

Ein professionstheoretisches Wissensmodell für den Bereich Schulentwicklung in der Lehrer*innenbildung

Andreas Schreier^{1,2,*}

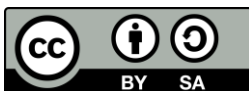
¹ Pädagogische Hochschule Tirol,
Institut für Personal- & Organisationsentwicklung

² Universität Innsbruck,
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

* andreas.schreier@ph-tirol.ac.at | andreas.schreier@uibk.ac.at

Zusammenfassung: Lehrer*innen und Schulleitungen sehen sich in der Organisation Schule vielfältigen Herausforderungen gegenübergestellt. Dazu zählen u.a. der gesellschaftliche Wandel, der Umgang mit Heterogenität, die fortschreitende Digitalisierung oder die COVID-19-Pandemie. Das Fundament für einen situationsadäquaten Umgang mit derartigen Herausforderungen im Lehrberuf legt dabei die Lehrer*innenbildung. Sie ist gefordert, bei Studierenden ein professions- und schulbezogenes Entwicklungswissen grundzulegen. Dieser Beitrag geht deshalb der Frage nach, wie ein professionstheoretisches Wissensmodell aussehen könnte, in dem Wissensfacetten für den Bereich Schulentwicklung berücksichtigt werden. Empirisch gründet dieses Modell auf einer qualitativen Untersuchung, die sich der Fragestellung methodisch mittels Curriculumsanalysen und Expert*innen-Interviews annähert. Das Modell hält zentrale Facetten eines Schulentwicklungswissens – als Teil des (allgemein-)pädagogischen Wissens von Lehrer*innen – fest und zeigt im Ergebnis, dass sich Grundlagenwissen für den Bereich Schulentwicklung aus Wissen über die Lehrer*innen-Profession (Professionsverständnis), das Schulsystem und die Schule als Arbeitsplatz sowie Schulentwicklungsinstrumente zusammensetzt und dass für den Erwerb von Schulentwicklungswissen auch in Praktika und der Berufseingangsphase Möglichkeiten bereitgestellt werden sollten.

Schlagwörter: Schulentwicklung; Lehrer*innenbildung; Professionswissen; pädagogisches Wissen; allgemeinpädagogisches Wissen



1 Einleitung

Anforderungen und Ansprüche an den Lehrer*innenberuf sind hoch (vgl. Herzog & Markarova, 2014, S. 83; Terhart, 2020, S. 253–254). Zusätzlich verändern sie sich im Laufe einer Berufsbiografie (vgl. Cramer et al., 2019, S. 417; Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 301). Neben dem gesellschaftlichen Wandel und der fortschreitenden Digitalisierung können die Einschnitte in den gewohnten Schulalltag durch die Folgen der COVID-19-Pandemie beispielhaft erwähnt werden. Dieser rasche Wandel impliziert, dass sich Schulleitungen und Lehrpersonen immer wieder auf neue Situationen einstellen und darauf reagieren müssen. Aus diesem Grund stehen Schulen unter Entwicklungsdruck, weil sich ihr Umfeld, aber auch Schüler*innen ändern (vgl. Rolff, 2016, S. 9). Damit Schulen diesem (Handlungs-)Druck – aktuell und vor allem in Zukunft – standhalten, sind sie auf entwicklungs kompetente Lehrer*innen angewiesen, die über Grundwissen für die eigene Entwicklung und Schulentwicklung verfügen (vgl. Haeffner, 2012, S. 38). Den Grundstein für solch ein Schulentwicklungswissen legt die Lehrer*innenbildung. Sie ist gefordert, eine fundierte und auf Höhe der Zeit stehende Ausbildung anzubieten (vgl. Berkemeyer & Mende, 2018, S. 63), gekoppelt an Perspektiven mit Möglichkeiten, das eigene Professionsverständnis in der Schule zu erweitern und zu teilen. Mit anderen Worten braucht es von Lehrpersonen ein schul- und berufsbezogenes Entwicklungswissen für einen professionellen Umgang mit den eingangs erwähnten Herausforderungen, um die Chance zu erhöhen, sich als Lehrperson und damit auch die Schule als Ganzes zu entwickeln. Darüber, ob Lehrpersonen im Besitz eines schulentwicklungsrelevanten Wissens sind, liegen kaum Erkenntnisse vor (vgl. Haeffner, 2012, S. 19). An diesem Desiderat setzt der vorliegende Beitrag an. Darin soll Wissen für die (Weiter-)Entwicklung als Lehrperson wie auch Wissen für die Entwicklung der (Einzel-)Schule theoretisch herausgearbeitet und empirisch untersucht werden. Konkret geht der Beitrag der Frage nach, wie ein professionstheoretisches Wissensmodell aussehen könnte, in dem Schulentwicklung eine Rolle spielt.

