

1 Einführung

„Es reicht nicht, wenn Lernenden die Dinge nur in ihrer objektivierenden Variante beigebracht werden. Eine geradlinig objektivierende Sicht der Dinge unterschlägt die subjektierenden [sic] Schattierungen, entsinnlicht die Phänomene, grenzt den subjektiv gemeinten Sinn aus und bringt die Dinge den Subjekten nicht nahe.“

(Combe & Gebhard 2007, S. 98)

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Rekonstruktion subjektiver, ausbildungsspezifischer Entwicklungsaufgaben des Lehramtsstudiums, die sich für Studierende im Rahmen der Bearbeitung krisenhafte und befindensmodulierender Studienmomente gestellt haben.

Das lernende Subjekt sieht sich im Verlauf seiner Ausbildung im Verständnis der Bildungsgangtheorie (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007) mit der Auseinandersetzung ausbildungsspezifisch-curricularer Anforderungen sowie individueller Lernbedürfnisse konfrontiert, woraus sich für das Subjekt im Zuge eines Abwägungsvorgangs innerhalb dieser beiden Pole notwendige Lernaufgaben ergeben. Diese Aufgaben, die gemäß Havighurst als „midway between an individual need and a societal demand“ (Havighurst 1972, S. VI) zu verstehen sind, werden in der bildungsgangtheoretischen Diktion als „Entwicklungsaufgaben“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um ein Set von Aufgaben, deren Bearbeitung zu spezifischen Zeiten besonders erfolgversprechend ist und die prospektiv betrachtet die Konfrontation und Auseinandersetzung mit zukünftigen Anforderungen begünstigen. Entwicklungsaufgaben unterscheiden sich von herkömmlichen Aufgaben insbesondere darin, dass sie nicht „negiert werden können, wenn es nicht zu [...] die Berufsausübung gefährdenden Komplikationen kommen soll“ (Meyer 2012, S. 161). Eine spätere Bearbeitung ist mit größerem Aufwand verbunden und erschwert die Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben, die sich in der nächsten Lebensphase stellen.

In dem hier gewählten Kontext der universitären Berufs(-aus-)bildung werden Entwicklungsaufgaben im Sinne Oerter & Dreher (vgl. 2002, S. 268) als Lernaufgaben definiert, die der konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung zukünftiger berufsspezifischer Anforderungen dienlich sind. Für die vorliegende Arbeit wurde aufgrund der vorgenommenen lerntheoretischen Verortung eine modifizierte Version (nach Hahn 2004) des klassischen Entwicklungsaufgabenkonzepts (vgl. Havighurst 1972) herangezogen. Entwicklungsaufgaben wurden in diesem Verständnis aus dem Handlungs- bzw. Erfahrungshorizont der lernenden Subjekte rekonstruiert und können daher als subjektive Lernaufgaben aufgefasst werden, die sich aus der sinnzuschreibenden Auseinandersetzung des/der Lernenden mit ausbildungsspezifisch-normativen Anforderungen formen. In Anlehnung an Holzkamps theoretische Auffassungen zur Genese „intentionalen³ Lernens“ (Holzkamp 1995, S. 183), das sich durch erlebten Widerstand und der Notwendigkeit einer reflektierten Bearbeitung von herausfordernden Aufgaben der Umwelt auszeichnet (vgl. Mitgutsch 2009), wird die theoretische Verknüpfung zwischen Studienkrisen und ihrem Potential der Sichtbarmachung eines Lern- bzw. Entwicklungsbedarfs vorgenommen.⁴

3 Unter „intentionalem Lernen“ versteht Holzkamp „Lernen aufgrund einer speziell darauf gerichteten Handlungsvornahme“ (1995, S. 183).

4 Gemäß Holzkamp (vgl. 1995, S. 183f & S. 189) wird diese Art zu lernen durch das übergeordnete Motiv der Erweiterung bzw. Aufrechterhaltung der Weltverfügung und Lebensqualität angetrieben. Erlebte Krisen Lernender im Lehr-Lernkontext entstehen in Anlehnung an Holzkamp (vgl. 1995, S. 184) folglich aufgrund erlebter (zeitlicher und ressour-

Ausgangspunkt und gleichzeitig Kern der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchung ist die retrospektiv-reflektierende Beschreibung von befindensbeeinträchtigenden und krisenhaften Konflikten des Studienalltags aus Sicht von 51 Lehramtsstudierenden der Universität Innsbruck, die in den Jahren 2010 bis 2012 dort ihr Studium abschlossen. Mittels (teil-)narrativer Interviews (n = 41) und reflexiver schriftlicher Dokumente (n = 10) zur professionsspezifischen Entwicklung Studierender wurde versucht, zentrale Anforderungen des Lehramtsstudiums und Wege ihrer Bearbeitung herauszuarbeiten, um daraus subjektive Entwicklungsaufgaben dieser Zeit abzuleiten. Ausgewertet wurde das Datenmaterial nach den Prinzipien der Grounded Theory (nach Strauss & Corbin 1996, 2010) unter Zuhilfenahme der Software MaxQDA.

Die vorliegende Erhebung wurde an der Universität Innsbruck durchgeführt. Dies bedingt, dass die vorgestellten Ergebnisse in erster Linie Anforderungen der untersuchten Stichprobe im Kontext der Innsbrucker Ausbildungsstrukturen abbilden.

Das Phänomen Lernen wird in dieser Arbeit im Kontext der formalen Bildung behandelt. Diese umfasst das schulische Lernen ebenso wie das Studieren⁵ als besondere Form des Lernens an der Hochschule. SchülerInnen als auch Studierende müssen sich dabei einem organisierten Bildungsumfeld und seinen formalen Lernanforderungen unterziehen. Lernen ist dabei in beiden Ausbildungsphasen stark normativ geprägt und unterliegt der Prämisse, dass es durch curriculare Ausbildungsvorgaben und -ziele gesteuert werden kann. Da es sich in beiden Fällen um Lernende in institutionellen (Aus-)Bildungskontexten handelt, sind Parallelen nicht von der Hand zu weisen und Vergleiche an einigen Stellen wertvoll.

Aufbau der Arbeit

Eingeleitet wird diese Arbeit durch ein *Plädoyer an die LehrerInnen(-aus-)bildung*, in dem dazu angehalten wird studentische (Lern-)Bedürfnisse als zentrale Bezugsquelle im Zuge der Gestaltung von Ausbildungscurricula aufzunehmen. Argumentativ wird dargelegt, inwiefern normativ-curriculare Ausbildungsstrukturen von einer Eingliederung studentischer Entwicklungsaufgaben profitieren könnten und welche zentrale Bedeutung dieser Zugang für Lernen und Entwicklung an formalen Bildungseinrichtungen einnimmt. Konzepte des *expansiven, intrinsisch motivierten, selbstbestimmten* und *sinnstiftenden Lernens* werden unter diesem Gesichtspunkt diskutiert. Aus diesen einleitenden Gedanken wird anschließend das *Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit* formuliert, welche sich das Aufdecken subjektiv bedeutsamer Studienanforderungen und Wege ihrer Bearbeitung zum Ziel gesetzt hat. Abschließend werden die *zentrale Forschungsfrage* dieser Arbeit vorgestellt, ihr semantischer Gehalt analysiert und davon ausgehend substantielle Elemente (Anlage und Durchführung) der Untersuchung im Überblick umrissen.

In Kapitel zwei werden *zentrale Konzepte* dieser Arbeit im Sinne der Notwendigkeit der theoretischen Positionierung dieser Untersuchung einer umfassenden Diskussion unterzogen. Behandelt werden Ansätze der *Bildungsgangforschung* (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007) und das damit in Zusammenhang stehende *Konzept der Entwicklungsauf-*

cenabhängiger) Komplikationen im Rahmen eines Problemüberwindungsversuchs, bei dem die Anwendung vertrauter Strategien nicht den gewünschten Erfolg bringt und das lernende Individuum sich dennoch aufgrund des Vorliegens eines triftigen Lernmotivs der Bearbeitung des jeweiligen Problems annehmen möchte. Krisenbetroffene Erfahrungen im Studium bedürfen so zusammengefasst aufgrund ihrer Auswirkungen (z.B.: auf das subjektive Wohlbefinden) einer Bearbeitung (Vorhandsein eines triftigen Lernmotivs), sind folglich sinnbehaftet und zielgerichtet (übergeordnetes Ziel: Verbesserung der Lebensqualität) und können in Summe in Anlehnung an Hahns (vgl. 2004) und Sturms (vgl. 2004) bildungsgangdidaktische Überlegungen als Indikatoren für subjektive, Entwicklungsaufgaben gedeutet werden.

⁵ leitet sich vom Lateinischen *studere* ab und bedeutet „nach etwas streben bzw. sich um etwas bemühen bzw. etwas eifrig betreiben“ (Duden 2013).

gaben sowohl nach Havighurst (vgl. 1948, 1953 & 1972) als auch in modifizierter Auslegung nach Hahn (vgl. 2004). Abschließend wird der aktuelle Stand der Forschung unter besonderer Berücksichtigung von Untersuchungen zu Entwicklungsaufgaben im Kontext der LehrerInnenbildung aufgearbeitet. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Desiderate der LehrerInnenbildungsforschung wird das Potential dieser Forschungsarbeit weiter präzisiert.

Kapitel drei thematisiert die *Frage nach Möglichkeiten der adäquaten Identifikation und empirischen Abbildbarkeit von subjektiven Entwicklungsaufgaben*. Lösungsansätze werden in Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie (vgl. 1995) gesucht, indem *zentrale Analogien* zwischen dem Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben und Holzkamps Verständnis von *intentionalem Lernen* herausgearbeitet werden. Parallelen zeigen sich insbesondere für die Phänomene der *Diskrepanzerfahrung*, der *Festgefahrenheit* und des *subjektiven Sinns*, anhand derer in einem nächsten Schritt die *Bedeutung befindensmodulierender und krisenhafter Studienanforderungen* für die Entschleierung von Entwicklungsaufgaben aufgezeigt wird.

Die methodischen Überlegungen zur *Anlage, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung* finden sich in Kapitel vier. Ausgehend von der Diskussion *zentraler Operationalisierungsentscheidungen* erfolgt die Beschreibung herangezogener *Erhebungs- und Auswertungsinstrumente*. Eingeleitet wird dieser Abschnitt durch die Darstellung der *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin 1996, 2010) und ihrer konkreten Anwendung im vorliegenden Untersuchungskontext. Als zentrales Erhebungsinstrument wurde das *narrative Interview* ausgewählt, dem ebenfalls ein gesonderter Abschnitt gewidmet ist. Ergänzend dazu finden sich in diesem Kapitel Informationen zum (*theoretischen*) *Sampling* und zur *Abfolge der Datenerhebungs- und -auswertungsschritte* im Untersuchungsverlauf. Eine kurze Beschreibung der *Ausbildungsstrukturen der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck*, die verdeutlichen soll in welchem Kontext die ausgewählte Stichprobe ihre Ausbildung absolvierte, schließt dieses Kapitel ab.⁶

In Kapitel fünf werden zentrale Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Eckdaten zu den *soziodemographischen Merkmalen* der befragten StudentInnengruppe leiten in das Kapitel ein. Anschließend werden *Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungsphasen*, folglich Merkmale des *studentischen (Wohl-)Befindens* und der unter diesem Fokus *identifizierten ausbildungsspezifischen Problemfelder* sowie *studentische Krisenerfahrungen* und ihnen zugrunde liegende *Bewältigungsmuster* dargestellt. Ein weiterer Abschnitt widmet sich den *protektiven Faktoren im Lehramtsstudium* und skizziert zwei Beispiele *krisenarmer Studienverläufe*.

Zentralen Kern des Kapitels sechs bildet die *finale Bündelung der Detailanalyseergebnisse zu subjektiven Entwicklungsaufgaben*. Über die Beschreibung der gewählten Rekonstruktionsebenen und -zugänge (Krisenerfahrungen, studierendenseitige Empfehlungen an StudienanfängerInnen und verbalisierte Lernvorgänge) erfolgt im Anschluss die Herausarbeitung übergeordneter Lernfelder, die abschließend zu einem abstrakten Kanon subjektiver Entwicklungsaufgaben zusammengefasst werden. Darauf folgend werden die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben mit Entwicklungsaufgabenkatalogen von Havighurst (1972), Dreher & Dreher (1985), Kraler (2012b) sowie Ostermann (2014) verglichen und diskutiert. Aus den vorliegenden Erkenntnissen werden anschließend *Hypothesen* formuliert. Es wird sich zeigen, dass Studierende im Studienverlauf den *Fokus noch stark auf sich selbst* und auf die *Erweiterung selbst-regulativer Fähigkeiten* richten und die professionsspezifische Entwicklung, wie sie das Curriculum vorsieht,

⁶ Das Verständnis für häufig verwendete ausbildungsrelevante Begriffe innerhalb dieser Arbeit, wie „Gesamtportfolio“, „Fallstudie zur professionellen Entwicklung“ etc., sollte zudem dadurch erhöht werden.

von diesen persönlichen Entwicklungskrisen teilweise überschattet wird. Abschließend werden diese Erkenntnisse mit Modellen zur LehrerInnenprofessionalität in Verbindung gebracht, um die zentrale Relevanz der studierendenseitigen Entwicklungsaufgaben für die studentische Professionalisierung aufzuzeigen.

