

Entwicklungsaufgaben in der universitären LehrerInnenausbildung - Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung

Christian Kraler, Universität Innsbruck

Summary: Curriculare Vorgaben und Wünsche von Lehramtsstudierenden an die Ausbildung stellen ein bekanntes Spannungsfeld der LehrerInnenausbildung dar. Mit dem im Rahmen der Bildungsgangforschung weiterentwickelten Konzept professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben können die unterschiedlichen Bedürfnisse sichtbar und verhandelbar gemacht werden. Im Beitrag werden die grundlegenden Konzepte vorgestellt und empirische Befunde diskutiert.

Die universitäre LehrerInnenausbildung, auf finde nicht im „luftleeren Raum“ statt:

„Wer Schulen einrichten darf, wer welche Fächer unterrichten darf, wer Schulträger sein darf, wer Lehrer werden darf, welche Fächer und Prinzipien den Unterricht bestimmen war über die Jahrhunderte nicht etwa nur die Suche nach der besten pädagogischen Lösung, sondern eine Machtfrage zwischen kirchlicher und weltlicher Herrschaft, zwischen lokalen und überregionalen Autoritäten, eine Frage ihrer Legitimität und Kontrollfunktionen, eine Frage von angestammten Rechten und ihrer Weiterentwicklung, eine Frage von Privilegien, eine Frage der Blockade oder Öffnung von Karrierechancen.“ (Zymek 2004, S. 216)

In diesem Geflecht gesellschafts- und bildungspolitischer Makro-, institutioneller Meso- und individueller Mikrostrukturen finden sich auch die beteiligten Akteure der universitären LehrerInnenausbildung wieder. Die jeweiligen bildungs- und gesellschaftspolitisch bzw. forschungsbasierten universitären Ausbildungsinhalte bilden in Form des Curriculums (Studienpläne) den formal-inhaltlichen Rahmen für die Ausbildung österreichischer LehrerInnen. Studierende und Lehrende beziehen sich im universitären Studienalltag darauf. Was sie daraus machen, hängt in hohem Maße von individuellen Faktoren ab (Biographie, Interesse, Motivation, Lebensbedingungen,...).

1. Biographischer Zugang

Lehrerinnen und Lehrer sind im Berufsalltag als Person stark gefordert. Welche persönlichen Voraussetzungen künftige LehrerInnen mitbringen sollten und wie weit berufsspezifischen Belastungen mit spezifischen Fortbildungsmaßnahmen begegnet werden kann, wird derzeit breit diskutiert. Insbesondere seit Anfang der 90er Jahre ist die Zahl der Untersuchungen zu diesem Thema stark gestiegen (vgl. etwa Bromme/Haag 2004, Hanfstingl/Mayr 2007, Kraler 2008b, Schaarschmidt/Kieschke 2007).

Frühe Berufswahl

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Persönlichkeitsmerkmale weist Ferdinand Eder auf einen biographischen Aspekt hin:

„Eine im Sinne der beruflichen Anforderungen positive Ausprägung aller Merkmale weisen Personen auf, bei denen der Wunsch , LehrerIn zu werden, lebensgeschichtlich verankert ist.“
(Eder 2008, S. 291)

Die Frage gegenseitiger, auch kausaler Abhängigkeit zwischen spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen und lebensgeschichtlicher Verankerung des Berufswunsches bei Lehramtsstudierenden ist noch nicht untersucht. Eder weist jedoch darauf hin, dass Spätereentscheider schlechte Voraussetzungen mitbringen und eine Problemgruppe bilden (Eder 2008, S. 291). Umgekehrt kann eine frühe lebensgeschichtliche Verankerung des Berufswunsches LehrerIn zumindest als ein Indikator für eine erfolgreiche Berufsprognose interpretiert werden. Im Rahmen einer derzeit an der Universität Innsbruck laufenden Untersuchung wird die Beschreibung der eigenen professionellen Entwicklung in 60 über den gesamten Studienverlauf erstellten Portfolios untersucht (Kraller 2008a, S. 164ff). Zusätzlich wurden 15 professionsbiographische Tiefeninterviews mit AbsolventInnen geführt. Erste Grobanalysen deuten jedoch darauf hin, dass die frühe berufsbiographische Festlegung insbesondere verbunden mit einer positiven Konnotation des LehrerInnenberufs sich positiv auf den Studienerfolg und die Weiterentwicklung des subjektiven Berufsbildes im Studienverlauf auswirken.