Wissen für die Schulentwicklung wird zum (allgemein-)pädagogischen Wissen¹ von Lehrer*innen gerechnet, das seit einigen Jahren intensiv untersucht wird (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006). Allerdings wird dabei selten explizit nach Wissen oder Kompetenzen für Schulentwicklung gefragt. Forschungsarbeiten fokussieren meist unterrichtsbezogene Kompetenzen und unterrichtsbezogenes Wissen (vgl. Kunina-Habenicht & Terhart, 2020, S. 45). Einen Überblick dazu liefert König (2014, S. 625; vgl. auch Gröschner & de Zordo, 2022, S. 1220–1221). In den von König aufgelisteten Publikationen zum (allgemein-)pädagogischen Wissen von Lehrer*innen wird der Bereich Schulentwicklung nicht explizit – d.h. vordergründig – erforscht (vgl. König, 2014, S. 625). Dies ist auch bei Dittrich (2020), Mead (2019) und Niermann (2017) der Fall. Sie liefern neben eigenen Untersuchungen ebenfalls einen Überblick zu Studien über das Professionswissen von Lehrpersonen. Beiträge, die Schulentwicklung als Gegenstand bzw. Thema in der Lehrer*innenbildung theoretisch abhandeln, finden sich beispielsweise bei Niggli (1994) und Kansteiner-Schänzlin (2011). Forschungsbeiträge gibt es mittlerweile zum Thema Professionalisierung von Lehrpersonen über Schulentwicklung bzw. durch Schulentwicklungsprozesse (vgl. z.B. Bastian et al., 2002; Haeffner, 2012; Heinrich, 2011; Pauling, 2021; Rauch & Krainer, 2002; Seitz, 2008). Hier konnten vielfach Hinweise dafür geliefert werden, dass in Prozessen der Schulentwicklung Potenzial für die (weitere) Professionalisierung der einzelnen Lehrperson und des Kollegiums liegt. Einen Forschungsüberblick über Inhalte und Prozesse (Schulprogrammarbeit) von Schulentwicklung listet Holtappels auf (vgl. 2011, S. 140ff.). Allgemeines zur Schulentwicklungsforschung wird bei Maag Merki und Emmerich (vgl. 2011, S. 157ff.) sowie Berkemeyer und Mende (vgl. 2018, S. 319–320) angeführt. Auch in diesen Sammlungen zu

¹ (Allgemein-)pädagogischen Wissen und bildungswissenschaftlichen Wissen kommt in diesem Beitrag dieselbe Bedeutung zu.

Forschungsergebnissen über Schulentwicklung findet das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsinteresse keine Berücksichtigung. Im Zuge der Recherchearbeiten konnten keine empirischen Befunde ausfindig gemacht werden, die das Thema Schulentwicklung im Zusammenhang mit der universitären Lehrer*innenbildung im Besonderen untersuchten oder untersuchen. Generell muss konstatiert werden, dass sich das Thema Schulentwicklung in der Forschung defizitär darstellt (vgl. Berkemeyer & Mende, 2018, S. 320; Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 921; Schlee, 2014, S. 164).

2 Theoretische Kontextualisierung

2.1 (Allgemein-)pädagogisches Wissen

Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass das Professionswissen von Lehrpersonen als grundsätzliche Ressource für die Bewältigung beruflicher Anforderungen gilt (vgl. Dittrich, 2020, S. 39) und neben dem Können und „Wollen“ die Basis professioneller Kompetenz bildet. Des Weiteren lässt sich ein breiter Konsens darüber ausmachen, dass „durch die Vermittlung von berufsfeldbezogenem Wissen“ (Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 650) in der Lehrer*innenbildung bei Lehrpersonen ein begriffliches Verständnis für das Berufsfeld und die Berufstätigkeit aufgebaut werden soll (vgl. Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 650). Für die Gliederung dieses Wissens hat sich die von Shulman (1987) vorgenommene Unterscheidung in Fachwissen („subject-matter content knowledge“) – vertieftes fachliches Hintergrundwissen, fachdidaktisches Wissen („pedagogical content knowledge“) – Wissen über das Verständlich-Machen der Fachinhalte und (allgemein-)pädagogisches Wissen („general pedagogical knowledge“²) durchgesetzt und etabliert (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006, S. 482; König, 2014, S. 618; Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 651; Neuweg, 2014, S. 586). Lehrpersonen sollten dementsprechend über ein „Gesamtwissen“ verfügen, in dem auch Schulentwicklungswissen, als vom Schulfach losgelöstes Wissen, inkludiert ist.

