

# Lehrkräfteprofessionalisierung als lebenslanger Prozess

*Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und Wirkungen*

Prof. Dr. Alexander Gröschner

QLB-Programmworkshop, Wuppertal, 24. März 2023



# Agenda

1. Relevanz: Warum berufsbezogenes Lernen sinnvoll und notwendig, aber institutionell schwierig zu begleiten ist
2. Zur Bedeutung von Lerngelegenheiten: Berufliches Lernen von (angehenden) Lehrpersonen
3. Theorie-Praxis Relationierungen als struktureller „Resonanzraum“
4. Herausforderungen und Perspektiven für Forschung und Entwicklung

# 1. Relevanz

## Warum ist lebenslange Professionalisierung im Lehrberuf notwendig?

Unter anderem:

- ❖ gesellschaftliche Herausforderungen (Migration/Integration; Inklusion; Digitalisierung/Mediatisierung; Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Demokratieverziehung; Pandemie-Erfahrungen)
- ❖ Wissenschaftliche Evidenz der Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung
- ❖ Schulentwicklungsmaßnahmen („lernende Schule“; Qualitätssicherung)
- ❖ Individuelle Veränderungs- und Entwicklungsprozesse der Lehrpersonen

(Ivgl. Bernholt et al., 2023; Gröschner & de Zordo, 2023)

# 1. Relevanz – Faktor „Unsicherheit“ der Zukunft

Was soll zukünftig im Unterricht thematisiert werden?



Bildnachweis: <https://www.ynharari.com/de/>

«Am allerwichtigsten wird die Fähigkeit sein, **mit Veränderung umzugehen, neue Dinge zu lernen** und in unvertrauten Situationen das seelische Gleichgewicht zu wahren. Wollen wir mit der Welt des Jahres 2050 Schritt halten, müssen wir **nicht nur neue Ideen und Produkte** erfinden – **wir müssen vor allem uns selbst immer wieder neu erfinden**»

(Harari, 2018, „21 Lektionen“, S. 345)

# 1. Relevanz – Strukturelle Bedingungen

## Warum ist lebenslange Professionalisierung institutionell eine Herausforderung?

### „Tiefengrammatik“ (Terhart, 2008) der Lehrkräftebildung in Deutschland

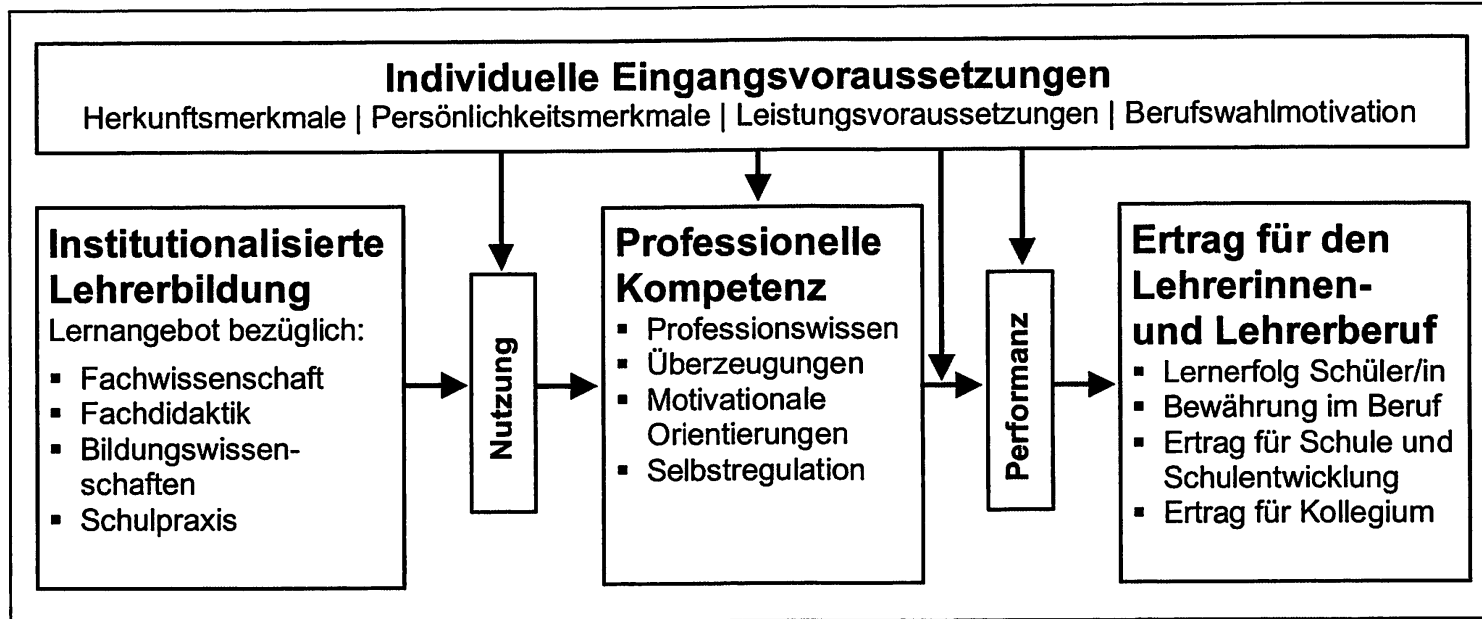
- ❖ Segmentierung
- ❖ Marginalisierung
- ❖ Fragmentierung



(vgl. Bauer & Prenzel, 2012; Keuffer, 2004; Ophardt, 2022; Terhart, 2021)

# 1. Relevanz – Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungen

## Warum ist lebenslange Professionalisierung institutionell eine Herausforderung?



(Cramer, 2016)