Ausgehend von diesen Untersuchungsbefunden werden im letzten Kapitel *mögliche Handlungsimplikationen für die Gestaltung der universitären LehrerInnenbildung* abgeleitet. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob und inwiefern die Ausbildungsinstitution bei der Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben, die wesentliche Professionalisierungsschritte im Rahmen des Lehrerberufes markieren, unterstützend wirken kann. Diskutiert werden unter dem Gesichtspunkt möglicher struktureller und curricularer Veränderungen der hochschulischen LehrerInnen(-aus-)bildung beispielsweise Vorzüge eines höheren Studieneinstiegsalters, positive Auswirkungen voruniversitärer Praktika, Vorteile der Integration bildungsgangdidaktischer Supervisionen im Studienverlauf sowie die Notwendigkeit der Förderung einer fehlerfreundlichen Feedbackkultur.

1.1 Subjektive Lernbedürfnisse als Bezugsquelle für die Gestaltung von Ausbildungscurricula: Ein Plädoyer an die LehrerInnenbildung

Die LehrerInnenbildung war seit der Jahrtausendwende in vielen Ländern Europas substantiellen Reformbemühungen unterworfen. Insbesondere die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) mit Ziel der Verwirklichung eines europäischen Hochschulbildungsraums (vgl. Buchberger & Buchberger 2002, S. 12) und der um 2001 erfahrene „PISA-Schock“ führten in deutschsprachigen Ländern zu hektischen Reformbewegungen. Seit dem 12. Juni 2013 (Unterrichtsausschuss des Nationalrates) ist die Reform zur LehrerInnenbildung „PädagogInnenbildung Neu“ nun auch in Österreich beschlossen (vgl. APA 2013). Die neue Studienstruktur soll bis spätestens Herbst 2019 österreichweit implementiert sein (vgl. BMUKK 2013b). Legitimiert wurde die Neugestaltung der österreichischen LehrerInnen(-aus-)bildung mit dem Verweis auf die Problematik der gestiegenen Anforderungen an den Lehrerberuf. Referenzquelle hierfür war der im Jahr 2003 veröffentlichte OECD-Bericht zur Situation österreichischer LehrerInnen, welcher postulierte, dass diese „[...] sehr wissensorientiert, *aber oftmals nicht gut vorbereitet auf die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse*“ seien (OECD 2003, zit. in BMUKK 2013a).

Trotz der nicht in allen Bereichen zufriedenstellenden Erneuerungen (z.B.: Ablehnung der verlängerten Studiendauer, Kritik an der Beibehaltung der ausbildungsrelevanten institutionellen Doppelstruktur und Verfehlen der Umsetzung eines standort- und stärkenorientierten Gesamtversorgungskonzepts) (vgl. OFEB 2010) stellte die LehrerInnenbildungsreform in Österreich einen geeigneten Anlass dar, um curriculare Ausbildungsstrukturen zu hinterfragen und auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

Antworten auf die Fragen, welchen Ansprüchen und Bedürfnissen die LehrerInnen(-aus-)bildung die letzten Jahre und Jahrzehnte nicht gerecht werden konnte und welche Professionalisierungsbewegungen Studierende durchlaufen sollten, um im Berufsalltag bestehen zu können, liefern vorwiegend BildungsexpertInnen, die mit ihrem kritischen Blick von „außen“ ihr Wissen an (Aus-)Bildungsinstitutionen weitergeben und die curricular-verankerte Ausbildungsphilosophie prägen. Aufschlussreich können andererseits auch Meinungen von VerwenderInnen eines Curriculums sein, die Konzeptionslücken in Form erfahrener Rezeptionsschwierigkeiten aufzudecken vermögen. Sloane (vgl. 2003) plädiert in diesem Zusammenhang für eine Umdeutung der Frage nach der idealen Gestaltung von Curricula hin zu deren optimaler Umsetzung und Nutzbarmachung für und von Lernenden. Er spricht von der Notwendigkeit einer Gegenüberstellung der Produktions-

(z.B.: Bildungsträger) und Rezeptionsperspektive⁷ (z.B.: Lernende) (vgl. Sloane 2003, S. 3f). Zweites meint die verwenderInnenbezogene Interpretation curricularer Vorgaben und damit in Zusammenhang stehende Gestaltungsbedürfnisse und -ideen der Lernenden. Sloane legt nahe, dass „Curriculumentwickler wissen [sollten], was Curriculumswerter benötigen und Rezipienten erfahren [sollten], was Produzenten denken“ (Sloane 2003, S. 3).⁸ Er schlägt in seinem Ansatz der „produktiven Lehrplanrezeption“ die Ausarbeitung eines Rahmen- bzw. Kerncurriculums vor, das „in der jeweiligen Bildungsorganisation [...] präzisiert werden muss“ (Sloane 2001, S. 194). Die „Präzisierung“ wird gemäß Sloane durch die Rezipienten gesteuert, denn durch sie verdeutlicht sich, was „verstanden“ oder auch „missverstanden“ wurde und daher nochmals einer Überarbeitung bedarf (vgl. Sloane 2001, S. 194). Curricula übernehmen folglich die Funktion eines Kommunikationsmediums zwischen Lehrplanentwickler und ihrer Rezipienten.

Einen ähnlichen Zugang verfolgt die Bildungsgangforschung (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007). Sie legt nahe, Lernende als Gestalter ihres eigenen Bildungsgangs wahr- und ernstzunehmen (vgl. Trautmann 2004a, S. 9) und ihre Bedürfnisse als zentrale Bezugsquelle im Zuge der Curriculumsarbeit heranzuziehen.⁹ In ihrem Sinne sollte der/die Lernende anführen, was er/sie glaubt von der Ausbildung erhalten zu müssen, um notwendige Lern- und Entwicklungsschritte vollführen zu können. Bezeichnend für die Argumentationslogik der Bildungsgangtheorie ist die Orientierung an einem subjektorientierten Lernverständnis (vgl. Holzkamp 1995), dass eine vermeintliche Fremdsteuerung von Lernvorgängen anzweifelt. In curricular-ausgerichteten Ausbildungsvorhaben liegt nämlich die triviale Vorstellung vergraben, dass Lehrbemühungen orientiert an normativ gesetzten Bildungsidealen von den Lernenden ohne Abweichungen und Irrwege in Form einer Lernhandlung übernommen werden und so folglich von dritter Seite initiiert sind (vgl. Holzkamp 2004).¹⁰ Dass dies ein Trugschluss ist, hat wohl schon jede/r Lehrende am eigenen Leib erfahren: auch trotz vieler Bemühungen um eine Verständnisförderung von Lerninhalten und der Betonung deren Sinnhaftigkeit blieben Lernerfolge aus (vgl. Grotlüschen 2005, S. 17f). Curriculare Anforderungen werden von den Lernenden folglich nicht eins zu eins als Ausbildungsnotwendigkeiten übernommen. Ihre Bearbeitung erfolgt meist bedürfnisabhängig (vgl. Dreher & Dreher 1985). Die Aufnahme subjektiver Lernmotive in Ausbildungscurricula kann zur Abschwächung dieses Dilemmas beitragen (vgl. Holzkamp 1995) und ein Lernen fördern, das von den Studierenden als sinnstiftend und subjektiv bedeutsam aufgefasst wird. An dieser Stelle knüpft die Frage um die Erhöhung der Lernqualität in institutionellen Bildungskontexten an. Relevant erscheint unter anderem die Diskussion um Möglichkeiten der Förderung „intrinsisch motivierten“ (vgl. Deci 1971; Deci & Ryan 1985), „expansivem“ (vgl. Holzkamp 1995; Engeström 1999; Langemeyer 2006; Rihm 2010) und „selbstbestimmten“ Lernens (vgl. Bannach 2002; Faulstich et al. 2002; Mönks et al. 2008).¹¹ Lernen vollzieht sich im Rahmen ins-

7 Rezeption ist bei Sloane nicht als re-produktiver Vorgang misszuverstehen, sondern vollzieht sich als produktiver Akt der individuellen, kreativen Auseinandersetzung mit objektiven Ausbildungsanforderungen (vgl. Sloane 2003).

8 An dieser Stelle werden Parallelen zu Gruschkas Idee der „Frikktion zwischen dem Curriculum für Schüler und dem Curriculum der Schüler“ (Gruschka 2002, S. 436ff) sichtbar. Gruschka unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen herkömmlichen Schulaufgaben und einem „privaten Curriculum“ (Gruschka 2002, S. 436). Im zweiten Fall bearbeiten Lernende Anforderungen entsprechend der „eigenen Voraussetzungen und der erfahrenen Praxis“ (Gruschka 2002, S. 436).

9 Da die vorliegende Arbeit auf Konzepte der Bildungsgangtheorie zurückgreift, wird an späterer Stelle nochmals ausführlich Bezug darauf genommen.

10 „Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum Lernen immer dann, wenn Lernprozesse [...] von dritter Seite initiiert werden.“ (Holzkamp 2004, S. 29)

11 Holzkamp postuliert, dass intrinsisch motiviertes und expansives Lernen unbedingt auseinanderhalten sind und sich in substantiellen Bereichen unterscheiden: „Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um, sei-

tioneller Bildungskontexte ausgerichtet an straffen Curricula mitunter zur Zufriedenstellung der Lehrenden und zur Abwendung ihrer Sanktionsmaßnahmen (vgl. Holzkamp 2004, S. 30) und ist in seiner Natur häufig extrinsisch motiviert. Dies wiederum führt zu einem „Vortäuschen“ von Lernerfolgen. Alle Formen des Schummelns, Abschreibens, Auswendig-Lernens treten zutage, was die Vergessenswahrscheinlichkeit der Lerninhalte deutlich erhöht. Lernen wird demzufolge „ineffizient“ (vgl. Grotlüschen 2005, S. 18). Intrinsisch motiviertes und expansives Lernen als „selbstbestimmte“¹² Lernformen (vgl. Prenzel & Drechsel 1996) gehen hingegen mit einer nachhaltigeren Verarbeitung der Lerninhalte einher (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Schiefele 1996; Krapp 1998). Sie sind erfolgsversprechender und mit positiven Emotionen sowie geringerer Versagensangst verbunden (vgl. Utman 1997; Prenzel, Drechsel & Kramer 1998) und schaffen eine wachsende Tiefe in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Prenzel & Drechsel 1996; Schiefele 1996; Utman 1997; Krapp 1998; Prenzel, Drechsel & Kramer 1998). Eigene Lernmotive werden deutlich und der Lernende fühlt sich in seinen Bedürfnissen wahr- und ernstgenommen. Zudem ist das Aufzeigen der positiven Auswirkungen subjektiver Lernmotive auf Dimensionen der Lernqualität für zukünftiges professionell-pädagogisches Handeln unabdingbar: Studierende werden dafür sensibilisiert, dass „Pädagogische Dirigierung“ (Schulz von Thun 2006, S. 187), die sich in Form überhöhter Bevormundung und Lenkung im Unterricht äußern kann, auf Dauer nicht zielführend ist. Diese wird durch das Bewusstsein für die Bedeutung der Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Holzkamp 1995) abgelöst, was sich auf handlungspraktischer Ebene beispielsweise in Form methodischer bzw. didaktischer Vielfalt im Unterricht zeigen kann (z.B.: Frontalunterricht versus Freiarbeitsphasen).

Im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ und des Bewusstseins für eine sich schnellwandelnde Gesellschaft, in der Lernthemen von heute nach wenigen Jahren an Kontur verlieren (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7), gewinnt selbstgesteuertes bzw. -bestimmtes Lernen zunehmend an Bedeutung. Diese Überzeugung spiegelt sich auch in Kralers Gedanken zur Professionalisierung der LehrerInnenbildung und der in diesem Kontext formulierten Kernfrage „Welche Kulturen der Lehrer/innenbildung [...] erforderlich [sind], um Schülerinnen und Schüler von heute in einer strukturell im Gestern verwurzelten Schule für ein größtenteils unbekanntes Morgen auszubilden?“ (Kraler, Schnabel-Schüle, Schratz & Weyand 2012, Buchumschlag) wider. In einer immer komplexer werdenden Berufswelt, die eine schnelle Anpassung an teilweise unbekannte Arbeitsbedingungen einfordert und mit breitgefächerten Berufsprofilen aufwartet, ist eigenverantwortliches bzw. selbstbestimmtes Handeln zur erfolgreichen Berufsbewältigung unverzichtbar (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7). Rasche gesellschaftliche Veränderungs- und Fragmentierungsprozesse (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7) erweitern daher auch das Anforderungsprofil zukünftiger LehrerInnen und verweisen auf die Notwendigkeit einer Integration alternativer Formen des Lernens und Lehrens: „weg von der Expertise des (alles) Wissens hin zur Unterstützung des Lernens (und Lebens)“ (Kraler & Schratz 2008, S. 7).