Wie kann nun das für den Lehrberuf unverzichtbare (allgemein-)pädagogische Wissen (theoretisch) konzeptualisiert, beschrieben und analysiert werden? Mit Voss et al. (2015) umfasst (allgemein-)pädagogisches Wissen deklarative, prozedurale und konzeptuelle Wissensformen. Dabei meint deklaratives Wissen ein Wissen über z.B. Gegenstände, Fakten oder Inhalte (Wissen, dass ...) und prozedurales Wissen ein Wissen über z.B. Fertigkeiten, Fähigkeiten oder das (zielgerichtete) effektive Handeln von Personen (Wissen, wie ...) (vgl. Cramer, 2014, S. 347; Dittrich, 2020, S. 47–48; Voss et al., 2015). Ausschließlich vorhandenes deklaratives Wissen kann die Schwierigkeit mit sich bringen, Wissen in der Praxis umzusetzen. Dafür hilft das prozedurale Wissen, welches das Können von Lehrpersonen z.B. in einer Unterrichtssituation meint und somit handlungsrelevant ist (vgl. König & Blömeke, 2009, S. 507). Konzeptuelles Wissen integriert deklarative und prozedurale Wissensanteile „und gilt als Basis für effektives Handeln.“ (Cramer, 2014, S. 347) Die genannten Wissensformen können nicht getrennt voneinander bewertet werden, vielmehr stehen sie in einem Beziehungsgefüge (vgl. Dittrich, 2020, S. 47).

² Einige Autor*innen übersetzen das „general pedagogical knowledge“ als allgemein-didaktisches Wissen, da es für den Begriff Didaktik im Englischen keine Bezeichnung gibt (vgl. Niermann, 2017, S. 45). Die inhaltlichen Ausführungen Shulmans legen mit Niermann (2017) eher eine Übersetzung mit „allgemein-didaktisches Wissen“ näher (vgl. ebd.). Dieser Beitrag schließt sich jedoch jenen Forschungsgruppen an, die den Begriff pädagogisches Wissen oder (allgemein-)pädagogisches Wissen verwenden (vgl. z.B. Dittrich, 2020; König, 2014, S. 619). Um auf Grundlage der drei sich durchgesetzt habenden Wissensbereiche nach Shulman ein umfassendes Professionswissen benennen zu können, ermöglicht die Bezeichnung (allgemein-)pädagogisches Wissen ein größeres Spektrum an Wissensinhalten (beispielsweise zu Gesellschaft und Schule), die auch im Professionswissen von Lehrpersonen berücksichtigt werden sollten. Beabsichtigt ist, das (allgemein-)pädagogische Wissen von Lehrpersonen möglichst „multidimensional und facettenreich zu denken [...]“ (König, 2014, S. 621).

2.2 Schulentwicklungswissen

Schulentwicklungswissen, als Teil des (allgemein-)pädagogischen Wissens, sollte angehende Lehrer*innen in der Lehrer*innenbildung u.a. dazu befähigen, eine lebenslange Offenheit (vgl. Hattie, 2020, S. 49) zu entwickeln und die Neugier am aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Schule und Unterricht fördern. Des Weiteren sollte darüber ein berufliches Selbstverständnis aufgebaut werden, dass die Neugier für kollegiale Kooperationsbereitschaft und Teamentwicklung in der Schule (vgl. Rolff, 2020, S. 518ff.), für offene Kommunikationsformen, für Konfliktfähigkeit im Kollegium (vgl. Paseka, 2010, S. 281–282), für Selbstreflexivität (vgl. Göhlich, 2011, S. 138) sowie lebenslanges Lernen fördert (vgl. Haeffner, 2012, S. 18) und zudem Heterogenität (vgl. Wittek, 2019, S. 51ff.), bildungspolitische Vorgaben und Verwaltung (vgl. van Ackeren & Klein, 2020, S. 867ff.) als Ressourcen für professionelles Handeln im Beruf sichtbar macht. Daneben setzt ein „Engagement für Schulentwicklung [...] professionell agierende Lehrkräfte voraus, zu deren Berufsverständnis auch die Reflexion von Schule als Organisation und Schule als Handlungsfeld gehört“ (Haeffner, 2012, S. 18).