Klassische Motivationen für eine frühe Festlegung auf den LehrerInnenberuf sind den Daten (15 Tiefeninterviews, 60 Portfolios) zufolge:

- die Vertrautheit mit dem Berufsbild über die Eltern oder nahe stehenden Personen,
- ein über eine konkrete Lehrperson ermöglichtes positives Erleben des Schulsettings während der ersten Schuljahre bzw. nach Übertrittsphasen (Kindergarten-Grundschule, Grundschule-Sekundarstufe 1, seltener Sekundarstufe 1-Sekundarstufe 2),
- frühe Sozialkontakte mit Geschwistern,
- das Moment des sozialen bzw. gesellschaftlichen (Bildungs-) Aufstiegs.

Exemplarisch werden im Folgenden die beiden letztgenannten Aspekte (Geschwister, sozialer Aufstieg) hinsichtlich konkreter Evidenzen näher erläutert.

Unabhängig von den genannten eigenen Untersuchungen wurden in einer Evaluationsstudie des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck alle 185 AbsolventInnen des schulpraktisch-pädagogischen Ausbildungsteils vom Wintersemester 2006/07 bis zum Sommersemester 2008 schriftlich befragt. Diese Ergebnisse stützen die eben genannte

Aufzählung. In Tabelle 1 sind die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern der befragten Lehramtsstudierenden wieder gegeben.

Bildungsabschluss	Vater	Mutter	Indikator für ...
Pflichtschule mit/ohne Lehre	50%	41%	→ gesellschaftlicher Aufstieg
Schule mit Mature	10%	9%	
Pädagogische Akademie	7%	21%	→ tw. Vertrautheit mit Beruf
Uni	20%	10%	
Sonstiges	23%	28%	

Tabelle 1: Bildungsabschluss der Eltern

Für durchschnittlich 55% der Lehramtsstudierenden ist ihre Berufswahl mit einem gesellschaftlichen bzw. zumindest bildungssozialen Aufstieg verbunden. Den qualitativen Teilen der eigenen Studie zufolge war das, wenn auch teilweise anders oder indirekt formuliert, den Befragten bereits relativ früh in der eigenen Lebensbiographie bewusst (Pflichtschulzeit). Besonders bemerkenswert ist die Geschwisterkonstellation. Knapp 42% der Befragten haben zumindest ein Geschwisterkind, etwa ebenso viele 2 oder 3. Nur 5% der Studierenden sind Einzelkinder.

Anzahl Geschwister	0	1	2	3	4
Prozent der Befragten	5,4%	41,6%	23,8%	20,5%	4,7%

Tabelle 2: Anzahl der Geschwister bei Lehramtsstudierenden

Noch klarer wird dieses Bild bei Berücksichtigung der Position in der Geschwisterreihe (vgl. Tab. 3). Der überwiegende Teil der Befragten gab an, bereits früh Verantwortung für jüngere Geschwister übernommen zu haben.

Stellung in Geschwisterreihe	1	2	3	4
Prozent der Befragten	40,6%	32,4%	12,4%	6,5%

Tabelle 3: Position Lehramtsstudierender in der Geschwisterreihe

Eine systematische Verbindung dieser Beobachtungen mit Ergebnissen der neueren Geschwisterforschung (vgl. etwa Kasten 2004) steht noch aus.

