung an Lehrpersonen, da diese eine vier- (Bachelorstudium) bis fünfjährige Ausbildung (Masterstudium) absolviert haben. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse müssen seitens der Universität, der Hochschule und der Schule aufgegriffen werden. Diese führen kontinuierlich zu Veränderungsprozessen.

Die Studierenden beschreiben ihre (Vor)Freude auf den Beruf. Unterricht soll sich am Leben, an den Bedürfnissen, den Interessen und den Problemen der Schüler*innen orientieren und die Kinder zu selbstständigen und aufgeklärten Menschen erziehen. Eine positive Beziehungsebene und eine angenehme Arbeitsatmosphäre unterstützen das Lernen; es wird die intrinsische Motivation aktiviert. Es gibt aber auch immer wieder Situationen, die nicht planbar sind und somit vielfältige neue Anforderungen:

„Neue und schwierige Anforderungen können neue Chancen und Möglichkeiten bieten. Wenn man etwas möchte, kann man alle Anforderungen und Herausforderungen bewältigen“ (St. 21; ZN: 7–9).

Geschätzt wird hier die Möglichkeit, vielseitige Praxiserfahrungen sammeln zu können und sich bereits hier in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben mittels E-Portfolio in Reflexion zu üben.

„Die Entwicklungsaufgaben am Ende eines Praktikums geben noch einmal die Chance, sich intensiv mit dem Erlebten auseinanderzusetzen. Mit etwas Abstand zur Praxis sieht man die Dinge doch noch einmal deutlicher und kann sie in Worte fassen“ (St. 15; ZN: 12–15).

Anforderungen werden leichter aus eigenem Antrieb gelöst und eigene Ideen entwickelt. Voraussetzungen, um den Beruf zu ergreifen, sind ein wertschätzender, acht- und respektvoller Umgang mit den anvertrauten Schüler*innen und eine Liebe zum Beruf und zu den Kindern. „Die Grundlage allen Lernens beruht aber auf der soliden Basis der Beziehungsebene. Nur wenn die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden stimmt und eine angenehme

Arbeitsatmosphäre geschaffen ist, kann gut und sicher gelernt und die intrinsische Motivation aktiviert werden“ (St. 20, ZN: 22–25).

Dies verlangt eine positive Fehlerkultur sowohl im Hinblick auf das eigene Wirken als auch in Bezug auf das Agieren im pädagogischen Handlungsfeld.

4) Entwicklungsaufgabe *Institution (Hoch)Schule*

Der Aufbau des Curriculums des Bachelorstudiums, das auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet ist, wurde von den Studierenden hinsichtlich des Kompetenzzuwachses in der Generierung von Selbstwirksamkeit als positiv erlebt. Es wird als bedeutsam beschrieben, einen Perspektivenwechsel in für die Studierenden existenziell bedeutsamen Momenten zu schaffen, der durch vertrauensvollen Austausch und dem Teilen von Erfahrungen verwirklicht wird. Hierbei erfährt das Selbst eine Stärkung, genährt durch Zuversicht und einen optimistischen Blick, auch auf herausfordernde Situationen zuzugehen und sich auf diese einzulassen. Selbstreflexion hilft, Misserfolge vorzubeugen: „In dem Studium haben wir einige Selbstreflexionen, speziell nach den Praktika, eigenständig durchgeführt. Diese haben mich persönlich bei meiner Weiterentwicklung geprägt. Ich konnte meine Stärken besser wahrnehmen und fördern sowie meine Schwächen anerkennen und besser ausgleichen“ (St. 40; ZN: 7–10).

Es wird als bedeutend beschrieben, sich neue, realistische bzw. erreichbare Ziele zu setzen. Genannt wird auch der große persönliche Wandlungsprozess, den die Studierenden bei sich selbst erleben konnten. Auch wurden neue Hobbies und Interessen entdeckt.

Die starke Auseinandersetzung mit sich selbst, auch mit den eigenen Selbstzweifeln und das Kennenlernen der personalen Kompetenzen führten zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins. Lehrveranstaltungen, Praktika und Reflexion führten zu einem Wachsen im privaten Bereich und zur Förderung des persönlichen Entwicklungsprozesses.

„Wenn jemand eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat, so glaubt diese Person an sich selbst. Bei mir war am Anfang dieses Studiums die Selbstwirksamkeitserwartung nicht sehr hoch. Ich habe alles an meinem Tun und Können gezweifelt. Aber durch die kleinen Erfolge und Anerkennungen (konstruktives Feedback, Lob etc.) baute sich dies von Semester zu Semester auf“ (St. 37; ZN: 7–12).