# 1. Relevanz – Individuelle Voraussetzungen, komplexe Umgebungen

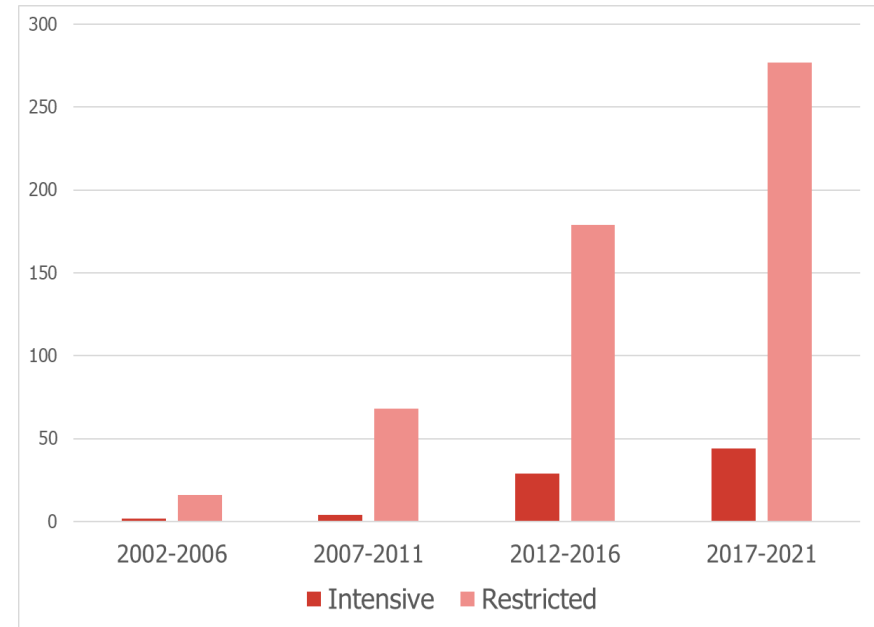
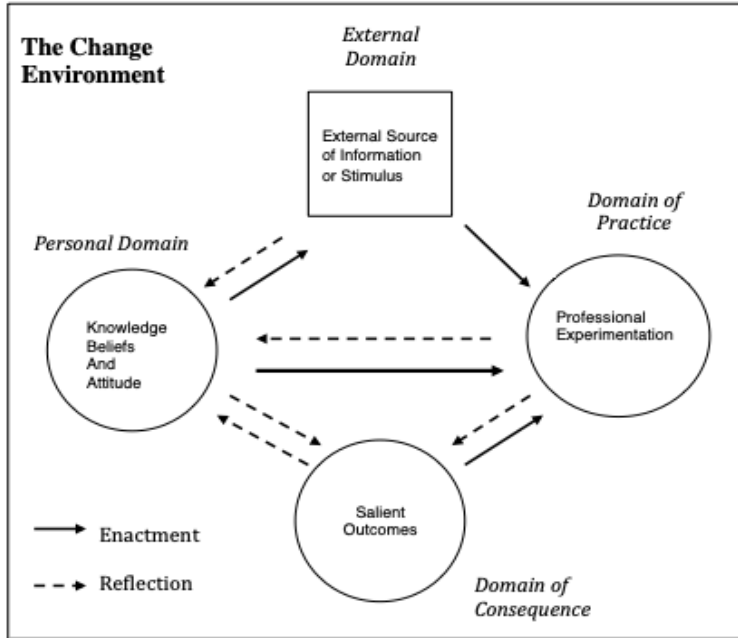
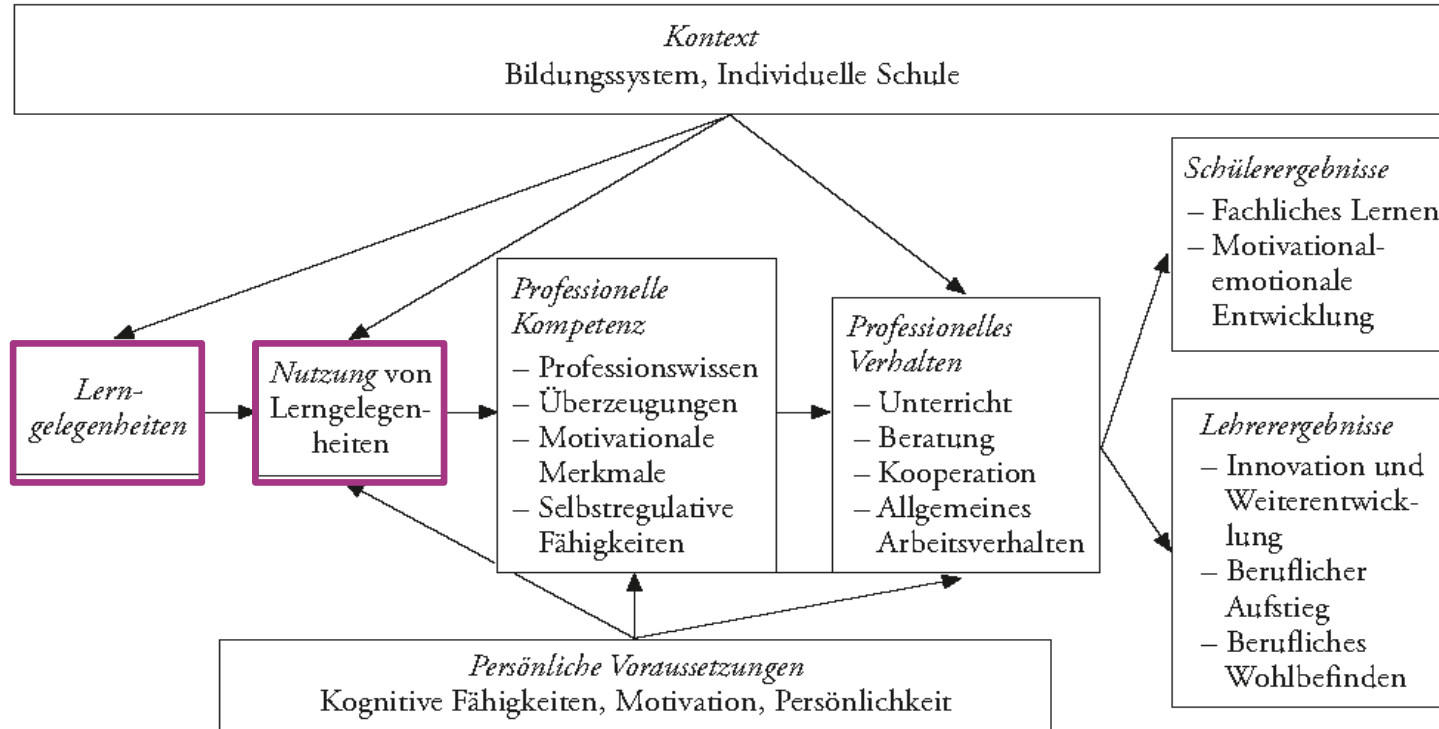


Figure 1. The Interconnected Model of Teacher Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002; Calcagni et al., 2022)