Da diese Arbeit den Anliegen der Bildungsgangforschung nachsinnt und die Berücksichtigung subjekt-bezogener Lernbedürfnisse auf curriculärer Ebene aufgrund der zuvor angeführten Argumente als ertragreich und notwendig erachtet, liegen ihre Bestrebungen darin, Antworten auf die

ner selbst', sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/ Lebensqualität willen. Damit in Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o.ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß [sic] erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.“ (Holzkamp 1995, S. 191)

12 Ich lerne ohne erheblichen Druck von außen, weil ich in der Lernhandlung einen Sinn sehe.

Fragen zu finden, welche Anforderungen Studierende im Verlauf der etwa fünf- bis siebenjährigen stark normativ-geprägten universitären Ausbildung zur LehrerIn als sinnstiftend wahrnehmen und welche Reibungsflächen sich zwischen subjektiven Lernbedürfnissen und normativen Lernanforderungen (in Form curricularer Standards) in ihren Studienbiografien abbilden. Aus Sicht der Bildungsinstitution gilt herauszufinden, inwiefern die universitäre Ausbildung geäußerten Bedürfnissen Studierender gerecht werden kann und welchen Rahmen sie gegebenenfalls bereitstellen muss, damit Studierende sich diesen konstruktiv annehmen können. Ziel dieser Forschungsarbeit ist zusammengefasst die Annäherung an die Anliegen des „personalisierten (Aus-)Bildungsgangs, in dem individuelle Kompetenzen, Ressourcen aber auch Defizite curriculumsformatierend bzw. -adaptierend wirken“ (Kraler & Köffler 2013) dürfen. Angestrebt wird folglich ein „Bottom-up“ Zugang, der sich im Gegensatz zu klassischen „Top-down“ Verfahren (vgl. Abbildung 1) nicht ausschließlich an den gesellschaftlichen Anforderungen des jeweiligen Berufsbildes orientiert, sondern eine „theoretisierbare inhaltliche Struktur aus den Lernerfahrungen der Subjekte“ (Neuß 2009, S. 342) konstruiert. Zur Bearbeitung der zuvor formulierten Fragen wird in Anlehnung an bildungsgangdidaktische Bestrebungen (vgl. Sturm 2004; Combe & Gebhard 2007; Neuß 2009, Kraler 2012 b,c) auf ein adaptiertes Modell des mehrfach rezipierten Entwicklungsaufgabenkonzepts nach Havighurst (vgl. 1948, 1953, 1972) zurückgegriffen – das der subjektiven Entwicklungsaufgaben (vgl. Hahn 2004). Hahn versteht darunter Aufgaben, die sich aus der individuellen, bedürfnisabhängigen Auseinandersetzung des lernenden Subjekts mit objektiven Ausbildungsanforderungen formen und folglich auf gesellschaftlich geprägte Entwicklungsforderungen, die von dem Lernenden als sinnbehaftet und bearbeitungswürdig gedeutet werden, hinweisen.

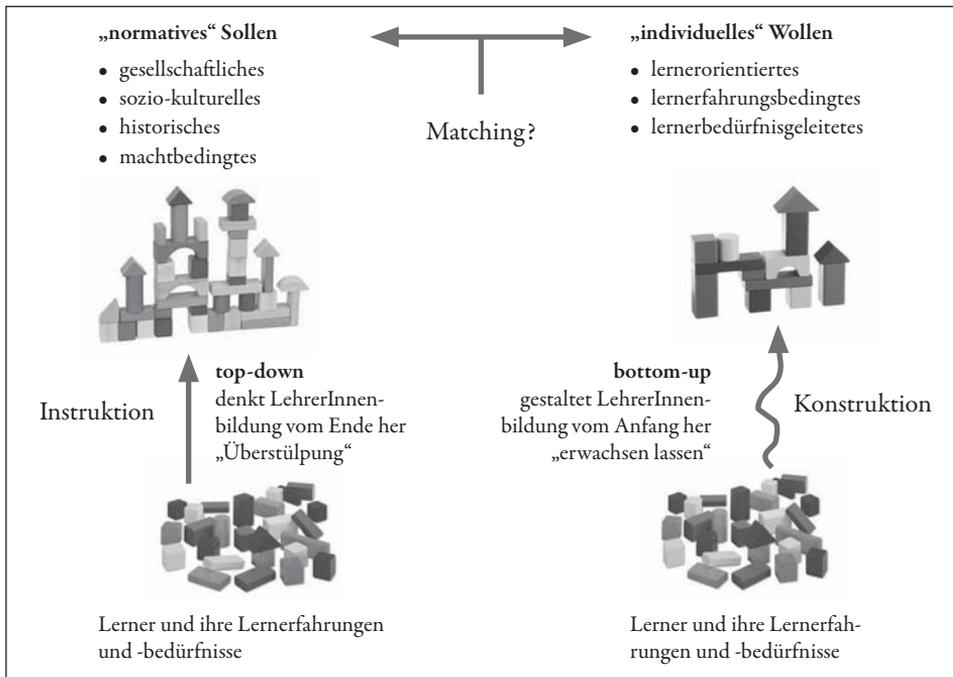


Abb. 1: Bottom-up und Top-down Ansätze in der Curriculumentwicklung (in Anlehnung an Kraler 2013a)

Subjektive Entwicklungsaufgaben sind daher als vom *lernenden Subjekt ausgeformte* und mit *subjektivem Sinn versehene gesellschaftliche Anforderungen* zu verstehen (vgl. Lechte & Trautmann 2004, S. 73). Das Explizieren subjektiver Entwicklungsaufgaben ermöglicht daher zusammengefasst ein Sichtbarmachen subjektiv bedeutsamer Studienanforderungen und ihrer Prädikatoren, welche wiederum von AkteurInnen im Zuge der (Neu-)Konzeption der LehrerInnen(-aus-)bildung zu deuten und berücksichtigen sind.

Dennoch ist zu bekennen, dass an tertiären Bildungseinrichtungen der hier gewählte Zugang nur eine Seite der Medaille erfasst. Eine gewisse Strukturierung im Form der Bezugnahme auf gesellschaftlich-normative Anforderungen des zukünftigen Berufsfeldes erscheint in gleichen Maßen notwendig. Erst in der Zusammenführung von Entwicklungsaufgaben unterschiedlicher Aktanten¹³ (z.B.: Curriculum, LehrerInnenbildnerInnen, Studierende) sowie durch eine bewusste Gegenüberstellung mit in der Ausbildung zu bearbeitenden normativ-curricularen Vorgaben kann von einem tragfähigen Konzept für die LehrerInnen(-aus-)bildung gesprochen werden, das einer möglichen Verkürzung eines Bildungsganges „auf technologische Steuerungsphantasien einerseits“ (Trautmann 2004a, S. 11) oder auf die „rousseauistische und antipädagogische Zurückweisung jeglicher Fremdeinwirkung andererseits“ (Trautmann 2004a, S. 11) entgegentritt. Diese Untersuchung ist demzufolge als Teilprojekt zu verstehen, das sich gezielt mit der StudentInnenperspektive bzw. sogenannter „subjektiver“ Entwicklungsaufgaben befasst.

1.2 Anliegen und Aufbau der Studie

Zentrales Anliegen dieser Untersuchung ist das Aufdecken subjektiv bedeutsamer Studienanforderungen sowie Wege ihrer Bearbeitung, um daraus Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der universitären LehrerInnen(-aus-)bildung abzuleiten, die gezielt die Bedarfslage der Lernenden in den Fokus nehmen möchte. Gefasst wird dieses Anliegen mit dem Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben. Deren Rekonstruktion erfolgt über das Aufdecken und die Deutung von krisenhaften Anforderungen des Lehramtsstudiums unter besonderer Berücksichtigung des studentischen (Wohl-)Befindens als subjektiver Problemindikator. Zudem wird versucht, sowohl krisenmodulierende wie auch krisenunterbindende und unterstützende Einflussfaktoren im Rahmen der Genese und Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben (z.B.: Auslöser, Umgang, emotionale Begleiterscheinungen) herauszuarbeiten. Ausgehend von dem beschriebenen Anliegen der vorliegenden Arbeit steht folgende Forschungsfrage im Zentrum:

Welche ausbildungsspezifischen, subjektiven Entwicklungsaufgaben lassen sich für Lehramtsstudierende aus ihrer Studienbiografie unter besonderer Berücksichtigung ihres (Wohl-)Befindens sowie zentraler Krisenerfahrungen ableiten?

Diese erwächst folgenden Detailfragen:

- Wie wohl fühlten sich Studierende im Verlauf ihres Studiums?
- Welche Schwierigkeiten werden mit studentischem (Wohl-)Befinden im universitären Ausbildungskontext (z.B.: auf sprachlicher und inhaltlich-kontextueller Ebene) in Verbindung gebracht?

¹³ Begriff, der bei Kraler (2009, 2012b) im Rahmen seiner Untersuchung von Entwicklungsaufgaben für die LehrerInnenbildung aufbauend auf Bruno Latours symmetrische Anthropologie eingeführt wurde.

- Welche ausbildungsspezifischen Krisenerfahrungen durchlebten Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums?
- Welche subjektiven Entwicklungsaufgaben markieren ausbildungsspezifische Krisenerfahrungen und befindensmodulierende Problemfelder?
- Welche Wege der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben lassen sich identifizieren?
- Welche unterstützenden bzw. hemmenden Faktoren werden bei der Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben angeführt?
- Welche Relevanz kann den identifizierten Phänomenen für die zukünftige Berufspraxis Lehramtsstudierender zugeschrieben werden?
- Welche Schlüsse lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Professionalisierung der universitären LehrerInnen(-aus-)bildung ziehen?

Im Folgenden werden die untersuchungsleitende Forschungsfrage auf ihren semantischen Gehalt hin analysiert und damit einhergehende Gedankenwege und Bedeutungszuschreibungen verdeutlicht:

- (I) Die Fragestellung wird mit dem Wort **welche** eingeleitet, was auf ein spezifisches Set an subjektiven Entwicklungsaufgaben in einem spezifischen Abschnitt einer Berufs- und Lebensbiographie hindeutet.
- (II) Eine weitere Einschränkung erfolgt durch das Adjektiv **ausbildungsspezifisch**. Untersucht werden folglich nicht allgemeine Entwicklungsaufgaben innerhalb der gesamten Lebensspanne eines Menschen, sondern jene, denen im Rahmen der universitären Grundausbildungsphase zum/zur LehrerIn eine zentrale Relevanz zugeschrieben wurde. Der Forschungsfokus ist diesbezüglich sowohl auf Phänomene gerichtet, die mit der gewählten Studienrichtung und Studienstruktur als auch mit der individuellen Berufspersonalisierung in Zusammenhang stehen.
- (III) Das Adjektiv **subjektiv** verweist auf eine spezifische Art von Entwicklungsaufgaben. In dieser Arbeit wird eine subjektnahe Auslegung des Entwicklungsaufgabenkonzepts nach Hahn (vgl. 2004) aufgegriffen. Entwicklungsaufgaben werden in diesem Verständnis als von den Lernenden mit Sinn versehene und daher als zu bearbeitende gesellschaftlich-curriculare Anforderungen aufgefasst. Lernende setzen sich ihre Entwicklungsaufgaben unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten somit selbst. Entwicklungsaufgaben können dieser Logik folgend daher nur aus der Erfahrungswelt der Lernenden und ihren erfolgreichen und gescheiterten Lernerfahrungen rekonstruiert werden (vgl. Blankertz 1986, zit. in Trautmann 2004, S. 8).
- (IV) Der Begriff **universitäre Ausbildungsphase** bedingt eine zeitliche Einschränkung. LehrerInnenbildung ist eine berufslebenslange Aufgabe (vgl. Müller et al. 2010). Die hier vorgestellte Untersuchung nimmt jedoch die hochschulbezogene Grundausbildung ins Blickfeld. Diese sieht voraus, Lehramtsstudierende mit einem „Survivalpaket“ an Kompetenzen und Fertigkeiten für einen erfolgreichen Berufseinstieg (vgl. Kraler 2008) auszustatten. Die Grundausbildungsphase grenzt sich somit beispielsweise von (außer-)universitären Fortbildungsmaßnahmen bzw. dem einjährigen Berufspraktikum bzw. Praktikumsjahr ab.
- (V) Das Wort **Lehramtsstudierende** verweist auf die untersuchte Stichprobe. Hierbei erfolgte eine Eingrenzung in zweierlei Hinsicht: einerseits nahm diese Untersuchung Studierende der Universität Innsbruck ins Blickfeld und klammerte jene an Pädagogischen Hochschulen aus. Diese wurden beispielsweise von Ostermann (vgl. 2014) untersucht. Die zweite Eingrenzung wurde in Hinblick auf den Studienfortschritt der befragten Studierenden-

gruppe vorgenommen. Diese Arbeit widmete sich ausschließlich Lehramtsstudierenden, die am Ende ihres Studiums standen und daher entweder TeilnehmerInnen von Abschlusslehrveranstaltungen waren, vor den letzten entscheidenden Abschlussprüfungen standen oder ihr Studium kürzlich abgeschlossen hatten (+/- max. 6 Monate vor/nach Abschluss). Diese Entscheidung wurde maßgeblich von der Intention beeinflusst, ein holistisches Abbild des gesamten Studiums bzw. seines Verlaufs, folglich ein Gesamtportrait von Studienbeginn bis Studienende zu erhalten.

- (VI) Das Verb **ableiten** verweist auf den gewählten methodischen Zugang. Die Rekonstruktion von subjektiven Entwicklungsaufgaben erfolgte in dieser Arbeit empirisch über die Analyse von unterschiedlichem Datenmaterial (Interview, reflexiver Entwicklungsbericht) zu befindensmodulierenden Anforderungen und Krisenmomenten im Studienverlauf und vollzog sich in vier Schritten. In einer ersten Phase wurden Problemfelder im Studium auf Basis studentischer Befindensbeschreibungen und damit in Zusammenhang stehender modulierender Faktoren identifiziert. Um detailliertere Informationen zu den beschriebenen Problemfeldern zu erhalten, wurde in einem zweiten Schritt gezielt nach Krisenerfahrungen im Studium und abschließend zur Vervollständigung nochmals nach wesentlichen Lern- und Entwicklungsschritten innerhalb der universitären Ausbildungsphase gefragt. Über die plastische und detaillierte Beschreibung der Genese und des Verlaufs der Phänomene sowie ihrer Bewältigung konnten daraus subjektive Entwicklungsaufgaben abgeleitet werden. Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte unter Zuhilfenahme von MaxQDA nach dem Auswertungsverfahren der Grounded Theory nach Strauss & Corbin (vgl. 1996, 2010).