Die Ausbildung gab den Studierenden ein gutes Fundament für ihre Arbeit in der Primarstufe. Sie fühlen sich größtenteils gut vorbereitet, auch herausfordernde Situationen im Berufsleben meistern zu können. Einige Bereiche und Themenfelder sollten jedoch ihres Erachtens stärker behandelt bzw. noch vertieft werden. Es werden beispielsweise bestimmte Lehrveranstaltungen nur in den jeweiligen Schwerpunkten angeboten, die jedoch für alle Studierenden interessant und von Bedeutung wären:

„So hätte ich mir vor allem mehr Lehrveranstaltungen zu den Themen Classroom-Management oder Mediation bzw. Coaching gewünscht. Vor allem bei letzterem finde ich es schade, dass diese Lehrveranstaltungen nur dem Schwerpunkt LebensART vorbehalten sind, obwohl diese ein wichtiges Thema für die gesamte Gruppe darstellen würden“ (St. 30; ZN 30–33).

Außerdem wird zum Ausdruck gebracht, dass noch mehr Praktikumserfahrungen sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken würden. Es ist den Studierenden ein Anliegen, sich weiter zu verbessern, an sich zu arbeiten und eventuelle Wissenslücken zu füllen. Es wird auch der Wunsch zum Ausdruck gebracht, das Gelernte im Schulalltag gut umzusetzen, da nicht alles plan- und vorhersehbar ist: „Ich weiß, dass noch einiges auf mich zukommen wird, worauf mich das Studium nicht vorbereiten konnte. Es liegt in unserer eigenen Verantwortung, aus diesen kommenden Herausforderungen zu lernen und an ihnen zu wachsen“ (St. 7; ZN: 10–12).

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wird von den Studierenden als Idealfall gesehen. Das Vertrauen in sich und in die eigenen Kompetenzen steigert die Selbstwirksamkeitserwartung in Form von Entwicklungsaufgaben. Mit den Ingredienzien Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstliebe werden Selbstwirksamkeit und ein Einlassen auf etwaige Herausforderungen gestärkt. Martin Bubers Übersetzung des Weisheitssatzes des Tschuang Tse verdeutlicht: „Viele suchen nach dem, was sie nicht haben – nur wenige suchen nach dem, was sie haben“ (zit. nach Renn, 2013, S. 86).

Es wird seitens der Studierenden als wichtig beschrieben, sich für selbstwirksame Erfahrungsmomente ein Bewusstsein zu schaffen und auf Vorerfahrungen zurückzugreifen. Selbstwirksamkeit bietet Schutz vor Stress und baut auf einem Vertrauen und auf den Glauben an sich selbst. Neue und herausfordernde Aufgaben, so die Studierenden, bieten die Chance und Möglichkeit, an sich zu arbeiten und sich somit weiterzuentwickeln:

„Generell bin ich der Meinung, dass man nie auslernt. Beziehungsweise finde ich es wichtig, dass man sich weiterentwickelt und weiterbildet, um immer die beste Version von sich selbst zu sein“ (St. 40; ZN: 32–34).

Im Kontext der formalen Bildung ist nach Schneider (2021) der Habitualisierungsprozess ein bestimmender Faktor der Professionalisierung als Lehrperson. Die Habitualisierung des Subjekts (Studierende, Lehrende) findet durch Inkorporierung sozialer Erfahrungen (Lenger et al., 2013) aufgrund der Interaktion und Resonanz mit dem Objekt (System, Kollegium...) statt (Schneider, 2021, S. 36). Selbstwirksamkeitserwartungen können hierbei gleichsam als Resonanzwartungen verstanden werden, nämlich die Welt durch eigenes Handeln zu erreichen und zum Sprechen zu bringen. Sie gelten als bedeutender Indikator für die Beurteilung und Kritik der Qualität von Weltbeziehung. Menschen unterscheiden sich im Ausmaß des Sich-

Zutrauens, Aufgaben zu erfüllen, Herausforderungen zu meistern, Ziele zu verwirklichen (Rosa, 2020, S. 271 ff.). Eine Studierende verdeutlicht:

„Um selbstwirksam tätig sein zu können, braucht es unterschiedliche Bereiche. Zum einen müssen fachliche Kompetenzen entwickelt werden und so eine berufsbezogene Expertise aufgebaut werden und zum anderen muss man sich persönlich weiterentwickeln, um mit Herausforderungen umgehen zu können, die oft das fachliche Wissen übersteigen. Nur so können berufliche Anforderungen gemeistert und positiv bewältigt werden“ (St 1; ZN: 7–11).