Biographische Verankerung

Über die Wirksamkeit einer frühen Berufswahlentscheidung hinaus weisen diese Befunde auf einen weiteren bedeutsamen Aspekt hin: die auch ganz unabhängig vom zeitlichen Moment zentrale Relevanz der möglichst nachhaltigen Verankerung von Ausbildungsinhalten in der Biographie der Studierenden. Ausbildungsinhalte müssen von den Auszubildenden jenseits der curricularen und gesellschaftspolitischen Eigenlogik als bedeutsam und sinnvoll erlebt werden. Genau hierin liegt die Bedeutung biographischer bzw. die Biographie berücksichtigender Zugänge: Die „Macht des Erzählens“ der eigenen Geschichte, des sukzessiven Einbauens von Erfahrungen in die eigene Biographie kann eine hochgradige Vernetzung bewirken, da Themen sowohl rational als auch

emotional an spezifische Erlebnisse, Erinnerungen, Gefühle und Emotionen angedockt werden. Das ist mit ein Grund, warum mit einem adäquaten Lernkulturwandel einher gehende Portfoliokonzepte nachhaltig wirken können (vgl. etwa Gläser-Zikuda/Hascher 2007, Häcker 2007, Peters 2006). Auseinandersetzungen mit Inhalten, (Probe)Handeln im Laufe der Ausbildung, Brüche, positiv wie negativ Konnotiertes muss erfahrbar gemacht und „erzählt“, das heißt insbesondere erinnerbar gemacht werden können.

„Stories connect what we know to what we're trying to understand. They make things personal, give things meaning. They make things matter.“ (Pagnucci 2004, p.9)

Combes und Gebhards Forderung nach sinnstiftenden Übergangsräumen in der Schule (Combe/Gebhard 2007, S. 37ff) gilt genauso für die eben noch SchülerInnen gewesenen und noch nicht LehrerInnen seienden. Indirekt argumentieren sie wie Pagnucci: eine biographisch verankerte Beschäftigung mit Themen kann diese subjektiv bedeutsam machen und so nachhaltig auch im Sinn einer professionsspezifischen Kompetenzentwicklung verankern.

„Lernprozesse verlaufen dann erfolgreich, wenn sich dabei das Gefühl von subjektivem Sinn einstellt. [...] Sinn ist allerdings nicht etwa eine Eigenschaft des Lerngegenstandes, sondern subjektiv erzeugtes Empfinden beim Lernprozess.“ (Combe/Gebhard 2007, S. 97).

Im Innsbrucker Ausbildungsmodell etwa wurde versucht, diese Konzeption zumindest im Rahmen der schulpraktisch-pädagogischen Ausbildung über „rote Fäden“ und den durchgängigen Portfolioeinsatz systematisch und mehrfach verschränkt zu verankern (vgl. Kraler 2008a, S. 155ff). Ähnliches gilt etwa auch für viele portfolio- oder lerntagebuchgestützte Ausbildungskonzepte und jene, in denen metakognitiven Reflexionsprozessen eine zentrale Rolle zukommt.

2. Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang

Sinn und Bedeutung sind subjektiv und können nur von den betroffenen selbst in der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten generiert werden. Letztere müssen für die Studierenden im hier und jetzt bedeutsam sein. Der Verweis auf die spätere Berufsrelevanz erzeugt nicht a priori intrinsisches Interesse und nur bedingt Lernmotivation.

Zur praxisrelevanten Kontextualisierung dieses bereits von Kant in seiner Schrift zur Pädagogik angesprochenen Spannungsfeldes Fremd- versus Selbstbestimmung gibt unterschiedlichste Lösungsvorschläge. Neben dem aus der Literatur bekannten konstruktivistischen Lernparadigma der Co-Konstruktion mit all ihren praktischen Konsequenzen (vgl. etwa Weber 2004, S. 203-219) erweist sich das im Rahmen des Hamburger Graduiertenkollegs ab den späten 90er Jahren elaborierte Projekt der Bildungsgangforschung als äußerst fruchtbar (vgl. etwa Trautmann 2004, Hericks 2006, Meyer 2007). Es greifen hierfür auf das von Robert Havighurst Ende ursprünglich

um 1948 entworfene Konzept der Entwicklungsaufgaben zurück (vgl. Trautmann 2004, Meyer 2004, Hericks 2007, S. 60ff) und machen es zum Kernkonzept einer Bildungsgangtheorie- und Praxis.