Vor dem Hintergrund des Konzepts der subjektiven Entwicklungsaufgaben (vgl. Hahn 2004) ging es in dieser Forschungsarbeit zusammengefasst um die Beantwortung der Frage, wie lernende Subjekte mit den von außen an sie herangetragenen Lernanforderungen im Rahmen des Studiums umgingen und welche studienspezifischen Phänomene sie in ihrer Lernbiographie mit Bedeutung füllten.¹⁴

¹⁴ Für diese Arbeit stellt sich mitunter die Frage, aus welchen Gründen studienspezifische Inhalte als (nicht) bedeutungsvoll interpretiert werden und wie es gelingen kann, die von den Studierenden als nicht relevant erachteten curricularen Ausbildungsnotwendigkeiten mit Bedeutung anzureichern.

2 Konzeptioneller Bezugsrahmen: Bildungsgangforschung und Entwicklungsaufgaben

Konzeptionell eingebettet ist diese Forschungsarbeit in die *Bildungsgangtheorie* mit ihrem Fokus auf die „subjektiven Lern- und Bildungsgeschichten von Lernenden in institutionellen Bildungsgängen“ (Hericks 2006, S. 61). Kernkonzept dieser Arbeit bildet das *Entwicklungsaufgabenkonzept nach Hahn* (2004). Sowohl Ansätze der Bildungsgangforschung als auch das damit in Verbindung stehende Konzept der Entwicklungsaufgaben werden den LeserInnen in den nachfolgenden Abschnitten nähergebracht. Eingeleitet wird dieses Kapitel durch die Beschreibung der Verwobenheit der Kernbegriffe „Lernen“ und „Entwicklung“.

2.1 Zur Verwobenheit der Begriffe Lernen und Entwicklung

„To understand human development, one must understand learning. The human individual learns his way through life.“ (Havighurst 1953, S. 1)

In dieser Arbeit werden an mehreren Stellen die Begriffe „Lernen“ und „Entwicklung“ angeführt und obwohl sie nicht als Synonym verwendet werden, ergeben sich wechselseitig zentrale Anknüpfungspunkte. In diesen einleitenden Gedanken wird (noch) nicht explizit auf den jeweils verwendeten Lern- bzw. Entwicklungsbegriff Bezug genommen, dafür dienen die nachfolgenden Abschnitte. Dennoch wird an dieser Stelle bereits ihre Verwobenheit erläutert.

Lernen wird im Rahmen dieser Untersuchung als „Mikroprozess der Entwicklung“ (Krapp & Weidenmann 2006, S. 128) aufgefasst. Eine Vielzahl an unterschiedlichen Lernhandlungen trägt in der Summe zur Entwicklung eines Menschen bei und ist das Produkt vielfältiger Lernerfahrungen. Dabei ist der biologische Aspekt (z.B.: Reifung des menschlichen Organismus), der dem Entwicklungsbegriff inhärent ist, ebenso zu berücksichtigen, wird jedoch für die in dieser Untersuchung aufgeworfene Fragestellung und dem gewählten Zugang nicht als entscheidend erachtet.

Lernen unterscheidet sich vom Begriff Entwicklung folglich vor allem in Bezug auf die zeitlich-inhaltliche Reichweite. Krapp & Weidenmann beschreiben in diesem Zusammenhang Lernen als „eher kleinere, kurzfristige, inhaltlich spezifizierte Veränderungen“ (Krapp & Weidenmann 2006, S. 128, aufbauend auf Flammer 1993) und Entwicklung hingegen als „langfristige und umfassende“ (Krapp & Weidenmann 2006, S. 128, aufbauend auf Flammer 1993) Wandlung. Um folglich die Entwicklung eines Menschen in ihrer Gesamtheit erfassen zu können, bedarf es der Berücksichtigung einzelner Lernprozesse. Da für diese Untersuchung der Blick auf spezifische Lernvorgänge innerhalb der universitären Lehramtsausbildung gerichtet ist, für die Lehramtsstudierende im Schnitt 5–7 Jahre (9 Semester Mindeststudienzeit an der Universität Innsbruck) aufbringen müssen, kann in diesem Zusammenhang aufgrund der zeitlichen Spannweite und der Vielzahl an durchlebten Lernprozessen, am Ende des Studiums zusammengefasst von „Entwicklung“ gesprochen werden. Untersucht wurden folglich spezifische Lernmomente (in diesem Fall „schmerzhafte“ bzw. „krisenhafte“) innerhalb der universitären Ausbildungsphase, die für die professionsspezifische Entwicklung vor Berufseintritt maßgeblich waren. Entwicklung dient in dieser Untersuchung daher als Sammelbegriff, der viele kleine „Erfahrungen und Lernprozesse bündelt und konzentriert“ (vgl. Göhlich & Zirfas 2007, S. 16).

2.2 Bildungsgangforschung

Die Ursprünge der Bildungsgangtheorie liegen in einem Anfang der 70er Jahre in Deutschland durchgeführten Reformprojekt (nordrhein-westfälischer Kollegversuch), welches sich unter der wissenschaftlichen Führung von Herwig Blankertz der Frage annahm, wie berufsbildende Schulen, die „Bildung im Medium des Berufs [...] realisieren“ (Trautmann 2004a, S. 7), ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Berufsspezialisierung und Allgemeinbildung erreichen könnten. Er hoffte, eine Antwort in den lernenden Subjekten selbst zu finden, und untersuchte im Rahmen vier großer Evaluationsstudien (Sportstudie, ErzieherInnenstudie, Physikstudie und Fremdsprachenstudie) die subjektive Bewältigung „beruflich-fachlicher Anforderungen“ (ebd., S. 7) von Jugendlichen an der Institution Schule. Die Kollegschulforschung war in ihrem wissenschaftlichen Vorgehen Vorreiter der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (vgl. ebd., S. 8), beschäftigte sich jedoch nicht mit Lern- und Bildungsvorgängen innerhalb der gesamten Lebensspanne eines Menschen, sondern beschränkte sich auf institutionelle Bildungskontexte (z.B.: Schule, Hochschule).

Die im Rahmen des Kollegversuchs durchgeführten Studien und daraus gewonnene Erkenntnisse konnten die aufgeworfene Frage des angemessenen Verhältnisses zwischen schulischer Allgemeinbildung und Berufsspezialisierung nicht vollständig beantworten (vgl. ebd., S. 6). Im Zuge der Projektevaluation entwickelte sich dennoch eine theoretisch determinierte Terminologie, welche im Rahmen des Hamburger Graduiertenkollegs weitertransportiert und zur Konzeptualisierung bzw. Ausformung einer – wie sie später bezeichnet werden sollte – Bildungsgangtheorie herangezogen wurde (vgl. ebd., S. 7). Zu den häufig rezipierten Kernkonzepten dieser zählt beispielsweise der *objektive* und *subjektive Bildungsgang* und das zur Zusammenführung beider Pole verwendete, teilweise modifizierte (vgl. Hahn 2004; Hericks & Spörlein 2011) *Entwicklungsaufgabenkonzept* nach Havighurst (vgl. 1953, 1972).

Heute gilt die Bildungsgangforschung als „neuer, integrativer Ansatz im Grenzbereich zwischen Sozialisationsforschung, Entwicklungspsychologie und Didaktik“ (Hahn 2004, S. 169), welcher sich der Untersuchung von „Individuation und Vergesellschaftung in institutionellen Kontexten“ (ebd., S. 169) widmet. So weisen BildungsgangtheoretikerInnen darauf hin, dass Schule nur einen Teil des Bildungsgangs eines jungen Menschen ausmacht und „persönliche Aneignungsprozesse“ (Trautmann 2004, S. 7) innerhalb der strukturellen Rahmung von Bildungseinrichtungen ebenso zentraler Bestandteil eines Bildungsweges sind. Diese Doppelperspektive bzw. vorherrschende Diskrepanz zwischen curricular-normativem Bildungsangeboten und den subjektiven Aneignungswegen von Lernenden reifte zu einem zentralen Thema der Bildungsgangforschung und wurde begrifflich durch die Unterscheidung zwischen dem objektiven und subjektiven Bildungsgang zu fassen versucht.

Jede formale Bildungseinrichtung verfügt über ein Rahmencurriculum, wo Inhalt und zeitlicher Umfang der zu unterrichtenden Fächer festgelegt ist. Dieser Rahmenstudenten muss sich jede/r SchülerIn die an der jeweiligen Institution verbrachte Schulzeit bis hin zum erhofften Schulabschluss unterziehen. Ein Bildungsweg, der anfänglich noch viele Möglichkeiten offen lässt, wird institutionell geprägt und verengt sich. Bildung erfolgt hierbei zielgerichtet. Die damit in Zusammenhang stehende Eingrenzung möglicher Bildungswege führte BildungsgangtheoretikerInnen schließlich zum Begriff „Gang“ – als ein „wohldefinierter Weg zu einem Ziel“ (Schenk 1998, S. 261). Nimmt man jedoch einzelne Akteure ins Blickfeld, zeigt sich, dass sich innerhalb eines „Bildungsgangs“ auch starke Abweichungen und untypische Verläufe ergeben (vgl. Tosana 2004, S. 137). Wohldefinierte Bildungsziele stehen in Spannung zu deren individu-

eller biographischer Auseinandersetzung. Der objektive Bildungsgang wird über die „Institutionen und organisatorischen Maßnahmen, die die Schüler von der ersten Klasse bis zum Schulabschluss begleiten“ (Meyer 2007, S. 30), gestaltet. Zusammengefasst versteht sich darunter die „Summe der äußeren Stationen des Lebensweges“ (Trautmann 2004a, S. 7) bzw. „jeder einzelne durch Stundentafel und Rahmencurriculum fixierte Bildungsweg“ (Hahn 2004, S. 168). Der subjektive Bildungsgang wiederum bezeichnet das, „was die Schüler aus dem Lernangebot der Schule herausfiltern und in Kombination mit anderen Lernangeboten nutzen“ (ebd., S. 30). Der objektive Bildungsgang wird dabei von „außen“ festgelegt und geht von einer „Homogenität [...] der Eingangsvoraussetzungen und Abschlussaspirationen“ (Hahn 2004, S. 169) der Lernenden aus. Bauelemente eines objektiven Bildungsgangs sind gemäß Schenk Lehrpläne, Curricula, festgelegte Schul- bzw. Unterrichtsfächer und Lehr- und Lerneinheiten im 45 Minuten-Takt (vgl. Schenk 1998, S. 263). Diese sollen gewährleisten, dass das Ziel der Berufseignung bzw. der Berechtigung für ein Hochschulstudium nicht verfehlt wird. Individuelle Schritte der Lernenden im Zuge ihrer Aneignung curriculärer Anforderungen werden hierbei jedoch unzureichend berücksichtigt. Aus diesen Gründen richtete die Bildungsgangforschung ihren Fokus in Anlehnung an Gruschka Forderung, einen „verstehende[n] Blick auf die Eigenlogik jugendlicher Bildungsprozesse“ (Gruschka 1992, S. 368) zu werfen, auf die subjektive Seite eines Bildungsgangs und erklärte „subjektive Lern- und Bildungsgeschichten von Lernenden in institutionellen Bildungsgängen [zum; von der Verfasserin hinzugefügt] ureigenen Thema der Bildungsgangforschung“ (Hericks 2006, S. 61). Damit wird die „Frage der inhaltlichen Schulbildung [...] nicht mehr nur von einem gestellten, idealen Endzustand der Gebildetheit betrachtet“ (Terhart 2009, S. 201f), sondern kann sich ebenso auf die „individuellen Entwicklungsprozesse des Einzelnen“ (Terhart 2009, S. 202) beziehen. Terhart betont, dass dieser Zugang „das Bildungsdenken [...] aus der Sphäre des Spekulativ-Normativen heraus an die ablaufenden Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden [...]“ (ebd., S. 202) anknüpft. In dieser „Verschränkung von wirklichkeitszugewandter, empirischer Perspektive einerseits und einer an Idealen orientierten, normativen Perspektive andererseits“ (ebd., S. 202) liegt gemäß Terhart auch weiterhin „der produktive und provokative Sinn dieser neuen Spielart bildungstheoretischen Denkens“ (ebd., S. 202).

Für die vorliegende Untersuchung wurde der Ansatz der Bildungsgangtheorie als Referenzrahmen für die Herausarbeitung von Gelingensbedingungen für Gestaltung der Hochschul(-aus-)bildung herangezogen. Im formalen, hochschulspezifischen Lern- bzw. Bildungskontext werden Studierende über ein Rahmencurriculum auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet. Dieser wird von den Studierenden jeweils unterschiedlich aufgenommen und ausgeformt. Diese Untersuchung geht folglich von einem heterogenen Lern- bzw. Bildungsbegriff aus, bei dem es pauschalisierte Auffassungen zu erfolgsversprechenden Lehr-Lernvorgängen unter Zuhilfenahme curriculärer Vorgaben zu überwinden gilt (vgl. Hahn 2004, S. 170). In diesem Zusammenhang stellt sich für diese Arbeit die Frage, welche subjektiven Lerngeschichten Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Ausbildung erfahren und wie curriculare Anforderungen ihren subjektiven Lernweg bzw. Bildungsgang dabei modulierten.

Die Bearbeitung von Entwicklungsnormen der unterschiedlichen Handlungsbereiche und die im Zuge ihrer subjektiven Bedeutungszuschreibungen emergierenden Entwicklungsziele und -bedürfnisse wurden im Rahmen der Bildungsgangtheorie als „Entwicklungsaufgaben“ definiert. Über die Vorstellung des klassischen Entwicklungsaufgabenkonzepts nach Havighurst (vgl. 1953, 1972) werden in den nachfolgenden Abschnitten Chancen und Grenzen des ursprünglichen Konzepts aufgezeigt und davon ausgehend Motive für die Wahl des in dieser Arbeit aufgegriffenen *Konzepts der subjektiven Entwicklungsaufgaben* in Anlehnung an Hahn (vgl. 2004) herausgearbeitet.