Die umrissene Darstellung möglicher Facetten eines Schulentwicklungswissens lässt erkennen, dass die Schulentwicklungsidee Lehrkräfte mit teils neuen Postulaten, beispielsweise der Neugier und dem Willen nach Veränderung (Innovationsbereitschaft), der Fähigkeit zur Kooperation (Kooperationsbereitschaft), zur offenen Kommunikation (Konfliktfähigkeit), zur Selbstreflexion und zu der Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen, konfrontiert (vgl. Berkemeyer & Mende, 2018, S. 34; Haeffner, 2012, S. 18). In Anbetracht dieser Tätigkeitsfelder wird das Lernen der Lehrer*innen zu einem Schlüsselbegriff im Kontext der Entwicklung einer Schule (vgl. Haeffner, 2012, S. 19). Dabei ist die Aufgabe von Schulentwicklung durch gemeinsame Anstrengungen, hauptsächlich der Schulleitung³ und des Lehrpersonals, aber auch über das Einbeziehen von z.B. Schüler*innen und Eltern, das Lernen aller – im Besonderen jenes der Schüler*innen – zu optimieren. Schulentwicklung inkludiert also ein Verständnis, mit dem eine Verbesserung des Schüler*innenlernens erzielt werden soll. Mit Ammann (2019) ist Schulentwicklung

„ein aktiver, kollektiver Prozess der zielgerichteten Veränderung der handlungsleitenden Strukturen von Schule, deren Ursprung auf allen Ebenen des Systems liegen und sowohl intendierte als auch nichtintendierte Handlungen nach sich ziehen kann.“ (Ammann, 2019, S. 11)

Schulentwicklung ist eine Ressource, um ein zeitgemäßes Bild und Verständnis des Lehrberufs bei (angehenden) Lehrer*innen zu festigen, das die eigene Person in einem Kollektiv – wir und unsere Schule (vgl. Schratz & Steiner-Löffler, 1998) – sieht, das gemeinsam an Lösungen für ein Problem und an besseren Lernbedingungen für Schüler*innen arbeitet. Dementsprechend braucht es für Schulentwicklung ein Wissen über (persönliche und institutionelle) Wandlungsprozesse, das die Erweiterung professioneller Identität, über universitär- und hochschuldidaktische Rahmungen, nachvollziehbar macht (vgl. Spies, 2019, S. 242).

„In anderen Worten: Die universitäre Lehrer*innenbildung soll den Blick künftiger Lehrer*innengenerationen ausdrücklich auf Desiderata und Verbesserungsbedarfe des Schulsystems und seiner Einzelschulen lenken, also das professionelle Sehen derart schulen und schärfen, dass u.a. institutionelle oder konzeptionelle sowie pädagogische Widersprüche und Schwachstellen gesehen, erfasst, beurteilt und vermindert werden können.“ (Spies, 2019, S. 244)

³ In diesem Beitrag kann auf die Professionalisierung der Schulleitung und Professionswissen im Kontext mit Schulentwicklung nicht näher eingegangen werden. Für eine eingehende Auseinandersetzung dazu vgl. den Sammelband *Professionswissen Schulleitung*, herausgegeben von H. Buchen und H.-G. Rolff (2016).

Bezugnehmend darauf ist die Förderung der Zusammenarbeit (Wissen zu Kooperation) als zentraler inhaltlicher Schwerpunkt in der Lehrer*innenbildung anzusehen. Kooperation kann als Bedingungsfaktor für Schulentwicklung verstanden werden und wird auch in der Lehrer*innenbildung als wesentliche Professionalisierungschance für Schulentwicklung diskutiert (vgl. Heinrich, 2011, S. 91). Die traditionell unterrichtsbezogene Professionalität von Lehrer*innen soll zukünftig noch stärker mit Kooperations- und Kommunikationskompetenzen ausgebaut werden (vgl. Wenzel, 2010, S. 265), da besonders die Ausbildung die Offenheit und die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, fördert und dies zu einer Veränderung pädagogischer Tätigkeitsfelder und Leitbilder führen kann (vgl. Fend, 2008, S. 308).