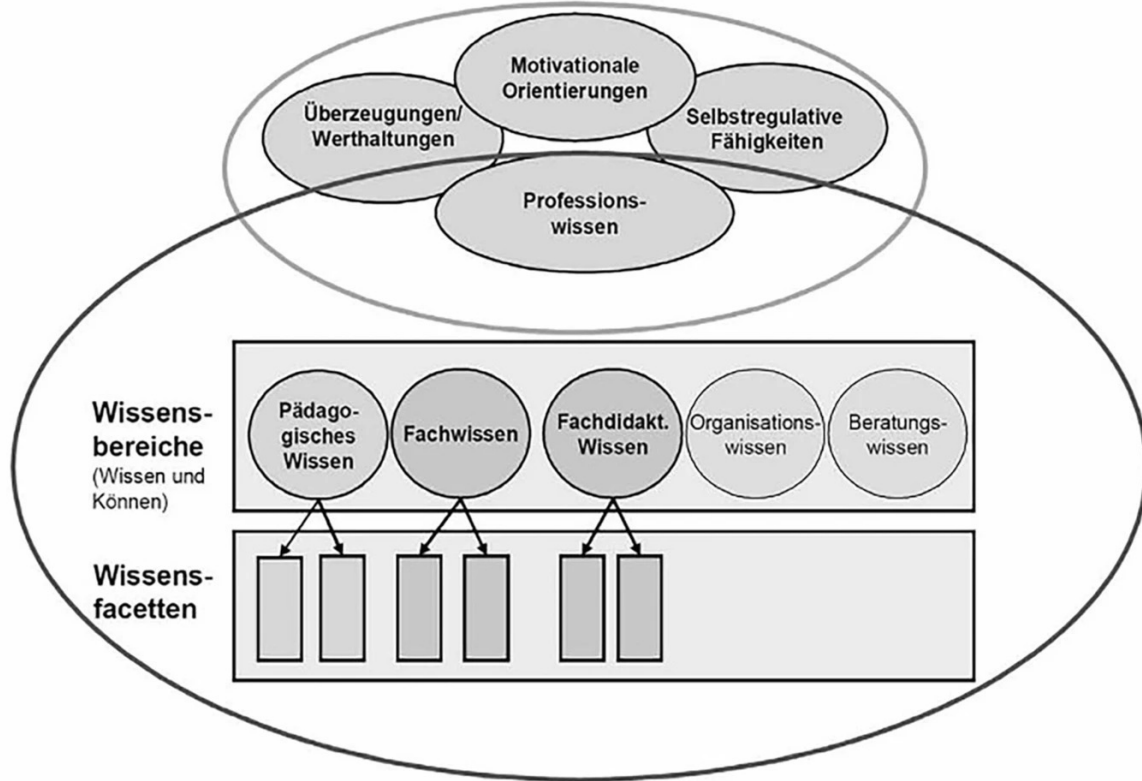
## 2. Lerngelegenheiten im Professionalisierungsverlauf



(Kunter et al., 2011)



## 2. Professionstheoretische Grundlagen für das Lernen im LB

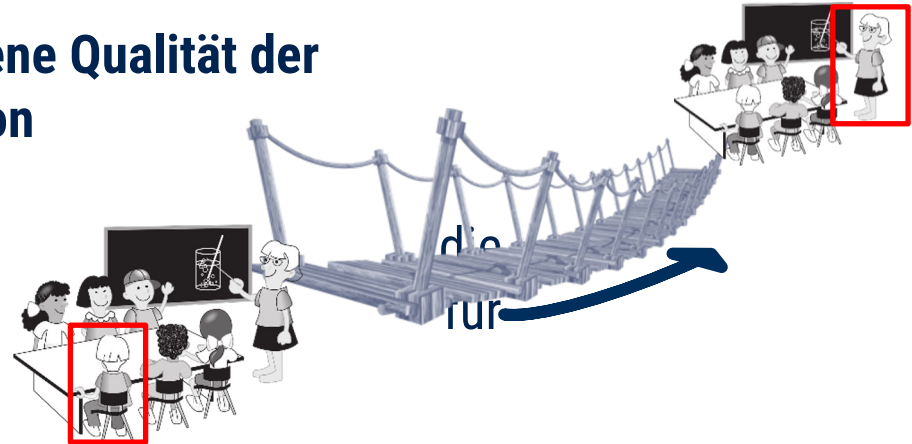


Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter [2006](#), S. 482).

(vgl. u.a. Bernholt et al., 2023; Cramer et al., 2020; Gröschner & de Zordo, 2023; König, 2020; Lorentzen et al., 2019; Mayer et al., 2019)

## 2. Erfahrungsbasierte Grundlagen – der schulbiografische „Rucksack“

- Lehramtsstudierende (im 1. Jahr,  $N=280$ ) erinnern sich vor allem an **positive und wertschätzende Lehrpersonen**
- Charakteristisch ist die **wahrgenommene Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion**
- Positive Erinnerungen beeinflussen Berufs- und Fächerauswahl das Lehramt



Gröschner, A., Jähne, M. & Klaß, S. (2020). Attitudes toward dialogic teaching and the choice to teach: Pre-service teachers' perceptions on own school experiences. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds.), *International Handbook on Research in Dialogic Education* (pp. 269–285). London: Routledge.

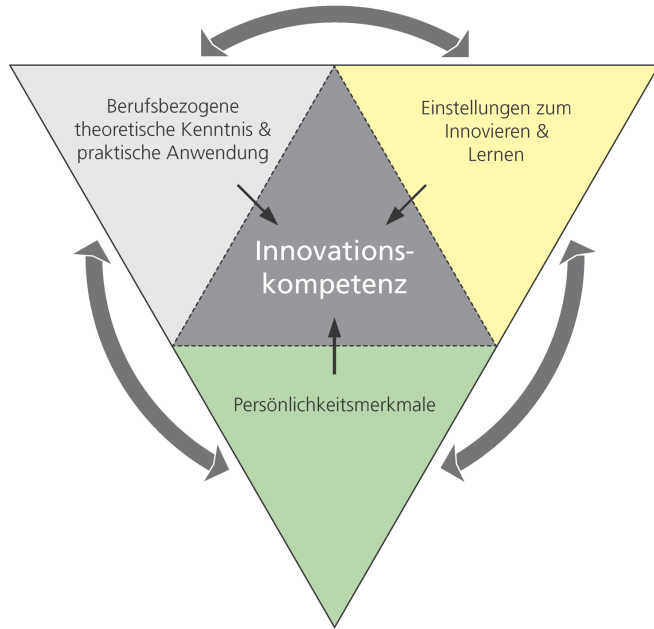
## 2. Berufliches Lernen von angehenden Lehrpersonen

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen.“ (Kompetenz 11, KMK, 2004, S. 3)



Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.