Selbstwirksamkeit stellt eine bedeutende Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation dar (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen haben positiven Einfluss auf Sozialverhalten, Lernerfolge, Gesundheitszustand und Lebenszufriedenheit (Rosa, 2020, S. 271).

Der Mensch steckt sich Ziele und es kann auch sein, dass er hierbei von sich selbst zu viel verlangt. Es wird seitens der Studierenden als wichtig beschrieben, sich hierfür ein Bewusstsein zu schaffen und auf Vorerfahrungen zurückzugreifen. Gleichzeitig ist das spezifische Charakteristikum von Selbstwirksamkeitserwartungen zu beachten; diese wirken in beide Richtungen selbstverstärkend (Rosa, 2020, S. 272).

Von Bedeutung ist daher, in der Lehrer*innenausbildung Studierende in ihrem Selbstkonzept, in ihrem Bewusstsein für sich selbst in verschiedenen Bereichen ihres Lebens zu stärken (Brohm & Endres, 2017, S. 92); so gelten doch Selbstverständnis und Selbstregulation als lebenslange Entwicklungsaufgaben (Mummendey, 2006, S. 87). Wichtig ist zudem, die Studierenden auch auf Ungewissheit und auf den Umgang mit dieser sowie mit auftretenden Irritationen vorzubereiten. Nicht jede Situation ist plan- bzw. vorhersehbar. Kontingenzentfaltungen und Kontingenzbejahungen sollen in diesem Zusammenhang als Chance gesehen werden. Hierbei sind Neugier, Erkenntnisinteresse und Offenheit bedeutende und anzustrebende Zugänge (Schneider, 2021, S. 24 ff.), welche Studierende in der Entwicklung eines professionellen Lehrer*innenhabitus im Sinne einer berufsbiographischen Entwicklungsaufgabe unterstützen.

Literatur

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist. Journal of the American Psychological Association*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bines, H. & Watson, D. (1992). *Developing Professional Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen – Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. 11 (1), (S. 85–108). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brohm, M. & Endres, W. (2017). *Positive Psychologie in der Schule. Die »Glücksrevolution« im Schulalltag* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Candová, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Combe, A., Pasek, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamik des Lehrerhandelns. Kontingenzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, S. 13–27. Weinheim und Basel: Beltz.
- Girmes, R. (2004). *[Sich] Aufgaben stellen*. Seelze: Kallmeyer.
- Goldstein, L. S. (2003). The Pedagogical Power of Myth in Teacher Education. *The Journal of Educational Thought (JET)*. 2, 157–176. Faculty of Education. University of Calgary. Abgerufen von <http://about.jstor.org/terms>
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Havighurst, J. (1972) [1948]. *Developmental Tasks and Education*. New York u.a.: Longman.

- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U., Keuffler, J., Kräft, H. C. & Kunze, I. (2001). Einleitung. In U. Hericks, J. Keuffler, H. C. Kräft, & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 9–16). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Huber, G. L. & Gürtler, L. (2012). *Manual zur Software AQUAD 7 (Erstveröffentlichung 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag)*. Tübingen: Softwarevertrieb Günter Huber. Online verfügbar: www.aquad.de
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (2. Aufl.). Konstanz: UVK mbH.
- Ispaylar, A. (2016). Selbstreflexion. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 177–186). Berlin Heidelberg: Springer.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223–245). Göttingen: Hogrefe.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

- Kraler, C. (2008). *Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten*. Schulverwaltung spezial 2008 (1), 4–7.
https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_spez08-01.pdf
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 61–80) (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hrsg.) (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Renn, K. (2013). *Dein Körper sagt dir, wer du werden kannst. Focusing – Weg der inneren Achtsamkeit* (8. Aufl.). Feiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Röbe, E., Aichner-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Stuttgart: UTB.
- Rosa, H. (2020). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39) (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer.
- Scharmer, C. O. (2015). *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner*: San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schatz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseke, A. & Seel, A. (2008). *Domänen von Lehrer/innen/professionalität – Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung*. In: C Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Lehrerbildung* (S. 123–137). Münster: Waxmann.
- Schatz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 1/10, 18–31.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy in education and instruction. In J.E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment. Theory, research and application* (S. 281–303). New York: Plenum Press.

- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (Hrsg.) (1992). *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28–53. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678), (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. & Delucci, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching* (S. 383–396). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 19–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 71–76). Weinheim: Beltz.
- Whitehead, A. N. (2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Herausgegeben, übersetzt und eingeleitet von C. Kann & D. Sölch. Berlin: Suhrkamp.