Im Hinblick darauf sollten Lehrpersonen über „Erneuerungswissen“ (für Innovationen) verfügen. Sich in der Lehrer*innenbildung mit Wissen über Implementierungsstrategien zu beschäftigen, erscheint im Kontext mit Schulentwicklung ebenfalls notwendig. Hier gilt es u.a. aufzuzeigen, dass Menschen – wenn es um ihre grundlegenden Überzeugungen geht – nicht „veränderbar“ sind; sie können sich (über ihre Einsicht) nur selbst verändern (vgl. Bartz, 2020, S. 193). Für nachhaltige schulische Innovationen sollten Lehrpersonen ihre Werte und subjektiven Theorien infrage stellen können (vgl. Hattie, 2020, S. 296). Für die Lehrer*innenbildung wächst daraus die Anforderung (im Spannungsverhältnis mit den eigenen Überzeugungen der Studierenden), Studierende anhand von Wissen über Staat (Bildungsgeschichte und Bildungspolitik), Pädagogik und Wissenschaft etc. Schulentwicklungsprozesse (Ziele, Planung, Implementierung, Evaluation) näherzubringen (vgl. Berkemeyer, 2020, S. 60). Dazu zählt mithin auch die Erkenntnis, dass Schulentwicklungsprozesse die Möglichkeit bieten, „die eigenen Normen und Werte professionellen Handelns zu reflektieren, innerhalb einer Profession zu diskutieren und zu überprüfen“ (Berkemeyer, 2020, S. 60), auch mit der Absicht, „die Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit so mitzugestalten, dass der Arbeitsplatz als förderlich für die beruflichen Aufgaben, die persönliche Weiterentwicklung sowie für die eigene Gesundheit erfahren wird [...]“ (Berkemeyer, 2020, S. 60). Resümierend kristallisiert sich der Anspruch einer Auseinandersetzung mit der (eigenen) lernenden (vgl. Berkemeyer, 2020) Professionsrolle als Lehrperson für Schulentwicklung als bedeutsam heraus.

3 Fragestellung, Methoden und Stichproben

Ziel der Untersuchung war die Beantwortung der Frage, wie ein professionstheoretisches Wissensmodell aussehen könnte, in dem Schulentwicklung eine Rolle spielt. Mithilfe der ermittelten Ergebnisse sollen mögliche Adaptierungen für die Professionalisierung des Lehrer*innenberufs benannt werden. Dafür sah das qualitative Forschungsdesign eine „Perspektiven-Triangulation“ (Flick, 2017, S. 136) vor. Die Forschungsfrage wurde aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, um möglichst unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Flick, 2017, S. 136).

Auf der theoretischen Kontextualisierung aufbauend wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt (vgl. Schmidt, 2016). Die Bedeutung der vorhandenen Dokumente (Curricula) ist einerseits für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig, und andererseits geben sie Leser*innen durch die Auswertung einen komprimierten Überblick zum Untersuchungsthema (vgl. Flick, 2017, S. 325–326). Zudem bietet die Dokumentenanalyse mindestens zwei Vorteile: Erstens eliminiert sie weitgehend das Problem der Interaktion zwischen Forschenden und Forschungsfeld während der Datensammlung. Dies verhindert nicht nur mögliche Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit, sondern minimiert auch Störungen in Organisationsabläufen. Zweitens vereinfacht die Art und Weise der Erhebung den Feldzugang, da sie keine Arbeitsunterbrechungen erfordert und organisationsinterne sowie -externe Irritationen vermeidet (vgl. Grüning & Winkler, 2018,

S. 212; Schmidt, 2016, S. 3). Weiterhin kann die Analyse von Dokumenten wie Curricula „wertvolle Zusatzinformationen liefern, die zu den Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden können, welche etwa in Interviews berichtet werden.“ (Flick, 2017, S. 330)

In Bachelor- und Master-Curricula bzw. Modulhandbüchern für die Sekundarstufe Allgemeinbildung wurden das allgemeine bildungswissenschaftliche Qualifikationsprofil und bildungswissenschaftliche Module zum Thema Lehrer*innen-Profession und Schulentwicklung auf (schul-)entwicklungsrelevante Aspekte hin untersucht.⁴ Folgende Curricula und Modulhandbücher wurden für die Analyse herangezogen (s. Tab. 1). Für Österreich erfolgte eine Vollerhebung und aus Deutschland wurden nach dem Zufallsprinzip exemplarisch Modulhandbücher ausgewählt.