## 2. Berufliches Lernen von angehenden Lehrpersonen

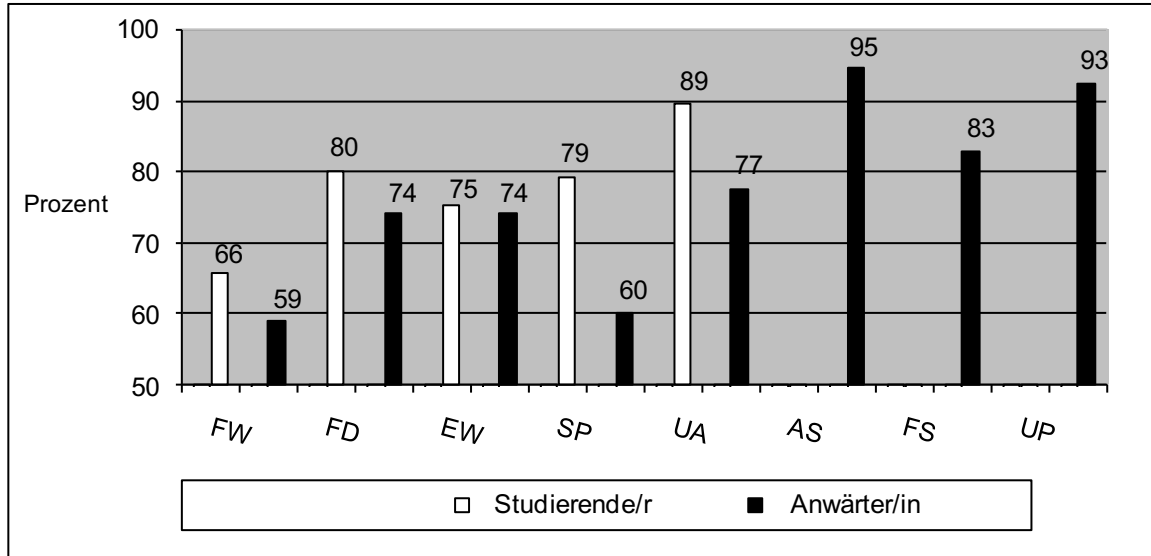


### Zentrale Befunde:

- Studierende unterscheiden sich signifikant von LAA
- Wissen, praktische Erfahrungen, Einstellungen (Berufsaufgaben, Selbstwirksamkeit) und Erfahrungsoffenheit sagen Fähigkeitseinschätzung vorher ( $R^2=.52$ )

Abbildung: Triadenmodell zur Erfassung von Innovationskompetenz  
( $N=365$ ; vgl. self-directed learning nach Bolhuis, 2003)

## 2. Berufliches Lernen von angehenden Lehrpersonen



### Zentrale Befunde:

- Zahlreiche Standards werden mit praktischen und informellen Lernorten verbunden (!) (Kissling, 2014; Kyndt et al., 2016)

Abbildung: Überblick über die Lernorte der Standards nach Status

FW = Fachwissenschaft; FD = Fachdidaktik; EW = Erziehungswissenschaft; SP = Schulpraktische Studien/Praktika; UA = unabhängig von der Ausbildung; AS = Allgemeines Seminar; FS = Fachseminar; UP = Unterrichtspraxis. Mehrfachantworten waren möglich.

## 2. Berufliches Lernen von angehenden Lehrpersonen

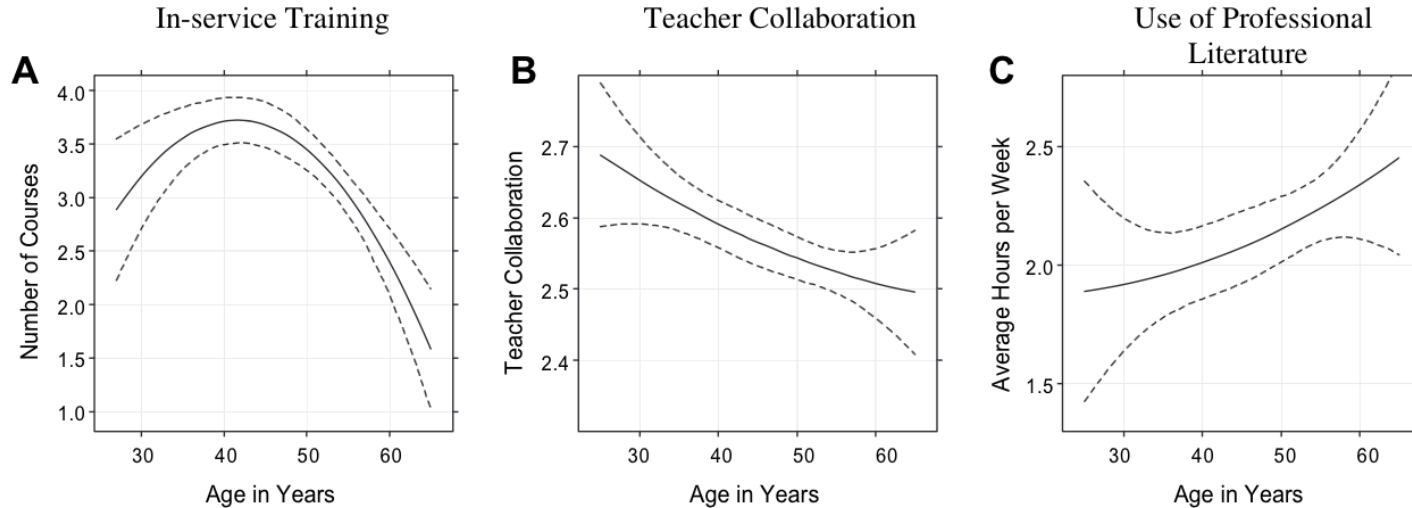
*„Es muss vermieden werden, dass man später sagt: ‚Ich weiß, wie es geht, aber ich kann es nicht.‘“ (Fritz Oser)*



### **Implikationen für die Förderung berufsbezogenen Lernens in der LB:**

- Lerngelegenheiten zur Theorie-Praxis Relationierung (Umgang mit Praxis)
- Lerngelegenheiten zur Erprobung problembasierter, innovativer Lehr-Lernsettings (Universität)
- Teambasiertes Lernen und Kooperationserfahrungen (Schule und Uni)

## 2. Berufliches Lernen von erfahrenen Lehrpersonen – Alter



*Note.* The solid line indicates the function predicted by the regression analysis and the dashed lines delimit the 95% confidence interval.