2.3 Havighursts Konzept der Entwicklungsaufgaben

Den Brückenschlag zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bildungsgang schafft im bildungsgangtheoretischen Diskurs das Konzept der Entwicklungsaufgaben, welches vom amerikanischen Bildungswissenschaftler und Psychologen Robert James Havighurst im Rahmen seiner Theorie zur menschlichen Entwicklung in den 40er Jahre des 20. Jahrhunderts eingeführt wurde (vgl. Trautmann 2004b, S. 20).

Havighurst widmete sich in seinem Buch „Developmental Tasks and Education“ (1972) dem Versuch, die damals auseinanderklaffenden Erziehungsvorstellungen – entweder „ausgerichtet an Bedürfnissen des Kindes oder an gesellschaftlichen Anforderungen des Erwachsenwerdens“ (Lechte & Trautmann 2004, S. 64) – in einem tragfähigen Konzept zu vereinen. Havighurst definiert Entwicklungsaufgaben folglich als „midway between an individual need and a societal demand“ (Havighurst 1972, S. vi). Sie sind für Havighurst in diesem Sinne ein Brückenschlag zwischen sozial-gesellschaftlich-kontextuellen („objektiven“) Anforderungen und individuell-personalen („subjektiven“) Bedürfnissen (vgl. Kraller & Köffler 2013), deren Bearbeitung Erfolg und Anerkennung in der Gesellschaft bringen soll.¹⁵

Havighurst beruft sich in seinen Auffassungen auf die Tradition psychosozialer Entwicklungstheorien, welche die Entwicklung des Menschen als Zusammenspiel zwischen *psychologischen Bedürfnissen* (z.B.: berufliche Karriere), der *biologischen* bzw. *körperlichen Reifung* (z.B.: Laufenlernen) und *wahrgenommenen gesellschaftlichen Anforderungen* (z.B.: Schreibenlernen) (Newman & Newman 2007, S. 208) definieren.¹⁶ Im Rahmen der Anlage-Umwelt-Debatte¹⁷ (vgl. Newman & Newman 2007) um die Modulation bzw. Steuerung menschlicher Entwicklung durch entweder genetische („nature“) oder umweltbedingte („nurture“) Faktoren nimmt Havighurst eine Zwischenposition ein und unterstreicht in seinem Konzept die Bedeutung der Wechselwirkungsmechanismen zwischen diesen beiden vermeintlich konträren Ansätzen. Das Individuum versucht sich demnach, abhängig vom individuellen Entwicklungsstand und von bereits erworbenen Fähigkeiten (sei es biologischer oder psychologischer Art), den sich stetig im Wandel befindlichen Umwelтанforderungen anzupassen und erlebte Diskrepanzen „ler-

15 „The developmental-task concept occupies middle ground between the two opposed theories of education: the theory of freedom [...] and the theory of constraint [...] imposed by society.“ (Havighurst 1972, S. VI).

16 „From the psychosocial perspective, development results from the continuous interaction of the individual and the social environment. At each period of life, people spend much of their time mastering a unique group of psychological tasks that are essential for social adaption within their society. Each life stage brings a normative crisis, which can be viewed as a tension between one's competencies and the new demands of society. People strive to reduce this tension by using a variety of familiar coping strategies and by learning new ones. A positive resolution of each crisis provides a new set of social abilities that enhances a person's capacity to adapt successfully in the succeeding stages. A negative resolution of he crisis typically results in defensiveness, rigidity or withdrawal, which decreases a person's ability to adapt successfully in succeeding stages.“ (Newman & Newman 2007, S. 212)

17 Newman & Newman gruppieren theoretische Ansätze zur menschlichen Entwicklung in a) *Anlage-orientierte*, b) *Umwelt-orientierte* und c) *Anlage-Umwelt-orientierte Entwicklungstheorien* (vgl. Newman & Newman 2007). Zu ersteren zählen *Darwins Evolutionstheorie* (vgl. 1859), die *Triebtheorie nach Freud* (vgl. 1915) und die *kognitive Entwicklungstheorie von Piaget* (vgl. 1978). Zu Ansätzen, die sich den Einflüssen von Umweltbedingungen widmen, lassen sich gemäß Newman & Newman die *Rollentheorie nach Ralph Linton* (vgl. 1936), *behavioristische Lerntheorien* (vgl. Pawlow 1972; Thorndike 1911; Skinner 1938) sowie die *Lebensverlaufsstheorie* (vgl. Mead 1934; Bandura & Walters 1963; Parson 1951; Jones 1992) zuordnen (vgl. Newman & Newman 2007, S. 12ff). Theorien, die sowohl Umweltreize als auch angeborene Dispositionen zur Erklärung menschlicher Entwicklung berücksichtigen, gliedern sich in die *psychosoziale Theorie* (vgl. Erickson 1950; Havighurst 1948), die *Systemtheorie* (vgl. Bertalanffy 1968; Ashby 1947; Fischer & Bidell 1998) und die *kulturhistorische Theorie nach Yygotzky* (1934) (vgl. Newman & Newman 2007).

„end“ zu überwinden. Zur Verdeutlichung dieses komplexen bidirektionalen Zusammenspiels personenbezogener bzw. genetischer und umweltbedingter Faktoren sei beispielsweise auf die motorische Entwicklung von Kleinkindern in der Obhut intakter Familien sowie auf den Sonderfall der „Wolfskinder“ verwiesen.¹⁸ Aktuell spiegeln sich Havighursts entwicklungstheoretische Auffassungen in modifizierter Form in den Ansätzen epigenetischer Entwicklungstheorien (vgl. Bauer 2002; Hirsch-Kauffmann & Schweiger 2006; Villringer 2011) wider, welche sich die Frage stellen, inwieweit Umweltfaktoren modulierend bzw. determinierend auf die menschliche Genaktivität wirken.¹⁹ Die hier postulierte Einflussreichweite von Umweltbedingungen (Modulation und Determination von Genen) auf die menschliche Entwicklung wirft nochmals ein anderes Licht auf die Relevanz externaler Einflussfaktoren.

Beeinflusst wurde Havighurst in seinen Gedanken primär von Arbeiten Erik Eriksons, der etwa zeitgleich im Rahmen von Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung günstige Zeitfenster zur Bearbeitung lebensphasenspezifischer Lernaufgaben entdecken konnte (vgl. Erikson 1950, 1968). Dieser entwarf aufbauend auf seinen Beobachtungen und in Anlehnung an Freuds psychosexuelle Entwicklungstheorie (vgl. 1938 & 1973) ein achtstufiges Modell der psychosozialen Entwicklung des Menschen. Jede dieser Stufen besitzt eine besondere Thematik²⁰ und wird durch eine *psychosoziale Krise*, deren Ursprung in der erlebten Diskrepanz zwischen individuellen Fähigkeiten und unbekanntenen Anforderungen der Umwelt gesehen wird, eingeleitet (Newman & Newman 2007, S. 212). Eine erfolgreiche Bewältigung des erlebten Missverhältnisses begünstigt die (Weiter-)Entwicklung des Individuums und führt zur Erweiterung seines Hand-

18 Die Gehentwicklung von Kindern wird maßgeblich von biologischen Faktoren bzw. der körperlichen Reifung beeinflusst und vollzieht sich bei allen „gesunden“ Kleinkindern innerhalb identer Zeitfenster. Wenn der Bewegungsapparat (Knochen, Muskeln, Bänder etc.) ein gewisses Entwicklungsstadium erreicht hat, beginnen Kinder über das Robben, Rutschen auf dem Po und Krabbeln mit etwa eineinhalb bis zwei Jahren zu gehen (vgl. Berk 2004, S. 174ff). Selbst wenn Eltern ihr Kind bereits im Alter von drei Monaten durch intensive Körperübungen zum Gehen animieren möchten, wird das Kind aufgrund der noch unzureichend ausgereiften Körperteile zu diesem Zeitpunkt noch nicht laufen können. Im umgekehrten Fall zeigte sich im Rahmen unterschiedlichster Berichte zu in der Wildnis aufgewachsenen Kindern, wie beispielsweise im Fall der indischen Wolfskinder Amala (Fundalter: etwa 18 Monate) und Kamala (Fundalter: sieben oder acht Jahre), dass diese eine fehlende bzw. unzureichende Entwicklung der motorischen und kognitiven Fähigkeiten aufwiesen. Zum Fundzeitpunkt glich Amalas und Kamalas Entwicklungsstand dem eines Kleinkindes. Trotz ihrer physiologischen Reife konnte sich Amala und Kamala aufgrund ihres Imitierens tierischer Verhaltensweisen lediglich auf allen Vieren fortbewegen (vgl. Singh 1986). In menschlicher Obhut verstarben beide Kinder nach einigen Monaten. Kamala lernte vor ihrem Tod an Urämie noch einige Wörter zu sprechen und mühevoll aufrecht zu gehen. Der Einfluss der jeweiligen Lebenswelt hat in diesem geschilderten Fall gegenüber genetischen bzw. biologischen Dispositionen an Überhand gewonnen.

19 Im Rahmen von Untersuchungen zur Variabilität des Phänotyps konnte beispielsweise ermittelt werden, dass Umweltfaktoren wie Essverhalten, Licht- und Temperatureinflüsse, pathologische Vorgänge etc. determinierend wie auch modulierend auf Gene einwirken. Die Erbinformation steckt nur die Grenzen ab, innerhalb derer bestimmte Merkmale, stark beeinflusst von der Umwelt, realisiert werden können.“ (Hirsch-Kauffmann & Schweiger 2006, S. 169) So konnte bereits nachgewiesen werden, dass die Art bzw. Qualität sozialer Beziehungen die Lebenserwartung deutlich beeinflusst, oder dass sich das jeweilige Bildungsniveau nachweislich auf das Risiko, an bestimmten Erkrankungen wie beispielsweise an Alzheimer zu erkranken, auswirkt. Der Wohnort wiederum bzw. die jeweilige Klimazone, in der man aufwächst, beeinflusst das Ausmaß der Sonnenexposition und folglich das Risiko, an depressiven Verstimmungen zu erkranken (vgl. Villringer 2011, S. 163).

20 So müssen sich Jugendliche gemäß Erickson in der Phase der Adoleszenz beispielsweise mit der Thematik ihrer Zugehörigkeit bzw. persönlicher Identität auseinandersetzen, in dem sie sich aufgrund sozialer und beruflicher Veränderungen (z.B.: Jobinteresse bzw. Berufswahl, berufliche Zielsetzungen, Fragen zur Familiengründung, politische Orientierung etc.) zu fragen beginnen, welche Rolle sie in der Erwachsenenwelt einnehmen möchten.

lungsrepertoires, sodass es für die Bearbeitung neuer Aufgaben im Lebensverlauf bereit bzw. zugänglich wird.

Havighurst formulierte aufbauend auf Ericksons Arbeiten für insgesamt *sechs verschiedene Lebensabschnitte* (vgl. 1972, S. 8) dem Alter und Entwicklungsstand entsprechende Aufgaben (jeweils 6–10 Aufgaben), die unter Berücksichtigung kultureller Differenzen von jedem Menschen zur Erhaltung bzw. Wiederherstellung von Lebenszufriedenheit im Lebensverlauf zu vollführen sind (vgl. Tabelle 1). Diese Lebensphasen²¹ unterteilt er in das *Säuglingsalter* und die *frühe Kindheit* (etwa 0–5 Jahre), die *b) mittlere Kindheit* (etwa 6–12 Jahre), die *c) Adoleszenz* (etwa 13–18 Jahre), das *d) frühe Erwachsenenalter* (etwa 19–30 Jahre), das *e) mittlere Erwachsenenalter* (etwa 31–60 Jahre) und das *f) späte Erwachsenenalter* (ab 61 Jahre).

Havighurst bezieht sich in seinem Konzept folglich auf alle Lebensphasen und ist in diesem Sinne als „Vertreter eines frühen elaborierten Konzepts lebenslangen Lernens zu verstehen“ (Kraler & Köffler 2013).

In der Phase der Adoleszenz sind gemäß Havighurst beispielsweise Fragen der Rollenzugehörigkeit zu klären und eine emotionale Ablösung bzw. Emanzipation von Eltern und Bezugspersonen ist zu erreichen. Zu weiteren Aufgaben dieser Zeit zählen die Vorbereitung auf eine familiäre Zukunft, die Akzeptanz des eigenen Körpers und der Aufbau und das Führen erwachsener Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Überschneidungsbereiche zu Ericksons psychosozialer Entwicklungstheorie finden sich bei Havighurst in der geteilten Auffassung zum wechselseitigen Einfluss gesellschaftlicher als auch individueller Faktoren auf die Entwicklung eines Menschen, in der Überzeugung einer krisenhaften Natur von Lern- und Entwicklungsvorgängen und der Existenz von günstigen Lernfenstern sowie in der Annahme der Unumgänglichkeit spezifischer Aufgaben für eine „gesunde“ bzw. erfolgreiche Weiterentwicklung.

So führt beispielsweise die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben bei Havighurst ebenso wie die Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen bei Erickson bei Erfolg zu persönlicher Zufriedenheit und bei Misserfolg zu Resignation und psychischen Störungen.