Table 1: Tabellarische Auflistung und Kennzeichnung aller sechzehn verwendeten Dokumente (eigene Darstellung)

<i>Dokumente (Curricula) aus Österreich</i>	<i>Bezeichnung</i>
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (Hrsg.). (2020). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).	C_I-BA, 2020
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (Hrsg.). (2020a). Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).	C_I-MA, 2020a
Paris Lodron-Universität Salzburg (Hrsg.). (2019). Curriculum. Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).	C_S-BA, 2019
Paris Lodron-Universität Salzburg (Hrsg.). (2019a). Curriculum. Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).	C_S-MA, 2019a
Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.). (2019). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 2019.	C_G-BA, 2019
Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.). (2019a). Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 2019.	C_G-MA, 2019a
Universität Wien (Hrsg.). (2016). Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.	C_W-BA, 2016
Universität Wien (Hrsg.). (2017). Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.	C_W-MA, 2017
<i>Dokumente (Modulhandbücher) aus Deutschland</i>	<i>Bezeichnung</i>
Technische Universität Dortmund (Hrsg.). (2018). Modulhandbuch für das Bachelorstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen.	M_D-BA, 2018
Technische Universität Dortmund (Hrsg.). (2019). Modulhandbuch für das Masterstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen.	M_D-MA, 2019
Universität Siegen (Hrsg.). (2016). MODULHANDBUCH BACHELOR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN im Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen.	M_S-BA, 2016
Universität Siegen (Hrsg.). (2017). MODULHANDBUCH MASTER BILDUNGSWISSENSCHAFTEN im Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen.	M_S-MA, 2017

⁴ In der Analyse wurden Wahlmodule und Wahlpflichtmodule nicht berücksichtigt.

<i>Dokumente (Modulhandbücher) aus Deutschland [Fortsetzung]</i>	<i>Bezeichnung</i>
Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Hrsg.). (2018). Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen.	M_M-BA, 2018
Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Hrsg.). (2018a). Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Abschluss „Master of Education“.	M_M-MA, 2018a
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hrsg.). (2017). Modulhandbuch. Profil Lehramt der Zwei-Fächer-Bachelor-/Masterstudiengänge.	M_K-BA, 2017
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hrsg.). (2017a). Modulhandbuch. Profil Lehramt der Zwei-Fächer-Bachelor-/Masterstudiengänge.	M_K-MA, 2017a

Ergänzend dazu wurden leitfadengestützte Expert*innen-Interviews geführt (vgl. Flick, 2017; Reinders, 2016). Bei der Auswahl der Expert*innen wurde vorrangig auf die einschlägige Expertise zum Untersuchungsthema geachtet und darauf, dass Expert*innen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zu Wort kamen (s. Tab. 2). Die Interviews wurden als Videointerviews geführt. Bei der Durchführung wurde ein Leitfaden verwendet, der die theoretische Kontextualisierung widerspiegelt und als „Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und qualitativen Erhebungsmethoden“ (Gläser & Laudel, 2006, S. 88; vgl. Reinders, 2011, S. 94; 2016, S. 134) diene.

Tabelle 2: Expert*innentabelle (eigene Darstellung)

<i>Expert*innen</i>	<i>Vita</i>	<i>Datum: Dauer:</i>	<i>Zitation im Beitrag: (Name, Jahr, Seitenzahl im Transkript)</i>
Niels Anderegg, PhD	Details unter https://phzh.ch/personen/niels.anderegg	26.11.2021 60 Minuten	Z.B. Anderegg, 2021, S. 3
Prof. Mag. Dr. Marlies Krainz-Dürr	Details unter https://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/ректорат/ректорин/	02.12.2021 70 Minuten	Z.B. Krainz-Dürr, 2021, S. 3
Prof. em Dr. Hans-Günter Rolff	Details unter https://www.schulleitungswissen.de/autoren-experten/autoren-detail/dr-hans-guenter-rolff/	03.12.2021 60 Minuten	Z.B. Rolff, 2021, S. 3
Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz	Details unter https://www.michaelschratz.com/	06.12.2021 45 Minuten	Z.B. Schratz, 2021, S. 3
Univ.-Prof. Dr. Nils Berkemeyer	Details unter https://www.ieschup.uni-jena.de/team/prof-dr-nils-berkemeyer	12.01.2022 60 Minuten	Z.B. Berkemeyer, 2022, S. 3
Univ.-Prof. Dr. Isabell van Ackeren	Details unter https://www.uni-due.de/bifo/vanackeren.php	08.02.2022 30 Minuten	Z.B. van Ackeren, 2022, S. 3