**Fig. 1.** Uptake of formal and informal learning opportunities as a function of teachers' age.

(Richter et al., 2011; Kyndt et al., 2016; Louws et al., 2017)

## 2. Berufliches Lernen von erfahrenen Lehrpersonen – Motivation

Tab. 3 Zusammenhang zwischen der Fortbildungsmotivation und der wahrgenommenen Fortbildungsqualität

Fortbildungsmotivation	Wahrgenommene Fortbildungsqualität	
	<i>p</i>	<i>r</i>
Soziale Interaktion	<0,001	0,38
Externale Erwartungsanpassung	0,075	-0,09
Karriereorientierung	0,233	-0,06
Entwicklungsorientierung	<0,001	0,33

*r* Korrelationskoeffizient nach Pearson

Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T. & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. OnlineFirst: <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>



### 3. Theorie-Praxis Relationierung als struktureller „Resonanzraum“

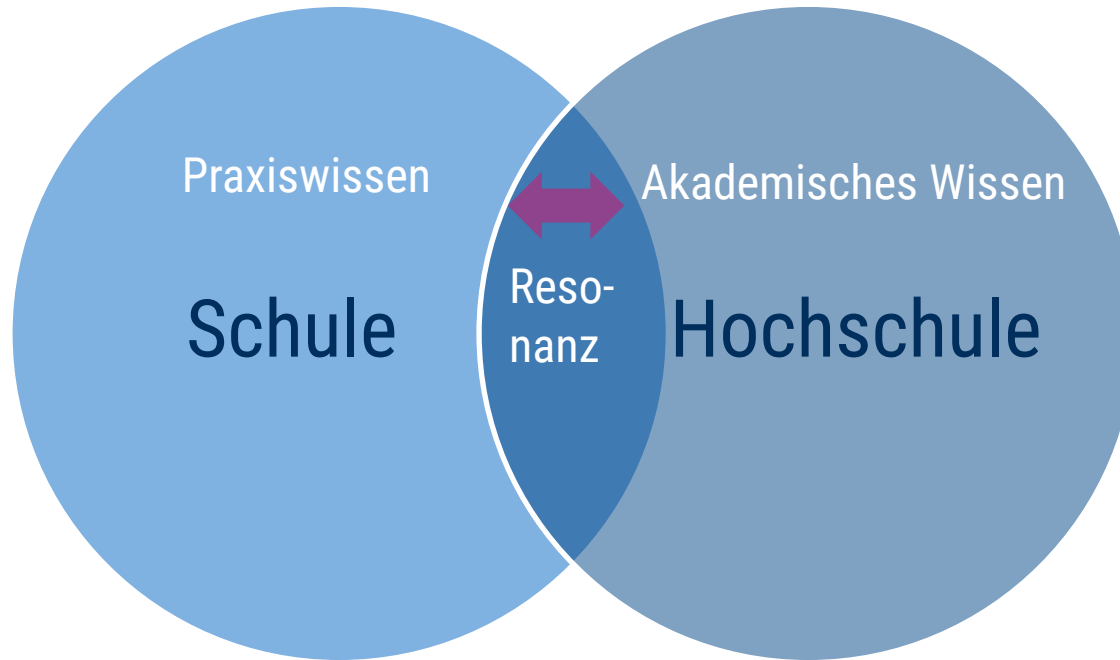
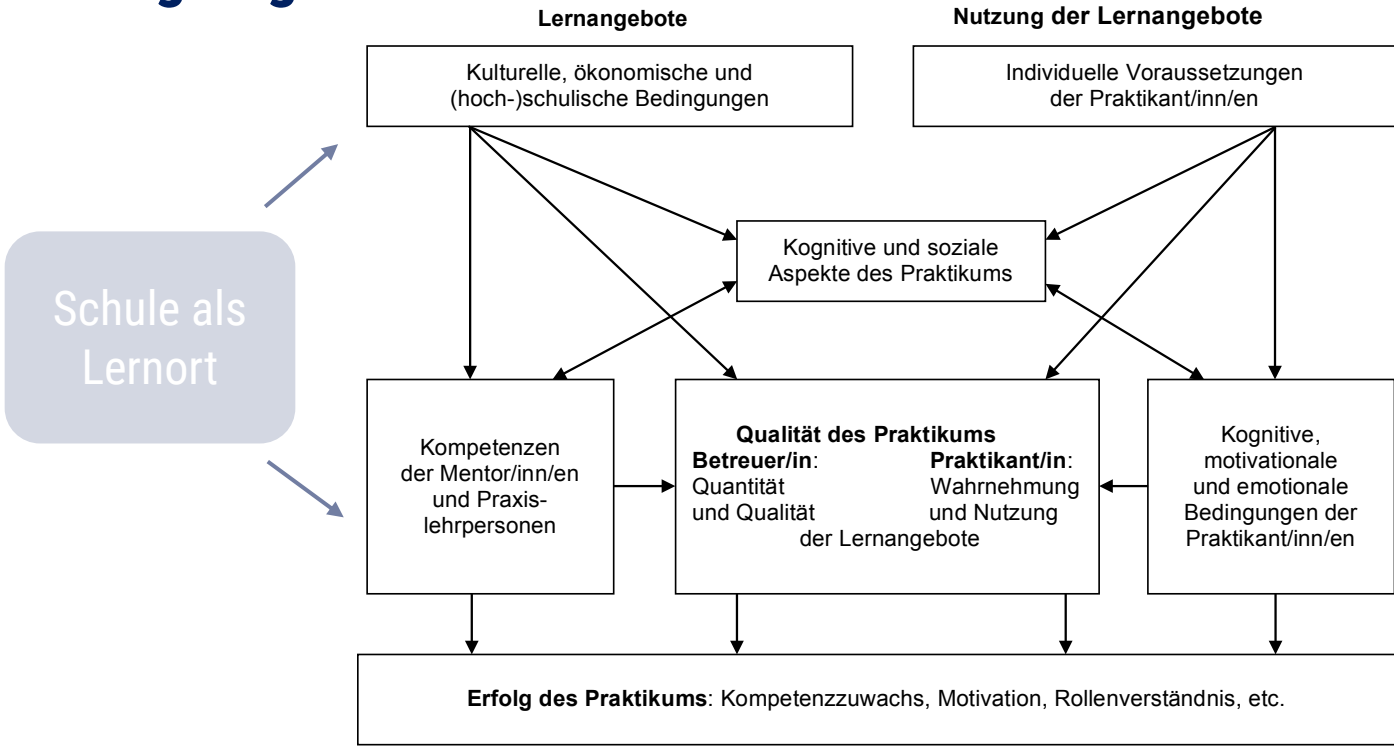


Abbildung: Resonanzraum der Theorie-Praxis Relationierung

# 3. Komplexität von „Angebot“ und „Nutzung“ (wirksamer) praktischer Lerngelegenheiten



Hascher & Kittinger, 2014

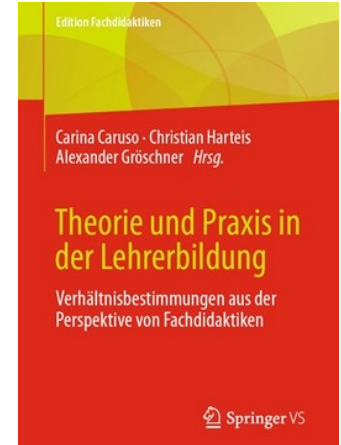
### 3. Erwartungen an „Theorie“ und „Praxis“

Item	Mittelwert (1=stimme nicht zu; 5=stimme zu)
Praktika sollten Möglichkeiten eröffnen, eine Integration von Theorie und Praxis zu beobachten.	4.53
Praktika sollten mir professionelles Handeln beibringen.	4.60
Hochschuldozenten spielten eine wichtige Rolle, mich bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstützen.	2.86
Praktikumslehrpersonen spielten eine wichtige Rolle, mich bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstützen.	3.11
Hochschuldozenten und Praktikumslehrpersonen schienen ein klares Verständnis hinsichtlich der gegenseitigen Rollen bei der Unterstützung meiner Praktikumserfahrungen zu haben.	2.28

Allen & Wright, 2014, übers. v. Verf.