Havighurst schreibt hierzu:

Living in a modern society is a long series of tasks to learn, where learning well brings satisfaction and reward, while learning poorly brings unhappiness and social disapproval. The tasks the individual must learn – *the developmental tasks of life* – are those things that constitute healthy and satisfactory growth in our society. They are things a person must learn if he is to be judged and to judge himself to be a reasonably happy and successful person. (Havighurst 1972, S. 2)

Havighurst bezog sich bei der Formulierung seiner Entwicklungsaufgaben auf die Entdeckung sogenannter *teachable moments* (Havighurst 1972, S. 7), Phasen bzw. Zeiträume innerhalb der Lebensspanne eines Menschen, in denen das lernende Subjekt für die Bearbeitung von spezifischen Aufgaben äußerst zugänglich ist:

When the body is ripe, and society requires, and the self is ready to achieve a certain task, the teachable moment has come. Efforts at teaching, which would have been largely wasted if they come earlier, give gratifying results when they come at the teachable moment, when the task should be learned. (Havighurst 1972, S. 7)

21 im Englischen: a) infancy and early childhood, b) middle childhood, c) adolescence, d) early adulthood, e) middle age, f) later maturity (vgl. Havighurst 1972).

Tab. 1: Havighursts Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972)

Infancy and early childhood (0–5 years)	<ul style="list-style-type: none"> • learning to walk, learning to take solid food • learning to talk • learning to control the elimination of body waste • learning sex differences and sexual modesty • forming concepts and learning language to describe social and physical reality • getting ready to read • learning to distinguish right and wrong and beginning to develop a conscience
Middle childhood (6–12 years)	<ul style="list-style-type: none"> • learning physical skills necessary for ordinary games • building wholesome attitudes towards oneself as a growing organism • learning to get along with age-mates • learning an appropriate masculine or feminine social role • developing fundamental skills in reading, writing and calculating • developing concepts necessary for everyday living • developing conscience, morality, and a scale of values • achieving personal independence
Adolescence (13–18 years)	<ul style="list-style-type: none"> • achieving more mature relations with age-mates of both sexes • achieving masculine or feminine social roles • accepting one's physique and using the body effectively • achieving emotional independence of parents and other adults • preparing for marriage and family life • preparing for an economic career • acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behavior – developing an ideology • desiring and achieving socially responsible
Early adulthood (19–30 years)	<ul style="list-style-type: none"> • selecting a mate • learning to live with a marriage partner • starting a family • rearing children • managing a home • getting started in an occupation • taking on civic responsibility • finding a congenial social group
Middle age (31–60 years)	<ul style="list-style-type: none"> • assisting teen-age children to become responsible and happy adults • achieving adult social and civic responsibility • reaching and maintaining satisfactory performance in one's occupational career • developing adult leisure-time activities • relating to one's spouse as a person • accepting and adjusting to the physiological changes of middle age • adjusting to aging parents
Late maturity (61- ? years)	<ul style="list-style-type: none"> • adjusting to decreasing physical strength and health • adjusting to retirement and reduced income • adjusting to death of spouse • establishing an explicit affiliation with one's age group • adopting and adapting social roles in a flexible way • establishing satisfactory physical living arrangements

Die Zeit des frühen Erwachsenenalters gilt gemäß Havighurst beispielsweise als „the fullest of teachable moments“ (ebd., S. 83), jedoch auch als „the lonliest one“ (ebd., S. 83), da das Individuum in dieser Phase die wichtigsten Aufgaben mit der geringsten Unterstützung zu lösen habe. Zu den Entwicklungsaufgaben dieser Zeit zählt Havighurst das Finden geeigneter EhepartnerInnen, das Erkennen und Fördern des individuellen Lebensstils, das Großziehen eigener Kinder, das Entwickeln von Zukunftsperspektiven sowie die Entscheidung für die Ausübung eines Berufs.

Havighursts Entwicklungsaufgabenkonzept wird in der Literatur (vgl. Newman & Newman 2007; Trautmann 2004) häufig als normatives Stufenmodell der psycho-sozialen Entwicklung bezeichnet. Havighurst selbst schließt jedoch nicht aus, dass bestimmte Aufgaben bereits zu einem früheren Zeitpunkt bearbeitet bzw. zu einem späteren nachgeholt werden können. Er unterscheidet folglich zwischen *recurrent* und *non-recurrent tasks* (vgl. Havighurst 1972, S. 40) – Aufgaben, die nie enden bzw. immer wiederkehren können (z.B.: achieving personal independence), und solchen, die lediglich einmal auftreten (z.B.: learning to walk) (vgl. Trautmann 2004, S. 28).

Obwohl Havighurst gemäß Trautmann sein Entwicklungsaufgabenkonzept nach der Publikation im Jahr 1953 nur ansatzweise²² weiterentwickelt hatte (vgl. Trautmann 2004b, S. 21), schmälerte dies das Interesse daran bis zum heutigen Tage kaum. Aufgegriffen wurde Havighursts Konzept beispielsweise von Dreher & Dreher (vgl. 1985), Reinders & Butz (vgl. 2001), Gruschka (vgl. 2001), Oerter & Dreher (vgl. 2002), Hericks (vgl. 2006), Keller-Schneider (vgl. 2010) und den Hamburger BildungsgangtheoretikerInnen wie unter anderem von Meyer (vgl. 2004) und Trautmann (vgl. 2004), sowie von Kraler (vgl. 2009, 2012 b,c) und Ostermann (vgl. 2014). Das Konzept wurde dabei sowohl für eine differenzierte Herausarbeitung von Entwicklungsaufgaben unterschiedlicher Lebensphasen (z.B.: Jugendalter) als auch ansatzweise für verschiedene Sozialisationsfelder (z.B.: LehrerInnenberuf) herangezogen.

Der häufige Bezug auf Havighursts Ansatz in wissenschaftlichen Arbeiten verdeutlichte jedoch auch dessen Schwachstellen, was seine Adaption bzw. Modifikation zur Folge hatte. Bis heute gelten insbesondere zwei Kritikpunkte als (noch) nicht ausgemerzt. Diese beziehen sich a) auf die *unzureichende empirische Untersuchung* des Entwicklungsaufgabenkonzepts und b) auf dessen *fehlende theoretische Elaboration* (vgl. Trautmann 2004, S. 10).

So bemängelten KritikerInnen beispielsweise Havighursts fehlende Auseinandersetzung mit der Idee der sich wandelnden Gesellschaften und unbeständigen Entwicklungsnormen. Gesellschaft und Individuum werde bei Havighurst noch zu „statisch gedacht“ (ebd. 2004, S. 48), so Trautmann.

Havighurst setzte zudem eine gewisse Homogenität seiner untersuchten Stichprobe voraus, was mit der Vorstellung „schichtspezifischer Normalbiographien“ (Hahn 2004, S. 171) in einer heterogenen Gesellschaft korrespondiert (vgl. Hahn 2004, S. 171). Er geht von einem „verallgemeinerbaren Subjekt“ (Sturm 2004, S. 209) sowie der Prämisse aus, dass sich die amerikanische Mittelschicht in den unterschiedlichen Altersphasen jeweils ident verhält und idente Bedürfnisse äußert (vgl. Sturm 2004, S. 209).

22 In der Ausgabe von 1972 bezieht sich Havighurst auf die entwicklungspsychologischen Stufentheorien Piagets und Ericksons und führt das Konzept der sensitiven Perioden ein (vgl. Hahn 2004, S. 171).

Des Weiteren stellten sich Kritiker die Frage, nach welchen konkreten Kriterien Havighurst die beschriebenen (und nicht mögliche andere) Entwicklungsaufgaben ausgewählt hatte und ob sich die formulierten Entwicklungsaufgaben, trotz Havighursts Versuchs des Brückenschlags, eher auf gesellschaftliche Anforderungen oder doch eher auf subjektive Bedürfnisse beziehen (vgl. Trautmann 2004b, S. 26). Trautmann führt diesbezüglich an, dass Havighurst „stark zur objektiven Seite vorgegebener Erziehungsziele, wie besonders in seiner Empirie zu sehen [...]“ (Trautmann 2004, S. 28), tendierte und fragt sich folglich, wie Havighurst trotzdem behaupten konnte, Bedürfnisse des lernenden Subjekts zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 28).

Die Formulierung eines „begrenzten Kanons“ an Entwicklungsaufgaben wie beispielsweise auch bei Dreher & Dreher (vgl. 1985) bzw. Oerter & Dreher (vgl. 2002) sei, so Trautmann, darüber hinaus ein zugunsten der angestrebten Generalisierbarkeit durchgeführter Reduktionsvorgang von individuellen Lerngeschichten, um gewonnene Ergebnisse letztendlich für didaktische Zwecke nutzbar machen zu können (vgl. Trautmann 2004a, S. 10). Die Formulierung eines Entwicklungsaufgabenkatalogs ausgerichtet an normativ-gesellschaftlichen Anforderungen widerspräche dem Individualitätsgedanken der Bildungsgangtheorie (vgl. ebd., S. 10). Lechte & Trautmann schwächten diese Kritik später ab, indem sie feststellten, dass im Sinne der handlungspraktischen Nutzarmachung individueller Lerngeschichten ein begrenzter Kanon an Entwicklungsaufgaben, der für alle Lernenden unter Berücksichtigung zukünftiger Berufsanforderungen als geraten angenommen werden muss, notwendig erscheint (vgl. Lechte & Trautmann 2004, S. 74). Im ausbildungsspezifischen Kontext helfe gemäß Lechte & Trautmann das alleinige Inerfahrungbringen von Lernbedürfnissen ohne daraus abgeleiteter Implikationen für die curricular-strukturelle Einbettung dieser nur begrenzt weiter: „Wenn es ebenso viele Entwicklungsaufgaben wie Subjekte gibt, helfe die Kenntnis des Konzepts z.B.: einem Lehrer nicht in seinem Versuch seine Schüler und Schülerinnen besser zu verstehen und auf sie angemessener einzugehen. Die Entwicklungsaufgaben sollen dagegen einen Minimalkonsens verbürgen, an dem alle interessiert sind.“ (ebd., S. 74) Ein ausgearbeitetes, überschaubares Set an Entwicklungsaufgaben kann folglich als „als Hintergrundfolie für die Gestaltung des Unterrichts“ (ebd., S. 74) herangezogen werden.

Wenn nun im Verständnis des klassischen Konzepts davon ausgegangen wird, dass ein „midway“ möglich ist, blieb überdies ungeklärt, wie sich dieser Brückenschlag zwischen individuellen Bedürfnissen und objektiven bzw. lebensweltlichen Anforderungen empirisch erfassen lässt (vgl. Hahn 2004, S. 172). Daher wurde Havighursts Ansatz des „midway“ von AnwenderInnen des Entwicklungsaufgabenkonzepts immer wieder unterschiedlich gedeutet (vgl. ebd., S. 73). So gehen Kordes (vgl. 1996) und Hahn (vgl. 2004) von einer individualistisch-geprägten Auslegung aus. Entwicklungsaufgaben verschmelzen in ihrem Verständnis „mit den gesellschaftlichen Anforderungen, welche aber vom Individuum gedeutet und ausgeformt werden“ (Lechte & Trautmann 2004, S. 73). Gesellschaftliche Anforderungen sind individuellen Bedeutungszuschreibungen im Kontext des Lernens demzufolge bereits inhärent. Bei Hericks & Spörlein (vgl. 2001) erfolgt eine Verschiebung des Verständnisses von Entwicklungsaufgaben eher in Richtung gesellschaftlicher Anforderungen, um das Konzept überhaupt handlungspraktisch nutzbar machen zu können (vgl. Lechte & Trautmann 2004, S. 74).

Die geäußerte Kritik, Havighursts Konzept der Entwicklungsaufgaben sei nicht ausreichend empirisch untersucht, unterstreicht die Notwendigkeit weiterführender Untersuchungen, die sich beispielsweise einer detaillierteren Herausarbeitung differenzierter Entwicklungsaufga-

ben²³ einzelner Lebensphasen und ausgewählter Zielgruppen in unterschiedlichen Sozialisationsfeldern widmen. Es ist davon auszugehen, dass sich für unterschiedliche Berufsgruppen in ihrer Mikrostruktur aufgrund unterschiedlicher Berufskontexte auch divergierende Entwicklungsaufgaben ergeben. Selbiges gilt für berufsvorbereitende (institutionalisierte) Ausbildungskontexte. So könnten die Entwicklungsaufgaben *Preparing for an economic career* und *Getting started in an occupation* nicht nur gesellschafts-, sondern jeweils wohl auch ausbildungs- bzw. berufsgruppenabhängig sein und erfordern eine weitere Ausdifferenzierung.

Auch trotz der gerechtfertigten Kritik an Havighursts Ansatz ergeben sich für diese Untersuchung wesentliche Anknüpfungspunkte. Lernen und Entwicklung werden im Verständnis Havighursts im Gegensatz zu Auffassungen behavioristischer und konstruktivistischer Lerntheorien nicht als isoliert fremd- oder selbstgesteuerte Prozesse aufgefasst. Havighursts Konzept unterstreicht hingegen die Komplexität bzw. Vielschichtigkeit von Lern- und Entwicklungsvorgängen, indem es das lernende Subjekt zwar als freientcheidend und autonom, jedoch auch als abhängig vom gesellschaftlich-kulturellen Umfeld auffasst (vgl. Hahn 2004, S. 172). Entwicklungsaufgaben werden demzufolge „[...] durch gesellschaftliche Erwartungen und durch die Wünsche, Sehnsüchte und Werte des Individuums ausgelöst“ (ebd., S. 172). Das Entwicklungsaufgabenkonzept unterstreicht in diesem Punkt die häufig mit pädagogischer Arbeit verbundene Auffassung, Lernen sei weder ein ausnahmslos selbstbezüglicher und daher schwer pädagogisch begleitbarer Vorgang, noch ein ausschließlich von außen steuer- und kontrollierbarer Prozess (vgl. Schrittmesser 2009). Es schafft folglich eine Brücke bzw. Zusammenführung dieser beiden Pole.