Prof. Dr. Katja Kansteiner	Details unter https://ew.ph-weingarten.de/das-fach/lehrende/kansteiner/	28.02.2022 45 Minuten	Z.B. Kansteiner, 2022, S. 3
----------------------------	---	--------------------------	-----------------------------------

Die Curricula bzw. Modulhandbücher wurden mittels zusammenfassender Analyse ausgewertet (vgl. Mayring, 2015). Mit diesem Auswertungsverfahren wurden Themen, Merkmale und Inhalte von Schulentwicklung deduktiv – im Kontext des theoretischen Rahmens – identifiziert. Die Expert*innen-Interviews wurden unmittelbar im Anschluss daran transkribiert, und nach der Autorisierung erfolgte die Datenauswertung mithilfe einer strukturierenden Analyse (vgl. Mayring, 2015). Diese Daten wurden ebenfalls auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen sowie durch die an den Dokumenten durchgeführte Analyse den deduktiv benannten Kategorien hinzugefügt (vgl. Mayring, 2015, S. 49). Die Ausrichtung der qualitativen Auswertungsmethoden verfolgte das Ziel, unterschiedliche bzw. gemeinsame Schichten und Sichtweisen herauszuarbeiten und zusammenzuführen. Die Ergebnisse für die in diesem Beitrag behandelten Kategorien (s. Tab. 3) werden nachfolgend zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 3: Ausgewählte Kategorien mit Beschreibung (eigene Darstellung)

<i>Kategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
Themen, Inhalte und Professionswissen für Schulentwicklung in der universitären Lehrer*innenbildung	Diese Kategorie umfasst die themen- und wissensbezogene inhaltliche Ausgestaltung des Bereichs Schulentwicklung in der universitären Lehrer*innenbildung.
Professionsverständnis für Schulentwicklung	In dieser Kategorie wird ein fundiertes Verständnis und (Professions-)Bewusstsein für Schulentwicklung und deren Prozesse festgehalten.

4 Ergebnisse

In den analysierten Curricula finden sich Kompetenzformulierungen, die häufig mit „Studierende können ...“ beginnen. Im Grunde muss jedoch von Zielvorstellungen ausgegangen werden, da einerseits mit diesem Forschungsprojekt nicht beantwortet werden kann, inwiefern dieser Transfer im Einzelnen erfolgreich ist (vgl. Neuweg, 2022), und andererseits offen bleibt, welche Themen und Inhalte aus den Curricula letztlich Eingang in die Lehrveranstaltungen finden.

4.1 Ergebnisse aus den Dokumentenanalysen zu den ausgewählten Kategorien

Die Ergebnisse aus den Dokumentenanalysen zeigen, dass sich Absolvent*innen ihrer Profession – ihrer „Professionsentwicklung“ (C_W-MA, 2017, S. 1) – und professionellen (Weiter-)Entwicklung zur Lehrperson bewusst sind, und sie können die (schulischen) systemischen Bedingungen als Anlässe der eigenen Professionalisierung einordnen und berufliche Herausforderungen thematisieren (vgl. C_S-MA, 2019a, S. 14; C_S-MA, 2019a, S. 25; C_S-BA, 2019, S. 14; C_S-BA, 2019, S. 25; C_G-BA, 2019, S. 7; C_G-BA, 2019, S. 5–6; C_G-MA, 2019a, S. 6–7; C_W-BA, 2016, S. 2; C_W-BA, 2016, S. 3; C_W-MA, 2017, S. 2; C_S-BA, 2019, S. 11; C_S-MA, 2019a, S. 14). Dazu beschäftigen sich Studierende mit grundlegenden Professionalisierungskonzepten zum Lehrberuf, mit dem Professionsbegriff und Professionalität, im Zusammenhang mit (gesellschaftlichen) Rollenbildern und (eigenen) Attribuierungsmustern, und entwickeln bzw. reflektieren

ihr Rollenverständnis als zukünftige Lehrkraft (vgl. M_S-MA, 2017, S. 4; M_S-MA, 2017, S. 4; C_W-MA, 2017, S. 8; C_I-BA, 2020, S. 18; C_W-MA, 2017, S. 8; M_S-MA, 2017, S. 4; M_K-BA, 2017, S. 8; C_S-MA, 2019a, S. 29; M_M-MA, 2018a, o.S.; M_K-BA, 2017a, S. 130; M_K-BA, 2017, S. 8).