# 3. Gleiche Ziele, aber strukturelle Heterogenität in der Gestaltung

- Formale Strukturen (z.B. ECTS: 24-34 CP mit begrenztem Zeitbudget)
- *Themen / Lehrende* (Hochschulangehörige oder abgeordnete Lehrpersonen)
- *Leistungen* (Portfolio, Reflexionsbericht, Hausarbeit, ...)
- Inhalte: theoretische Grundlagen / „advokatorische“ Reflexionsansätze / Unterrichtsbegleitungen



Z Erziehungswiss (2015) 18:639–665  
DOI 10.1007/s11618-015-0636-4

ALLGEMEINER TEIL

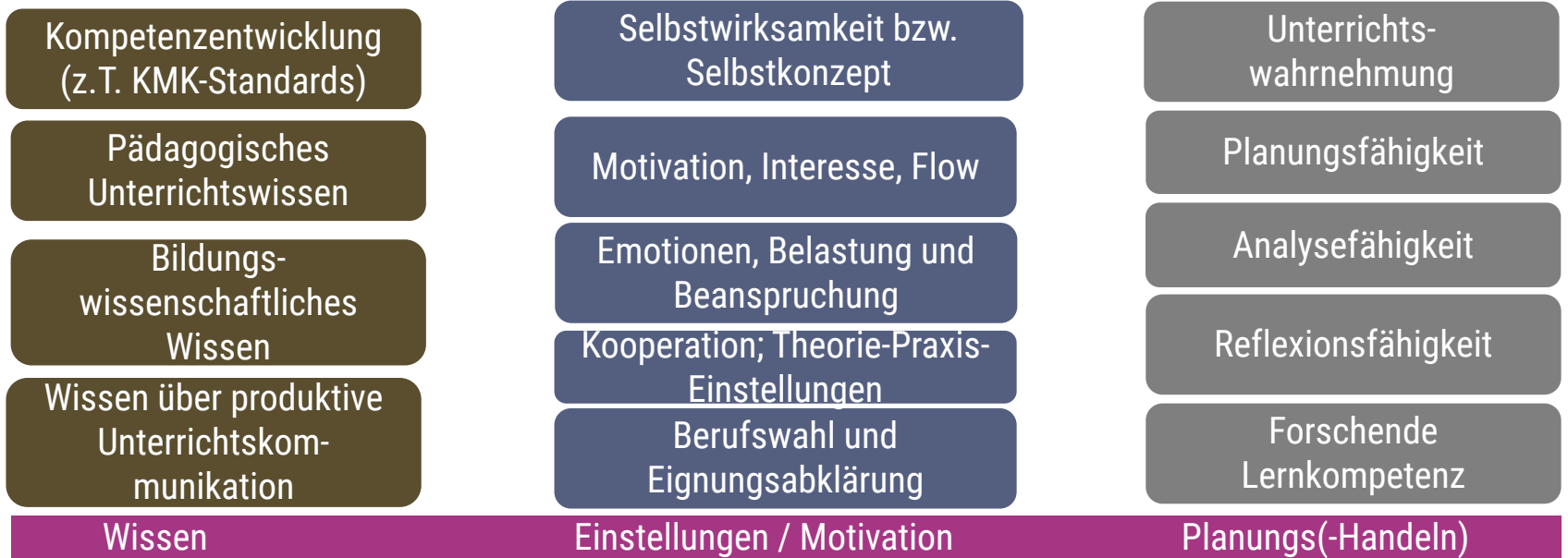
**ZfE**

**Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine  
Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen  
Lehramtsstudiums in Deutschland**

Alexander Gröschner · Katharina Müller · Johannes Bauer · Tina Seidel ·  
Manfred Prenzel · Tabea Kauper · Jens Möller

Caruso et al., 2021; Gröschner et al., 2015

### 3. Forschungsstand: Studierende



Gröschner, A. & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrer/innenbildung. In M. Haring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. 2. Auflage (S. 706–720). Münster: Waxmann.

### 3. Nicht intendierte Wirkungen von Praxisphasen

- Konservative Haltungen und Einstellungen gegenüber Unterricht und Schule
- Kennenlernen „träger Praxis“ durch fehlende Reflexion
- Übernahme von Haltungen und Unterrichtsskripts der Praktikumslehrpersonen
- Lernbegleitung durch hochschulische Begleitangebote z.T. ineffektiv, da direkter Praxistransfer der Lehrangebote erwartet wird
- Wissenszuwachs heterogen

u.a. Arnold et al., 2014; Bjørndal, 2020; Brouwer & Korthagen, 2005; Caruso et al., 2023; Erpenbach et al., 2020; Festner et al., 2018; Gröschner, 2012; Hascher, 2012; Kuhn et al., 2022; Lawson et al., 2015; Lütgert & Hesse, 2020; Matsko et al., 2020; Müller, 2012; Nordine et al., 201; Porsch & Gollub, 2021; Reintjes et al., 2018; Richardson, 1996; Rosenbusch et al., 1988; Rozelle & Wilson, 2012; Ulrich et al., 2020; Ulvik et al., 2018; Zeichner & Tabachnik, 1985

# 3. Lernen mit digitaler Lernumgebung „V-Teach“



den Ursachen in die nächste Unterrichtsstunde verschoben hatte. An sich war die Klasse im Rest der Stunde sehr ruhig und entspannt, allerdings hatten sie danach im Musikunterricht eine Liedkontrolle, wodurch sie oft unruhiger wurden. Jedoch nicht ausufernd, sodass sich der Unterricht wie geplant fortgesetzt hatte.