Aktuelle Modifikationen des Entwicklungsaufgabenkonzepts untermauern die Idee, (Lern-)Biographien als Abbild der subjektiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen heranzuziehen und werfen, auch wenn von Havighurst damals noch nicht thematisiert, die essentielle Frage auf, unter welchen Bedingungen (z.B.: gesellschaftliche Rahmenbedingungen) sich für jemanden subjektiv bedeutsame Lerngelegenheiten überhaupt erst erschließen (vgl. Trautmann 2004b, S. 39). Eine dieser Auslegungen wird im nachfolgenden Abschnitt näher gebracht.

2.4 Hahns Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben

„Die Herausforderung einer Bildungsgangtheorie [...] besteht meines Erachtens [...] darin, die Logik der Entstehung und der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben zu erschließen und in eine Modifikation des Konzeptes zu überführen, die die Perspektive der/des Sich-Entwickelnden in den Vordergrund rückt.“

(Hahn 2004, S. 172)

Inspiziert von Arbeiten Hericks & Spörleins (vgl. 2001) fordert Hahn (vgl. 2004) eine Distanzierung von Havighursts „Axiom der Isomorphie“ (Hahn 2004, S. 174), folglich von der Überzeugung der Strukturgleichheit von gesellschaftlich geprägten Entwicklungsforderungen

23 Wie teilweise von KritikerInnen des Entwicklungsaufgabenkonzepts verkannt, weist Havighurst in Hinblick auf die Analysetiefe bzw. den Differenzierungsgrad von Entwicklungsaufgaben darauf hin, dass sich seine Entwicklungsaufgaben jeweils aus kleineren Aufgaben zusammensetzen bzw. sich in differenzierte Aufgaben auffächern lassen: „The number of developmental tasks is somewhat arbitrary, since it depends both upon the biosocial realities out of which the tasks arise and upon the refinement of analysis made by the writer. [...] presented is a list of broadly defined units, each of which could be broken down into smaller tasks.“ (Havighurst 1972, S. 9)

und der individuellen Setzung und Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe. Hahn plädiert für eine subjektorientierte Auslegung von Entwicklungsaufgaben und bezieht sich in seiner Begründung auf Forschungsergebnisse von Dreher & Dreher (vgl. 1985), die zeigen konnten, dass die von außen an das lernende Subjekt herangetragenen Entwicklungsnormen nicht „zeitlich-sequenzialisiert“ (Hahn 2004, S. 174) übernommen wurden, sondern dass deren Bearbeitung eher „thematisch-sensitiv“ (ebd., S. 174) erfolgte. Das Vorhandensein gesellschaftlicher Anforderungen sowie mögliches kognitives Leistungsvermögen der Lernenden waren in diesem Fall für die Setzung einer Entwicklungsaufgabe nicht ausreichend. Für Hahn weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass „persönliche Bedürfnisse und Interessen maßgeblich dafür entscheidend sind, wann und ob eine Entwicklungsaufgabe – ungeachtet dessen, wer oder was sie setzt – subjektiv bedeutsam wird“ (ebd., S. 174).

Ein Definitionsmerkmal von Entwicklungsaufgaben ist in diesem modifizierten Verständnis folglich die Idee des subjektiven Sinns (vgl. Hahn 2004, S. 177). Lernende setzen sich Entwicklungsaufgaben primär selbst, orientieren sich dabei aber an realen Anforderungen der Umwelt. Ergibt für Lernende die Auseinandersetzung mit normativ-gesellschaftlichen Anforderungen daher keinen Sinn, bleibt die von „außen gesetzte“ Aufgabe unbearbeitet. Das lernende Individuum wird gemäß Hahn im Alltag mit den unterschiedlichsten Handlungsproblematiken konfrontiert. Deren Charakteristika werden vom ihm evaluiert und in Bezug zu seinen persönlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten gesetzt (vgl. Abbildung 2).

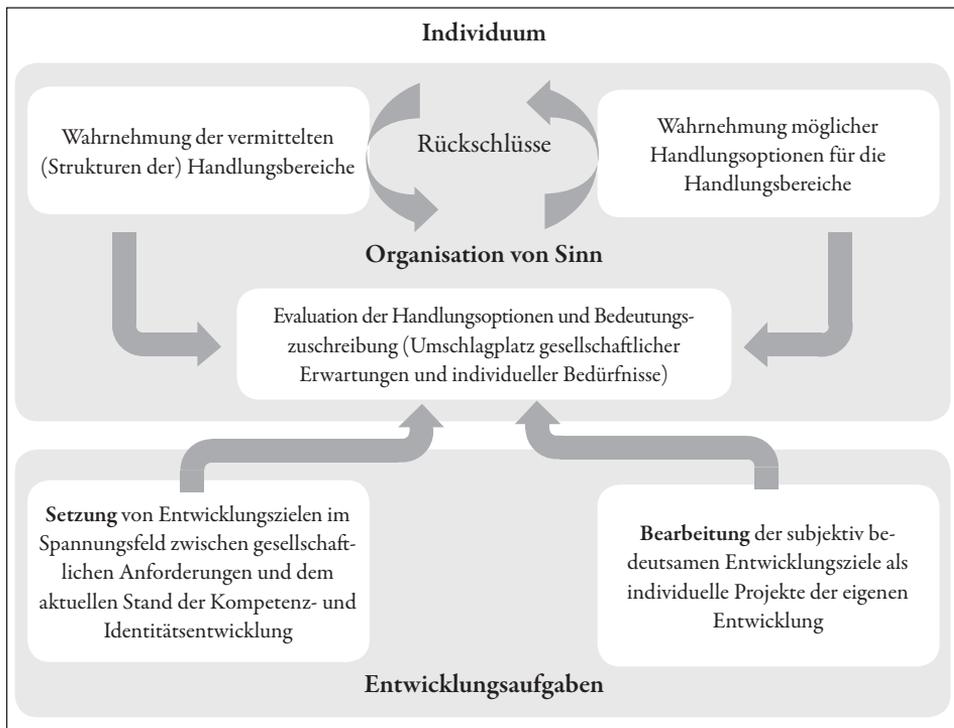


Abb. 2: Modell der Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben nach Hahn (2004, S. 178)

Daraus ergeben sich für das Individuum unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten. Diese werden in einem nächsten Schritt mit Bedeutung bzw. „Sinn“ versehen (vgl. ebd., S. 178f). Hahn postuliert, dass „die Option, der der größte subjektive Sinn zugeschrieben wird, [...] in dem jeweiligen Handlungsbereich handlungsleitend ist“ (ebd., S. 179). Den „größten“ Sinn erhält eine Option immer dann, wenn gesellschaftliche Erwartungen auf individuelle Bedürfnisse bestmöglich abgestimmt sind (vgl. ebd., S. 178f). Das Individuum evaluiert stetig, ob die ausgewählte Handlungsoption mit den antizipierten bzw. gewünschten Effekten einhergehen wird. Ist dies nicht der Fall, werden alternative Handlungsmöglichkeiten auf ihre Bedeutung und Auswirkungen hin bewertet. Als gelöst wird eine Entwicklungsaufgabe in diesem Verständnis dann erachtet, „wenn das Individuum einer Handlungsoption über viele Evaluationsmomente hinweg ‚treu‘ bleibt, wenn es also ein Modell für einen Handlungszusammenhang gefunden hat, das dem eigenen Kompetenzstand entspricht und in Einklang mit eigenen Erwartungen und den Erwartungen anderer steht“ (ebd., S. 177).

Der *teachable moment* tritt demzufolge dann zutage, wenn das lernende Subjekt für sich entscheidet, dass die erlebte Diskrepanz zwischen Norm und subjektiv-erlebtem Können aus sinnbeladenen Motiven zu überwinden ist. Eine Entwicklungsaufgabe ist folglich auch erst dann „bearbeitet“, wenn sie sich dem lernenden Subjekt nicht mehr stellt (vgl. ebd., S. 177) und nicht, wenn „kulturell geteilte ‚Erfolgs‘-Kriterien“ (ebd., S. 176) erfüllt sind.

Der Unterschied zum klassischen Konzept besteht gemäß Hahn folglich darin, „dass erst die subjektive Wendung dem (wahren) Auslöser von Entwicklungsaufgaben wirklich gerecht wird, sie zumindest nicht kategorisch auf Normen begrenzt“ (ebd., S. 183). Diese Auslegung darf jedoch nicht in Richtung völliger Ausklammerung der Bedeutung von gesellschaftlichen Anforderungen für die Initiierung von Lernprozessen missverstanden werden. Lebensweltlichen Anforderungen kommt im Verständnis von Hahn wie auch bei Havighurst eine tragende Rolle zuteil, sind sie doch entscheidender Auslöser für Diskrepanzerfahrungen (ausgelöst durch fehlende Konformität bzw. Übereinstimmung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Fähigkeiten) und daher notwendig, damit sich Lernen und Entwicklung überhaupt vollziehen:

Die Vorstellung von Entwicklung als sinnorganisierendem Prozess schließt dabei de facto existierende Normen, gesellschaftliche Rollenanforderungen und die subjektiven Orientierungen an ihnen mit ein, weil diese Normen genau jene kulturellen Attribute sein können, auf deren Basis sich subjektiver Sinn generiert. (ebd., S. 180)

Normen bzw. gesellschaftliche Anforderungen sind folglich bedeutender Ausgangspunkt für die Entstehung von Lern- bzw. Entwicklungsmotiven, da sich auf deren Grundlage subjektiver Sinn entfalten kann. Gesellschaftlich-normative Anforderungen müssen jedoch von den Lernenden als „Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet und ausgeformt werden, damit sie biographisch wirksam werden können“ (ebd., S. 179). So ist nachvollziehbar, dass gesellschaftliche Anforderungen zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichem Ausmaß subjektiv bedeutsam werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass Lernende in ähnlichen biographischen Lebenskontexten vergleichbare Diskrepanzerfahrungen erleben und sich die sich ihnen stellenden Entwicklungsaufgaben in ihrer Struktur und ihrem Charakter ähneln.

Ausgehend von der Kritik an der vorherrschenden Diffusität der Identifikationsmöglichkeiten von Entwicklungsaufgaben im klassischen Konzept wurde für die vorliegende Untersuchung in Anlehnung an Hahn (vgl. 2004) eine subjektorientierte Auslegung herangezogen, welche Sinnzuschreibungen der Lernenden als entscheidende Rekonstruktionsquelle auffasst (vgl.

Hahn 2004, S. 172). Entwicklungsaufgaben werden in diesem Verständnis als Entwicklungsbedürfnisse definiert, die sich aus der individuellen Auseinandersetzung mit ausgewählten gesellschaftlichen Anforderungen auf tun, die vom Lernenden als subjektiv bedeutsam aufgefasst werden. Es wird davon ausgegangen, dass in individuellen Lern- und Entwicklungsgeschichten Studierender bereits gesellschaftlich-curriculare Anforderungen in verarbeiteter Form enthalten sind, jedoch allenfalls jene, die von den Lernenden als bedeutsam und relevant für ihre Entwicklung interpretiert wurden. Normative in Curricula eingebettete (inhaltliche) Anforderungen an Lehramtsstudierende werden daher im Rahmen ihrer subjektiven Bedeutungszuschreibungen sichtbar. In diesem Sinne kann in dieser Arbeit ausschließlich von *subjektiven, ausbildungsspezifischen Entwicklungsaufgaben (aus Sicht) der Lehramtsstudierenden* gesprochen werden.

Bevor in Kapitel 3 zentrale Überlegungen zur Konzeption dieser Forschungsarbeit und die wesentliche Frage, wie sich Entwicklungsaufgaben empirisch erfassen lassen, diskutiert werden, sind im Vorfeld zentrale Untersuchungen zu professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben im Kontext der LehrerInnenbildung vorzustellen, um Forschungsdesiderate der LehrerInnenbildungsforschung aufzuzeigen und das Potential der vorliegenden Forschungsarbeit weiter präzisieren zu können. Diesem Anliegen versucht der nachfolgende Abschnitt nachzukommen.

2.5 Entwicklungsaufgaben im Kontext der LehrerInnenbildung: Stand der Forschung

Die Anzahl der Untersuchungen zur LehrerInnenbildung ist im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren deutlich gestiegen (vgl. Mayr 2013). Insbesondere die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien (z.B.: PISA, IGLU, TIMSS) und der erlebte „PISA-Schock“ deutschsprachiger Länder (vgl. Payk 2009; Terhart 2002a) rückten die LehrerInnen(-aus-)bildung und die Frage ihrer Wirksamkeit (vgl. Hascher & Neuweg 2012) hierzulande ins Zentrum des bildungspolitischen Interesses (Czerwenka & Nölle 2011, S. 363). Angefacht von der Erwartungshaltung, dass die LehrerInnenprofessionalität der „Leistungssteigerung und Weiterentwicklung der Schülerschaft“ (Czerwenka & Nölle 2011, S. 362) zu dienen habe und intensiv an ihrem Ursprung, folglich im Rahmen der universitären Ausbildung zu fördern ist (vgl. ebd., S. 362), wurde die Frage nach Möglichkeiten der institutionellen bzw. ausbildungsspezifischen Rekrutierung und Hervorbringung engagierter und kompetenter Lehrkräfte erneut aufgeworfen. Etliche Studien zur Verbesserung der LehrerInnen(-aus-)bildung (vgl. Laschke & Blömeke 2014; Kuntner et al. 2011; Czerwenka & Nölle 2011; Oelkers 2003; Oser 2003; Terhart 2002b) waren die Folge, die eine stärkere Normierung in Form des Versuchs einer Kategorisierung des LehrerInnenhandelns beispielsweise nach Kompetenzmerkmalen vorsahen (vgl. Czerwenka & Nölle 2011, S. 363). Angestrebt wurde überdies eine differenzierte Betrachtung von LehrerInnenqualifikationen sowie ein erhöhter Einbezug von theoretischen Hintergründen und ihre Vernetzung zum LehrerInnenhandeln in der Praxis (vgl. Czerwenka & Nölle 2011, S. 363).