LehrerInnenausbildung als (professionsspezifischer) Bildungsgang

Mit Bildungsgang ist der bildende Gang von Kindern, Jugendlichen (Meyer 2004, S. 89), aber auch der professionsspezifische Bildungsgang von Erwachsenen (Hericks 2006, S. 56ff) gemeint. Dabei stehen „reale Bildungsprozesse und konkrete Menschen“ (Trautmann 2004, S. 8) im Mittelpunkt. Ziel ist, dem reinen Inhaltsprimat (Curriculum) entgegenzuwirken bzw. dieses um eine zentrale Facette zu ergänzen, indem die Person und deren (professionsspezifische) Entwicklung im Verlauf ihrer Lebensgeschichte stärker in den Vordergrund rücken und Lernende als Gestalter des eigenen Bildungsganges ernst genommen werden (ebd. S. 9). Es geht vor allem auch um „die subjektive Bedeutsamkeit, welche Lernen möglich macht oder verhindert“ (ebd. S. 9). Der zentrale Unterschied zum reinen Bildungsbiographie-Ansatz ergibt sich durch die Verschränkung (normativer) gesellschaftlicher Anforderungen (vgl. auch Fend 2006) und individuellem Agieren in diesem bildungssozialisatorisch-gesellschaftlichen Kontext.

Im Rahmen des Bildungsgangansatzes wird zwischen einer objektiven und einer subjektiven Komponente unterschieden. In Anlehnung an Meinert Meyer können diese für Lehramtsstudierende folgendermaßen formuliert werden:

Objektiv gestaltet wird der Bildungsgang der Studierenden über die Institutionen (Universität, Pädagogische Hochschule) und organisatorischen Maßnahmen, die die Studierenden durch den Studienverlauf begleiten, insbesondere über die verschiedenen Lehrveranstaltungen. Von diesen Vorgaben hebt sich der subjektive Bildungsgang als das ab, was die Studierenden aus dem Lernangebot Ausbildungseinrichtung herausfiltern und in Kombination mit anderen Lernangeboten nutzen. (adaptiert nach Meyer, 2007, S. 30)

Diese professionsspezifische Fokussierung des Konzepts hat etwa Uwe Hericks (2006) für die Berufseingangsphase von LehrerInnen vorgenommen und Entwicklungsaufgaben während der Eintrittsphase ins Berufsleben analysiert (vgl. Hericks 2006, S. 92ff.).

Entwicklungsaufgaben

Offen blieb bis jetzt die Frage nach einem praxisrelevanten Konzept zur Beschreibung des Spannungsfeldes objektiver und subjektiver Bildungsgang im Ausbildungsalltag. Hier erweist sich Havighursts Theorie der Entwicklungsaufgaben als tragfähig. Er verband mit seinem systematischen Konzept ursprünglich den Anspruch

„zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den individuellen Entwicklungsdynamiken der Heranwachsenden zu vermitteln, also die sich in Stufen entfaltende und in soziale Milieukontexte eingelassene Trias von physischer Reife, kulturellen Erfordernissen und personaler Zielsetzung und Wertentscheidungen in eine entwicklungs offene Balance (im Sinn eines mittleren Weges) zu bringen [...]“ (Braun 2008).

Hiermit ist eine Beschreibungsebene gefunden, in der das Spannungsfeld zwischen individuellem Lernen und institutionellem Lernangebot in der Analyse erhalten bleibt. Entwicklungsaufgaben werden ohne thematischer Einengung als Lernaufgaben (und m. E. auch umgekehrt) im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen interpretiert, welche zur konstruktiven und zufrieden stellenden Bewältigung des gesellschaftlich eingebetteten Lebens notwendig sind. Havighurst selbst beschrieb Entwicklungsaufgaben folgendermaßen:

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society , and difficulty with later tasks.“ (zitiert nach Trautmann 2004, S. 23)