Ich selber empfand es erst sehr komisch, mich auf Video beim Unterrichten beobachten zu können, allerdings ist es eine super Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten unter die Lupe nehmen zu können. Ich empfand aus der Perspektive des Lehrers die Stunde relativ gelungen, da sich die Schüler sehr gut am Unterrichtsgeschehen beteiligt hatten und auch die erwarteten Ergebnisse (und Antworten) lieferten. Allerdings ist mir aufgefallen, dass sehr oft dieselben Schüler zu Wort kommen und sich die anderen dementsprechend „zurücklehnen“ können. Habt ihr Ideen, wie ich es schaffe, auch die Schüler zu motivieren, die sich „zurücklehnen“? Wie könnte ich die „Diskussionsrunde“ bzw. den Raum, in dem die Schüler sich allgemein äußern dürfen, abwechslungsreicher gestalten?

[Löschen](#) [Bearbeiten](#) [Antworten](#)

**B** **I** **U** **☰** **☰** **↶** **↷** **⏪** **⏩** **⏴** **⏵**

0:01:35 - 0:01:42

Videsequenz (5-10 Minuten) aus einer selbst gehaltenen Unterrichtsstunde auf Onlineplattform bereit gestellt

1. Kontextbeschreibung (Selbst)
2. Peer-Feedback („Noticing“)
3. Expertenfeedback (EW/FD/Schule)

Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering Pre-service Teachers’ Noticing with Structured Video-Feedback: Results of an Online- and Video-Based Intervention Study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.

### 3. Quasi-experimentelle Prä-Post-Untersuchung

IG 1 (n = 38)	Prätest Woche 3	Video: Peer- und Expertenfeedback	Posttest Woche 14
IG 2 (n = 40)		Hospitation/Text: Peer- und Expertenfeedback	
KG (n = 41)		Kein/e systematische/s Beobachtung und Feedback	

(Gröschner, Winkler, Jähne, Klaß, & Seeber, A., under review)



### 3. Effekte auf hochschulische Lernbegleitung

#### *Theorie-Praxis-Bezug im Rahmen der unterschiedlichen Lernbegleitung*

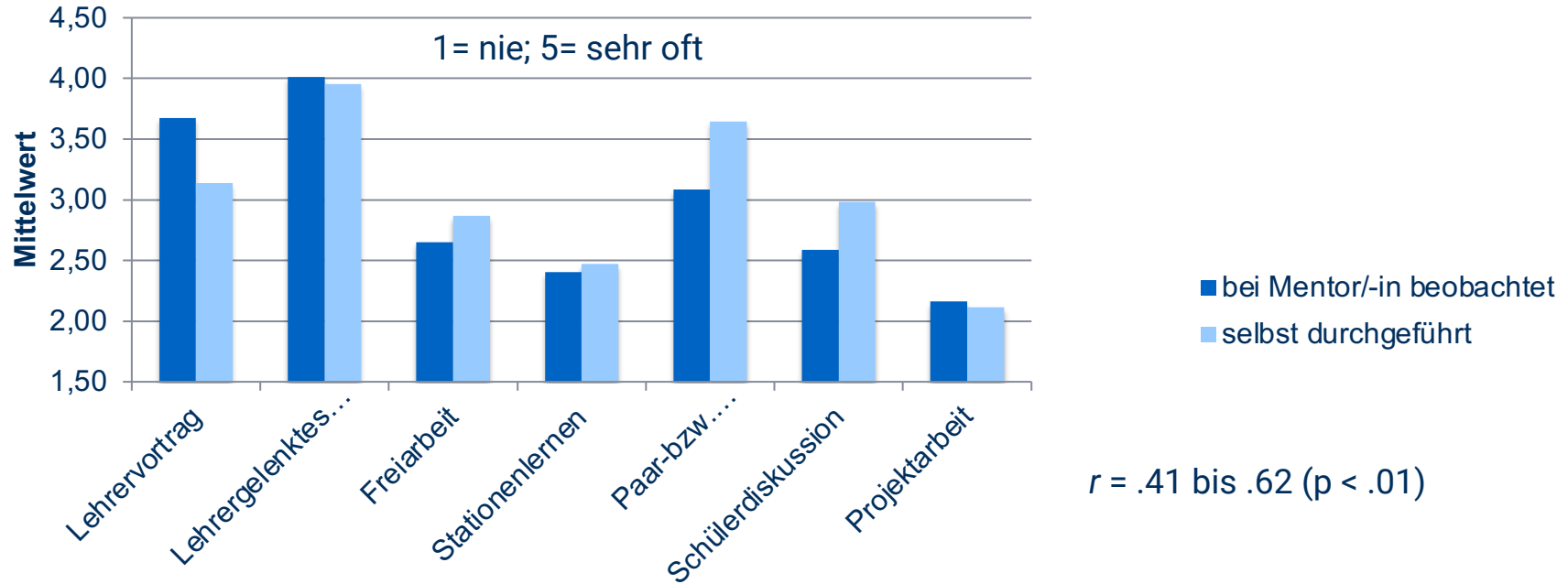
Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
IG <sub>Video</sub>	2.82	.64	12.99	.00	.21
IG <sub>Protokoll</sub>	2.34	.66			
KG	2.04	.62			

*N*=99

8 Items (Beispielitem 1: „Das Begleitseminar hat mich in meinem Lernprozess unterstützt.“ / Beispielitem 2: „Das Begleitseminar war für die Reflexion meines Unterrichts hilfreich.“); CFI=.96, TLI=.95, RMSEA=.09, SRMR=.05; Cronbach’s Alpha=.93; 4er Likert-Skala.

Gröschner, A. (2021). Lernen aus Unterrichtsvideos? Bildungswissenschaftliche Grundlagen und empirische Befunde der Lehrerbildung. *Religionspädagogische Beiträge / Journal for Religion in Education*, 44(1), 25–36.

### 3. Schulisches Mentoring: „Modell-Lernen“ oder Imitation?



$r = .41$  bis  $.62$  ( $p < .01$ )

Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS.

### 3. Schulisches Mentoring: Mentor:in-Voraussetzungen

Korrelation zwischen individuellen Voraussetzungen/Einstellungen und der Angabe der Betreuungszeit und Unterstützung

	Betreuungszeit	Unterstützung
Jahre im Schuldienst	-.30**	-.08
Anzahl Fortbildungen	-.05	.09
Innovationsbereitschaft	.30**	.35**
Berufszufriedenheit	.15	.11
Eröffnung neue Perspektiven	.09	.11
Reflexion und Weiterentwicklung	.26**	.07

Anmerkung: \*\*  $p < .001$ ;  
N=121

Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster/New York: Waxmann.

### 3. Praxisphasen relevant für spätere **Unterrichtsqualität**?

- Anzahl der **gehaltenen Unterrichtsstunden hat keinen Einfluss** auf die Effektivität des Unterrichtens
- Lernerfolg der Schüler/innen (Ma, Lesen) abhängig von **Qualität der Kooperationen** zwischen Lehrpersonen an der Schule
- Lernerfolg der Schüler/innen ist **unabhängig, ob „Schule“ der Praktikumsschule** in Zusammensetzung der Schülerschaft **ähnelt oder nicht**.