Wichtige Impulse lieferten unter anderem Ansätze der Professionalisierungsforschung, die die Auffassung vertreten, dass erfolgreiches LehrerInnenhandeln primär mit professionellem Wissen bzw. dem Vorhandensein eines Sets an Fertigkeiten zur Bewältigung beruflicher Anforderungen zusammenhängt (vgl. Bromme 2006, S. 304f). LehrerInnen werden in diesem Verständnis als Lehr- und LernexpertInnen bzw. Unterrichtsfachleute bezeichnet (vgl. Bromme 1992; Weinert, Helmke & Schrader 1992), die sich selbstbestimmt und selbstorganisiert mit ihrem Gegenstandsbereich auseinandersetzen. Im Kontext der LehrerInnenaus- bzw.

-weiterbildung versteht sich unter dem Begriff der Professionalität das Vorhandensein eines Sets an erworbenen Fähigkeiten, die LehrerInnen dazu befähigen, die Anforderungen des LehrerInnenberufs erfolgreich zu bewältigen (vgl. Cramer 2011, S. 22). Gemäß Cramer meint Professionalität das „Zielkriterium der Ausbildung im Sinne hoher professioneller (berufsbezogener) Kompetenzen“ (Cramer 2011, S. 22). Kompetenz ist gemäß Terhart wiederum „[...] das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrountinen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (Terhart 2000, S. 54). Ausgehend von der Überzeugung, dass situationsadäquates Handeln im LehrerInnenberuf aufgrund wandelnder Berufsanforderungen immer wieder aufs Neue adaptiert werden muss, ist Professionalität gemäß Terhart auch berufsbiographisch geprägt und zeigt sich in der lebenslangen Offenheit für Veränderungen und der Bereitschaft, sich diesen anzupassen (vgl. Terhart 2001). Die LehrerInnenbildung ist folglich nicht mehr mit der Grundausbildung abgeschlossen, sondern bedarf einer berufsbegleitenden, über die gesamte Berufslaufbahn andauernden Förderung (vgl. Herzog 2011, S. 314, angelehnt an Reh & Schelle 2000).

Zur Darstellung der berufsbiographischen Entwicklung von Lehrpersonen wurde auf Stufen- und Phasenverläufe (z.B.: Ericksons Modell der psychosozialen Entwicklung, Entwicklungsaufgabenkonzept nach Havighurst) zurückgegriffen (vgl. Herzog 2011, S. 317), die entweder die gesamte Berufslaufbahn, einzelne Ausschnitte einer Biographie sowie berufliche Übergänge (diachron und synchron) ins Blickfeld nahmen. Im Kontext der LehrerInnen(-bildungs-)forschung stammten berufsbiographische Untersuchungen beispielsweise zu berufsphasenspezifischen Aufgaben von LehrerInnen von Fuller & Brown, die im Rahmen der Novizen-Experten-Forschung das Modell der „Stages of Learning to Teach“ (vgl. Fuller & Brown 1975) entwickelten, wie auch von Huberman (vgl. 1989), Hirsch, Ganguillet & Trier (vgl. 1990), Rosenholtz & Simpson (vgl. 1990), Sikes, Measor & Woods (vgl. 1991), Strehmel & Ulich (vgl. 1991), Terhart et al. (vgl. 1994), Henecka & Lipowsky (vgl. 2002), Schmitz (vgl. 2004), Hericks (vgl. 2006)²⁴, Herzog (vgl. 2007), Day (vgl. 2008) sowie Hedderich (vgl. 2009).

Zu den gängigen Referenztheorien für die Darstellung von berufs- bzw. professionsspezifischen Phasenverläufen zählen Ericksons Modell der psychosozialen Entwicklung sowie Havighursts Entwicklungsaufgabenkonzept (vgl. Herzog 2011, S. 317). Beiden Konzepten liegt die Prämisse zugrunde, dass es in verschiedenen Lebensphasen spezifische Aufgaben zu meistern gilt, um den Anforderungen nachfolgender Lebensabschnitte standhalten zu können.

Mit dem Entwicklungsaufgabenkonzept nach Havighurst²⁵ arbeiteten auf empirisch-rekonstruktiver Ebene im Feld der LehrerInnen(-bildungs-)forschung beispielsweise Hericks (vgl. 2006), Keller-Schneider (vgl. 2010), Kraler (vgl. 2009, 2012 b,c) und Ostermann (vgl. 2014).²⁶ Unterschiede innerhalb dieser Untersuchungen lassen sich einerseits für die untersuchte Stichprobe und ihren Entwicklungsphasen (Studierende vs. BerufsanfängerInnen) und andererseits für den methodischen Zugang (Grounded Theory vs. dokumentarischer Methode) bzw. den Rekonstruktionsverlauf (deduktiv vs. induktiv) verzeichnen. Sowohl Hericks (vgl. 2006) als auch Keller-Schneider (vgl. 2010) beschränkten sich in ihren Studien auf Auswirkungen der ers-

²⁴ wird an späterer Stelle noch eingehender behandelt

²⁵ Aufgegriffen wurde das Entwicklungsaufgabenkonzept nach Havighurst (vgl. 1972) dabei insbesondere im Rahmen bildungsgangdidaktischer Überlegungen und stellte dabei den wesentlichen Referenzrahmen für deren Anliegen der Abgleichung bzw. Zusammenführung subjektiver Lernbedürfnisse und objektiver Ausbildungsanforderungen dar.

²⁶ Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene widmeten sich insbesondere Meyer (vgl. 2004), Trautmann (vgl. 2004), Schenk (vgl. 2004), Combe (vgl. 2004) und Hahn (vgl. 2004) dem Entwicklungsaufgabenansatz.

ten Berufsjahre einer Lehrperson. Kraller (vgl. 2012 b, c) und Ostermann (vgl. 2014) widmeten sich der Rekonstruktion professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben (in) der universitären Ausbildungsphase angehender LehrerInnen.

Hericks (vgl. 2006) konzentrierte sich in seinen Forschungsarbeiten auf die beruflichen Entwicklungsaufgaben von Hamburger OberstufenlehrerInnen. Ausgehend von einer empirischen Untersuchung mit ReferendarInnen der Fachseminare Mathematik und Physik formulierte er insgesamt vier Entwicklungsaufgaben, die es von LehrerInnen in den Anfangsjahren ihrer Berufspraxis zu bearbeiten gilt und die zur Entstehung pädagogischer Professionalität beitragen. Die Datenerhebung erfolgte mittels qualitativer episodischer Interviews (nach Flick). Dabei wurden in einer Ersterhebungsphase Merkmale der Berufsbiographie sowie berufliche Erwartungen zu Beginn des Referendariats erhoben. Nach vier Jahren folgten berufsbiographische Fortsetzungsinterviews. Ausgewertet wurde fallrekonstruierend unter Zuhilfenahme der dokumentarischen Methode nach Bohnsack und der sequenzanalytischen Interpretation nach Oevermann (objektive Hermeneutik) (vgl. Hericks 2004, S. 120). Als heuristischer Bezugsrahmen fungierte das didaktische Dreieck (LehrerIn – SchülerIn – Stoff) (vgl. Hericks 2004, S. 120).

LehrerInnenhandeln und Anforderungen der Berufspraxis lassen sich gemäß Hericks vier Bereichen zuordnen, dem der a) *eigenen Person* (LehrerIn), der b) *Sach- und Fachvermittlung*, dem des c) *Adressaten* und dem Bereich der d) *Institution* (vgl. ebd., S. 129). Auf Grundlage dieser Zuordnung rekonstruierte Hericks die vier Entwicklungsaufgaben a) *Kompetenz*, b) *Vermittlung*, c) *Anerkennung* und d) *Institution* (vgl. Tabelle 2).

Die Entwicklungsaufgabe *Kompetenz* umfasst die Fähigkeit der angemessenen Bewältigung beruflicher Herausforderungen und den konstruktiven Umgang mit individuellen Ressourcen und vorhandenen Unterstützungssystemen. Unter der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* versteht Hericks die Bewusstwerdung der Rolle als „VermittlerIn“ von Fachinhalten und die damit in Zusammenhang stehende Fähigkeit, den Lerngegenstand auf den/die Lernende/n abzustimmen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011, S. 31).

Tab. 2: Entwicklungsaufgaben bei ReferendarInnen nach Hericks (2004a, S. 120f)

Entwicklungsaufgabe	Anforderungen
Kompetenz eigener Unterrichtsstil, eigene Ressourcen, Umgang mit Schwächen und Grenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldungen von SchülerInnen und KollegInnen als Hilfssysteme für sich nutzen können • Fähigkeit zur reflektierten Veränderung der eigenen Praxis entwickeln
Anerkennung eigenes Konzept der pädagogischen Fremdwahrnehmung der SchülerInnen als der entwicklungsbedürftigen Anderen	<ul style="list-style-type: none"> • sich an Bildung und Entwicklung der SchülerInnen orientieren • zwischen Rolle und Person der SchülerInnen differenzieren können
Vermittlung Rolle als Vermittler von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • eine Vorstellung vom Lernen im Fach entwickeln • zwischen Vermitteln und Aneignen unterscheiden • ExpertInnen-/Laienproblematik reflektieren
Institution eigenes Konzept der Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • an Schulentwicklung teilnehmen • Fähigkeit zu kollegialem und kooperativem Handeln • eigenes Handeln als Teil einer Struktur erkennen

Sie zeichnet sich des weiteren durch die Entwicklung einer Vorstellung vom Lernen im Fach und durch das Erkennen der Unterschiede zwischen einer ExpertenInnen- und Laienperspektive aus. Die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* bezieht sich auf den wertschätzenden Umgang mit SchülerInnen und den Einbezug ihres Entwicklungsstandes in den Unterricht. Die Aufgabe *Institution* fokussiert den Bereich der institutionellen Rahmenbedingungen, die es für LehrerInnen zu erkennen und mitgestalten gilt, indem beispielsweise die Fähigkeit des kollegialen und kooperativen Handelns gefördert und an Maßnahmen zur Schulentwicklung teilgenommen wird.

Hericks geht dabei von einer synchronen Bearbeitung der identifizierten Entwicklungsaufgaben aus und weicht folglich von der herkömmlichen sequenziellen Stufenstruktur ab (vgl. Kraller & Köffler 2013). Die Vielschichtigkeit des Berufs sowie individuelle Entwicklungsverläufe bedingen gemäß Hericks, dass „die beruflichen Entwicklungsaufgaben unterschiedlich dringlich gewichtet erlebt werden“ (Hericks 2006, S. 66).

Deutliche Übereinstimmungen mit Hericks Entwicklungsaufgabenkatalog zeigen sich bei Keller-Schneiders (vgl. 2010) Untersuchungen zu Berufsanforderungen von Schweizer GrundschullehrerInnen (Kindergarten bis Sekundarstufe). Supervisionsitzungen mit Lehrpersonen wurden inhaltsanalytisch auf sich darin abzeichnende Entwicklungsaufgaben (vgl. Tabelle 3) analysiert, welche anschließend mittels einer Fragebogenerhebung „faktorenanalytisch auf latente Strukturen überprüft“ (Keller-Schneider & Hericks 2011) wurden.

Tab. 3: Entwicklungsaufgaben berufseinstiegender VolksschullehrerInnen nach Keller-Schneider (2010, S. 111f)

Entwicklungsaufgabe	Zentrale berufliche Anforderungen
Identitätsbildende Rollenfindung	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenhandeln und Handeln als ganze Person, Nähe und Distanz
Adressatenbezogene Vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von fachspezifischen Unterrichtsinhalten und kulturellen Sachverhalten
Anerkennende Führung	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen an die Lenkung und Führung einzelner SchülerInnen und Lerngruppen
Mitgestaltende Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionsbezogene Anforderungen, Mitgestaltung institutioneller Rahmenbedingungen, Kooperation mit professionellen AkteurInnen der Schule

Keller-Schneider unterscheidet dabei zwischen den vier Entwicklungsaufgaben *identitätsbildende Rollenfindung*, *adressatenbezogene Vermittlung*, *aner kennende Führung* und *mitgestaltende Kooperation*. Bereits bei der Benennung der Entwicklungsaufgaben zeigen sich deutliche Parallelen zu Hericks Entwicklungsaufgaben (vgl. Hericks 2006, 2004). Auch Keller-Schneider konnte im Rahmen ihrer Untersuchungen die Vermittlung von Fachinhalten im Unterricht, die Entwicklung einer berufsspezifischen Identität (Rollenfindung) sowie die aktive Teilnahme an institutsbezogenen Maßnahmen bzw. die Mitgestaltung von institutionellen Rahmenbedingungen als bedeutende Entwicklungsaufgaben ermitteln (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011). Beide Untersuchungen veranschaulichen, dass insbesondere die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie das lehrerInnenspezifische Agieren im Spannungsfeld persönlicher Interessen und institutioneller Möglichkeiten eine zentrale Entwicklungsaufgabe für BerufseinstiegerInnen darstellt (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011).