Rolf Oerter und Eva Dreher beschreiben eine aktualisierte Fassung „allgemeiner Entwicklungsaufgaben“ wie Beruf, Zukunftsperspektiven, Beziehungen, Werte, Rolle usw. (Oerter/Dreher 2002, S. 268ff). Entwicklungsaufgaben begründen sich von der Gleichursprünglichkeit objektiver, in unserem Fall curriculärer, und subjektiver, interindividuell/studentisch motivierter, Strukturen (vgl. Braun 2008, S. 109f). Havighurst formuliert:

„A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It partakes of the nature of both.“ (zitiert nach Trautmann 2004, S. 27)

„It assumes an active learner interacting with an active social environment.“ (zitiert nach Oerter/Dreher 2002, S. 269)

Für eine kritische Diskussion dieser Charakterisierung, insbesondere auch des normativen Anspruchs, sei auf Oerter/Dreher (2002) bzw. Trautmann (2004, S. 19-40) verwiesen.

Biographie, Bildungsgang, Entwicklungsaufgaben und Sinnkonstruktion

Im Rahmen der Ausbildung werden die Lehramtsstudierenden mit objektiven Bildungsaufgaben konfrontiert, die (teilweise) normative Entwicklungsaufgaben darstellen (vgl. Abschnitt 4). Für ein ganz im Sinn Havighursts glückliches und erfolgreiches Berufsleben sollten diese individuell bearbeitet und biographisch verankert werden. Entwicklungsaufgaben müssen von den Betroffenen als sinnvoll interpretiert werden können. Im Spannungsfeld Lernen, Lernbiographie, Bildungsgang und Entwicklungsaufgaben wird Sinnkonstruktion möglich:

„Sie erlaubt – im Rahmen einer Lerntheorie, die sich auf John Dewey bezieht - lernende Erfahrung und Bedeutungsaufbau. „Sinnkonstruktion“, „Erfahrung“ und „Entwicklungsaufgaben“ werden damit zu Schlüsselbegriffen [...].“ (Meyer, 2007, S. 36)

Gerade deshalb dürfte die Prognose für biographisch fundierte Lehrerbildungskonzepte (vgl. Abschnitt 1) positiv sein.

Im Folgenden werden die Konzepte im Hinblick auf die LehrerInnenausbildung zuerst strukturell weiterentwickelt. Basierend auf dem derzeitigen Innsbrucker Lehrerausbildungsmodell und eigenen Forschungsergebnissen folgt dann eine Konkretisierung hinsichtlich objektiver und subjektiver Bildungsaufgaben.

3. Vom Berufswunsch zu seiner Realisierung

In Abbildung 1 ist der Weg vom (frühen) Berufswunsch zu seiner Erfüllung graphisch dargestellt. Die breiter werdenden Rechtecke symbolisieren das über die Konfrontation mit dem Lehrerberuf in Schule und Ausbildung stetig wachsendes Wissen um seine Besonderheit.