(Ronfeldt, 2015; Ronfeldt et al., 2018)

## 4. Herausforderungen

- Lehrkräfteprofessionalisierung als lebenslanger Prozess **wünschenswert und professionstheoretisch relevant**, bislang aber **kaum kontinuierlich (phasenübergreifend) initiiert, begleitet und strukturell gefördert**
  - **Segmentierung bestehend** (mit Annäherungen in Fort- und Weiterbildung)
- In allen Phasen: **Ansatz „one size fits all“ vorherrschend**
  - Bedarf an Lernendenprofilen und spezifizierten Angeboten (und/oder z.B. Coaching)

(Kazemi & Hubbard, 2008; Vermunt & Endedijk, 2014; Terhart, 2021)

## 4. Herausforderungen

- Aber: **berufsbezogene Lerngelegenheiten empirisch mehr im Blick**, operationalisiert und in unterschiedlichen Kontexten fachlich, fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich untersucht
- **Verringerung der Fragmentierung** durch mehr Vernetzung (fortbestehender Bedarf)

(Bernholt et al., 2023; Kleickmann & Hardy, 2019; Mayer et al., 2018)

... **und Marginalisierung?**

## 4. Herausforderungen

- Bemühungen der Theorie-Praxis-Relationierung haben deutlich zugenommen (strukturell in der QLB z.B.: Schulnetzwerke; Campusschulen; ...)
- Aber: **Wirksamkeit von Praxisphasen als Strukturelement *per se* nicht gegeben**
- Praktika erfolgreich, wenn
  - **schulbiografische Reflexion angeregt** wird und
  - **Wissenstransfer in handlungsnahen Situationen** erfolgt (approximations of practice) Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013
- **Ziel: *adaptive Lernbegleitung und „resonanzreiche“ Lernumgebungen***

(Grossman et al., 2009; Grossman & Fraefel, in press; Gröschner et al., 2022; van Ginkel et al., 2016)

# 4. Perspektiven – Core Practices

## Learning to Teach-Lab: Science

- Lernlabor für Sekundarstufe: Berücksichtigung von Schüler-, Lehrpersonen- und Studierendenperspektive
- Wirksamkeitsstudien und simulationsbasierte Trainings
- Fokus: Unterrichtliches Handeln und zukunftsweisende Technologien
- Schulklassen und Lerngruppen von Studierenden

Gröschner, A., Klaß, S. & Calcagni, E. (in press). Productive classroom talk as a core practice: Promoting evidence-based practices in teacher-student interaction in pre-service teacher education. In P. Grossman & U. Fraefel (Eds.), *Core Practices from a Cross-National Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.



# 4. Perspektiven – Core Practices

## Learning to Teach-Lab: Science

- Rollenspiele mit Videoreflexionen
- Übungs- und Reflexionsphasen mit problemorientierten Unterrichtsanteilen (Adaptives Micro-Teaching)
- Videoanalysen und Vignetten zu kooperativem Lernen sowie Interaktionsqualität
- VR-Erfahrungen zum Klassenmanagement und SRL

<https://www.uni-potsdam.de/de/erziehungswissenschaftliche-bildungsforschung/forschung/virtuelles-klassenzimmer>

Huang et al. (2022)

Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

# 4. Perspektiven – „Digitale (professionelle) Lerngemeinschaften“

- Kernmerkmale professioneller Lerngemeinschaften:
  - ❖ Fokus auf Lernen, nicht Lehren
  - ❖ Kollaboratives Arbeiten und klare Ziele
  - ❖ Gemeinsam geteilte Verantwortung für den Lernprozess
  - ❖ Regelmäßige Überprüfung und wertschätzende Feedbackkultur
- Positive Wirkungen auf Unterrichtsentwicklung



The screenshot shows the homepage of 'Das Deutsche Schulportal' with the tagline 'Für mehr gute Schulen'. The navigation bar includes 'Konzepte', 'Unterricht', 'Schulkultur', 'Schule im Umfeld', and 'Bildungswesen'. The main content area features an article titled 'Teamarbeit in ihrer produktivsten Form' by Claus G. Bühren, published in 'Expertenstimme'. Below the article, there is a link to 'Teaching and Teacher Education' on ScienceDirect, with a 'Go to Teaching and Teacher Education on ScienceDirect' button. The article title is 'The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning' by Jan D. Vermunt, Maria Vrikki, Nicolette van Halem, Paul Warwick, and Neil Mercer. A 'Show more' button and 'Share'/'Cite' options are visible. The DOI link is <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>.

# 4. Perspektiven – Zielgruppe Mentor:innen / 2. Phase / Q-SE

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the URL is 'moodle.uni-jena.de' and the user is 'Alexander Gröschner'. The course title is 'DiLe Teilmodul RoUTE'. The main content area contains a welcome message in German, followed by three paragraphs of text describing the course structure and goals. Below the text are three links: 'Überblick Modul RoUTE', 'Forum für Fragen, Mitteilungen und Austausch', and 'Ankündigungen'. At the bottom, there are four thumbnail images representing different learning fields: 'Lernfeld I Rolle/Haltung', 'Lernfeld II Unterrichtskommunikation', 'Lernfeld III Transfer', and 'Materialien'.

Abgestimmtes  
Angebot von BW und  
FDs (D, Sk, Ch)

Digital-gestützte  
Angebote (synchron /  
asynchron)

Jeder „Baustein“ ca. 20  
Minuten; 12h je Modul

Gröschner, A., Bosse, N., Klaß, S. & Zastrow, M. (in Druck). Im „third space“ digital? Das Fortbildungskonzept digitaler Lerngemeinschaften zur Förderung der Lernbegleitung angehender Lehrpersonen. *Seminar, Heft 1/2023.*

## 4. Perspektiven – „Unterricht der Zukunft“ in Video-Lernumgebung

Wie lässt sich „good practice“ der Unterrichtsqualität in der Lehrkräfteprofessionalisierung bestmöglich „modellieren“?

- Unterrichtsvideos für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen
- „Lernwirksamer“ Unterricht innovativer Schulen aus Netzwerk des Dt. Schulpreises
- Leicht zugängliche Videos, Interviews, Unterrichtsmaterialien, Evidenzen, Hinweise für den systematischen Einsatz in der Lehrkräftebildung etc.

---

**Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

[alexander.groeschner@uni-jena.de](mailto:alexander.groeschner@uni-jena.de)

[www.teach.uni-jena.de](http://www.teach.uni-jena.de)