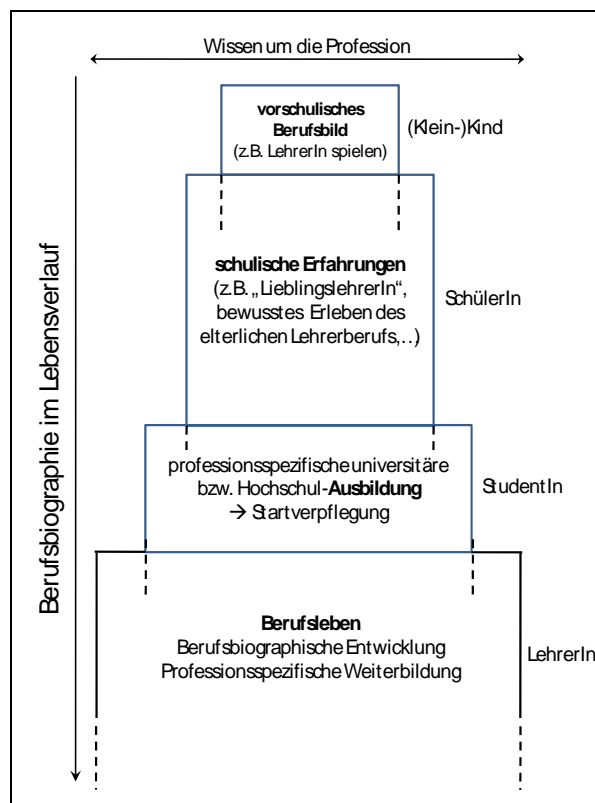


Abbildung 1: vom Kleinkind zur Lehrerin/zum Lehrer

Die unterbrochenen Liniensegmente sollen andeuten, dass das im jeweiligen System (Familie, Schule, Universität/Hochschule) erworbene Bild in den nächsten Entwicklungsabschnitt hineinwirkt. In allen 60 untersuchten Portfolios und den 15 Tiefeninterviews gaben die Studierenden bzw. AbsolventInnen an, ihr Berufswunsch LehrerIn zu werden hätte sich spätestens

zu Beginn der Sekundarstufe II konkretisiert. Ziel der universitären bzw. Hochschul-Ausbildung kann, wie schon in der berufsbiographischen Forschung zum Lehrerberuf deutlich aufgezeigt wird, allenfalls der Erwerb einer möglichst adäquaten Startverpflegung sein (vgl. Kunze/Stelmaszyk 2004, Messner/Reusser 2000). Konzentriert auf den Bildungsgang der Ausbildung und deren Entwicklungsaufgaben ergibt sich folgendes Bild (Abb. 2):

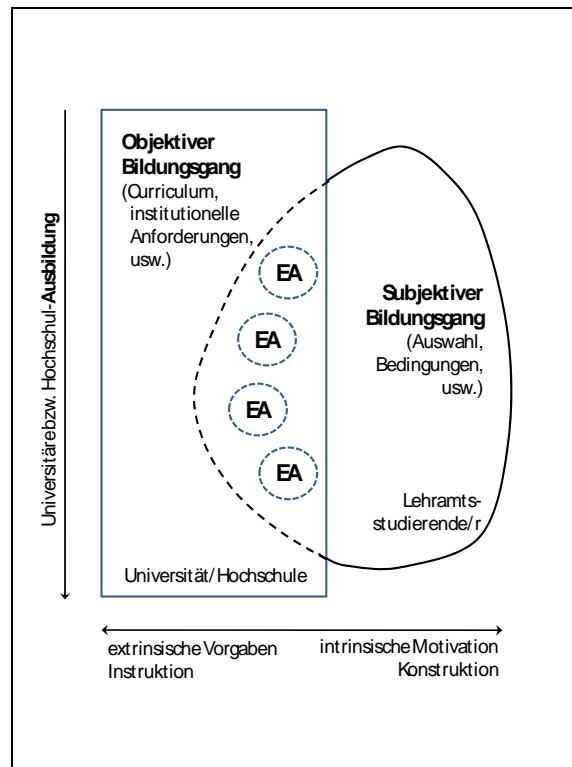


Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben der Ausbildung

Im Rahmen der Ausbildung geht es vor dem Hintergrund extrinsischer, curricularer bzw. gesellschaftspolitischer Vorgaben und individueller, intrinsischer Interessen bzw. Motivationen darum, jene Entwicklungsaufgaben dieser Periode zu realisieren, die für eine später für beide Seiten erfolgreiche Berufskarriere notwendig sind. Das Bildungssystem soll eine gute Lehrkraft bekommen, die Lehrperson sich in ihrem Beruf erfolgreich und zufrieden fühlen. Dass im gegenwärtigen Ausbildungssystem in der Regel alle Studierenden alle (zentralen) Ausbildungsteile absolvieren müssen, garantiert die individuelle Umsetzung der damit verbundenen Entwicklungsaufgaben keinesfalls. Konstruktivistisch argumentiert führt die inhaltliche Instruktion nicht automatisch zur gewünschten individuellen Konstruktion im Lern- bzw. Aneignungsprozess. Konkrete Entwicklungsaufgaben des objektiven und subjektiven Bildungsgangs werden im abschließenden Abschnitt vorgestellt.

4. Objektive und subjektive Entwicklungsaufgaben – empirische Befunde

Zentrale Entwicklungsaufgaben aus Sicht des Ausbildungssystems: objektive Bildungsaufgaben

In Kraler (2008) wird eine auf dem Innsbrucker Ausbildungsmodell basierende idealtypische Struktur für ein kompetenzorientiertes und über die durchgängige Portfolioarbeit Biographie basiertes Konzept einer universitären LehrerInnenbildung diskutiert (Kraler 2008, S. 160ff). In Tabelle 4 sind die Inhalte und mit diesen verbundenen Zentralen Entwicklungsaufgaben dargestellt.

Studien-jahr	Allgemeinpädagogische und schulpraktische Ausbildung	Fachliche und fachdidaktische Ausbildung	Entwicklungsaufgaben
1. Studien-jahr	Studieneingangsphase (Orientierungsseminar/WS, Eingangspraktikum, Reflexionsseminar/SS)	Fachliche Einführungs- und Basislehrveranstaltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler-Lehrer Perspektivenwechsel • Probeidentifikation & Self-Assessment → Einführung & Passung (Fächer & Berufswunsch)
2. Studien-jahr	Allgemeindidaktische Grundlagenkompetenzen (Lernpsychologie, schulpädagogische Konzepte, Kommunikation)	Vertiefung und Ausbau der fachlichen Kernkompetenzen, Fachdidaktik	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb und Verständnis professionsspezifischer fundamentaler Ideen (allgemeinpädagogische, studienfachspezifische, fachdidaktische Konzepte) • Entwickeln von Grundvertrauen, fachlicher Sicherheit
3. Studien-jahr	Praktikumssemester, angeleitete/selbständige Unterrichtsarbeit	Fachliche Vertiefung & Erweiterung fachdidaktischer Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Praktische Umsetzung des professionsspezifischen Wissen insb. im Hinblick auf eine persönliche Stärken-Schwächeanalyse • Wissensvertiefung
4. Studien-jahr	Synopse, Ergänzung und Korrektur	Spezialisierung und Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektierte Theorie-Praxis Synopsis • Kompensation von (Kompetenz-)Defiziten → Professionalisierung
5. Studien-jahr	Diplomarbeit & Diplomprüfung		Integrale akademische & praxisbezogene Abschlussarbeit/Zertifizierung → Startverpflegung

Tabelle 4: LehrerInnenausbildung und Entwicklungsaufgaben

Zusammengefasst könnte man die Entwicklungsaufgaben wie folgt benennen:

- Probeidentifikation (Hinterfragen der Berufswahl)
- Verständnis fundamentaler Ideen der betreffenden Disziplinen
- schulpraktische Umsetzung der erworbenen Kompetenzen
- Korrektur & Ergänzung
- Zertifizierung

Diese 5 „objektiven“ Entwicklungsaufgaben bauen aufeinander auf und sind gewöhnlich in der genannten Reihenfolge zu durchlaufen. Details zu den Inhalten mit weiteren Angaben sind in der besprochenen Literatur bzw. unter <http://www.uibk.ac.at/ils> nachzulesen.

Entwicklungsaufgaben aus Sicht der Studierenden

Die nahe liegende Frage ist, wie die Studierenden auf die eben dargestellten normativen Entwicklungsaufgaben reagieren. In den 15 professionsbiographischen Tiefeninterviews mit AbsolventInnen wurde nicht explizit nach Entwicklungsaufgaben gefragt. Im Rahmen der ersten Grobanalyse konnten die folgenden subjektiven Entwicklungsaufgaben identifiziert werden:

- Rollenklärung: Hineinwachsen in die Rolle als Studierende/r
- Beziehungsklärung: Loslösung vom Elternhaus, Partnerschaft/neue Freundschaften/Erhalt bestehender, Studentische Lernpartnerschaften
- Umgang mit Frustrationen bzgl. Studienorganisation und spezifischen Studieninhalten
- Fachliche Sozialisation (Fachkultur)
- Perspektivenwechsel durch Auslandserfahrung (insb. bei sprachlichen Fächern)
- Gelderwerb (facheinschlägig z.B. Nachhilfe, fachfremd: oft auch als Ausgleich)

Im Vergleich mit den zuvor beschriebenen normativen Entwicklungsaufgaben etwa, die im Innsbrucker Modell seit dem Wintersemester 2000/01 praktisch umgesetzt werden, zeigen sich weniger Widersprüche. Vielmehr wäre der objektive Bildungsgang dahingehend zu bearbeiten, dass die Entwicklungsaufgaben des subjektiven Bildungsganges sich besser als bisher in den institutionellen Anforderungen abbilden. Bei genauerer Betrachtung erscheint vieles verhandelbar, adaptierbar und könnte besser aufeinander abgestimmt werden. Eine Detaillierte Besprechung ist hier nicht möglich. Zudem steht die Tiefenanalyse der Ergebnisse noch aus.

Schon jetzt zeigt sich, dass bestehende Ausbildungsmodelle mit der Brille „Entwicklungsaufgaben“ teilweise in einem anderen Licht erscheinen. Das Bildungsgangmodell unterstützt, das Lehrerbildungscurriculum „neu“ und anders zu lesen und sensibilisiert für einen professionsspezifischen und professionalisierten Dialog zwischen Auszubildenden und Ausbildenden. Thema ist nicht mehr, was jemand tun bzw. abarbeiten muss, sondern welchen Bedarf Studierende artikulieren und haben, um die bestmögliche Startverpflegung für einen erfolgreich Berufseinstieg zu bekommen.

Literatur:

Braun, K.H. (2008): Entwicklungsaufgaben. In: Coelen, Th./Otto, H.U. (Hg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS, S. 109-117.

- Bromme, R./Haag, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 777-793.
- Combe, A./Gebhard, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Opladen: Barbara Budrich.
- Eder, F. (2008): Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Eder, F. Hörl, G. (Hg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen*. Wien: Lit, S. 273-293.
- Fend (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Hahn, S. (2004): Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie „subjektiver Entwicklungsaufgaben“. In: Trautmann, M. (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, S. 167-186. Wiesbaden: VS.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007): Prognosen der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2/2007, S. 48-56.
- Häcker, Th. (2007): Professionalisierung des LehrerInnenhandelns durch Professional Development Portfolios. In: *Erziehung und Unterricht* 5-6/2007, S. 382-391.
- Hascher, T./Gläser-Zikuda, M (Hg) (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Kasten, H. (2004): Geschwister - der aktuelle Stand der Forschung. In: Staatsinstituts für Frühpädagogik (Hg.), *Online-Familienhandbuch*. [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_374.html]
- Kraler, Ch. (2008a): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegung zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Ch./Schratz, M. (Hg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 151-180.
- Kraler, Ch. (2008b): Das Selbstbild von Lehramtsstudierenden. In: Eder, F. Hörl, G. (Hg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen*. Wien: Lit, S. 295-321.
- Kunze, K./Stelmaszyk, B. (2004): Biographie und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 795-812.
- Messner, H./Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 18 (2), S. 157-171.
- Meyer, M.A. (2004): Was ist Bildungsgangdidaktik? In: Trautmann, M. (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 89-113). Wiesbaden: VS.
- Meyer, M.A. (2007): *Allgemeine Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangforschung*. <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/meyermeinert/Abschiedsvorlesung.pdf> (10-7-2008).
- Oerter, R./Dreher, E. (2002⁵): Jugendlalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim: Beltz, S. 258-318.
- Pagnucci, G.S. (2004): *Living the Narrative Life. Stories as a Tool for Meaning Making*. Boynton/Cook: Portsmouth.
- Peters, U. (2006): Schreibend die Berufsbiographie entwickeln. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 3/2006, S. 26-30.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007) (Hg.), *Gerüstet für den Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Trautmann, M. (2004): Die Entstehung und Entwicklung der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, M. (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 7-15). Wiesbaden: VS.
- Weber, A. (2004): *Problem-Based Learning*. Bern: hep
- Zymek, B. (2004): Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S.205-240.