Weiters zeigen die Dokumente mehrheitlich, dass Student*innen für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht in ihrer zentralen gesellschaftlichen Relevanz vorbereitet werden; sie kennen die Bildungsanforderungen einer sich entwickelnden Schule und Gesellschaft und können bei Schulentwicklung, bei Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowie bei Schulentwicklungsmaßnahmen kompetent mitwirken und mögliche Wirkungen reflektieren (vgl. C_I-BA, 2020, S. 10; C_S-BA, 2019, S. 14; C_S-BA, 2019, S. 11–21; C_S-MA, 2019a, S. 11 und S. 25; C_S-BA, 2019, S. 15; M_K-BA, 2017, S. 3; C_W-BA, 2016, S. 1; C_S-MA, 2019a, S. 14; C_G-MA, 2019a, S. 7). Als Ausgangspunkt von Wissen für Schulentwicklung setzen sich Studierende mit gesellschaftlichen Funktionen und Bedingungen des Arbeitsfeldes, der Institution und der sozialen sowie lernenden (vgl. C_W-MA, 2017, S. 8) Organisation Schule auseinander (historische Bedingungen, Bildungssystem im Wandel, Aufgaben und Handeln des pädagogischen Personals etc.) und verstehen deren Auswirkungen auf Lernen, Schulentwicklung und den Lehrberuf (vgl. C_S-BA, 2019, S. 32; C_G-BA, 2019, S. 20; C_W-BA, 2016, S. 6–7; C_W-MA, 2017, S. 9; M_S-MA, 2017, S. 4; M_M-BA, 2018, o.S.; M_M-MA, 2018a, o.S.; M_K-MA, 2017a, S. 125; M_K-BA, 2017, S. 8; M_K-BA, 2017, S. 8; C_S-MA, 2019a, S. 30; C_I-MA, 2020a, S. 14; M_K-MA, 2017a, S. 125). Absolvent*innen kennen und reflektieren innovative Handlungsansätze, Grundlagen und Methoden (Genese, Theorien, Modelle, Strategien, Programme, Konzepte und Ziele) der Schul- und Unterrichtsentwicklung und können Schulentwicklungsprozesse bewusst (mit-)gestalten und Schule und Unterricht weiterentwickeln (vgl. M_S-BA, 2016, S. 13; C_S-MA, 2019a, S. 28; C_S-MA, 2019a, S. 29; M_S-BA, 2016, S. 13; M_K-BA, 2017, S. 8; M_K-BA, 2017, S. 13; C_W-MA, 2017, S. 9; C_G-BA, 2019, S. 20; C_I-MA, 2020a, S. 14; C_W-MA, 2017, S. 9; M_M-MA, 2018a, o.S.; C_S-MA, 2019a, S. 29).

Nur teilweise zeigt sich in den Dokumenten, dass bei Studierenden die Bereitschaft für kooperative Zusammenarbeit (z.B. in Steuergruppen) grundgelegt wird (vgl. C_S-MA, 2019a, S. 15; vgl. C_I-BA, 2020, S. 11; C_S-BA, 2019, S. 15; C_S-BA, 2019, S. 11–12; C_S-MA, 2019a, S. 11; C_I-BA, 2020, S. 11; C_G-BA, 2019, S. 7; M_K-BA, 2017, S. 3). Ebenfalls nur ansatzweise findet eine Beschäftigung mit Ergebnissen aus der Schulentwicklungs- bzw. Schuleffektivitätsforschung statt (vgl. M_S-BA, 2016, S. 13; M_K-MA, 2017a, S. 126; M_D-BA, 2018, o.S.; M_M-MA, 2018a, o.S.). Und nur in sehr wenigen Curricula bzw. Modulhandbüchern werden die Themen Berufsethos und Schulkultur für die Schulentwicklung berücksichtigt (vgl. C_I-BA, 2020, S. 22; C_S-MA, 2019a, S. 29; M_M-BA, 2018, o.S.; M_D-BA, 2018, o.S.; M_S-MA, 2017, S. 4).

4.2 Ergebnisse aus den Expert*innen-Interviews zu den ausgewählten Kategorien

Im Zusammenhang mit Schulentwicklung ist für die interviewten Expert*innen Wissen darüber Ausgangspunkt für eine praktische Umsetzung an (Einzel-)Schulen. Aus dem Grund ergeben sich für die Expert*innen folgende Themen und Inhalte, die in der universitären Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden sollten.

Eine Beschäftigung mit Schulentwicklung baut auf der Frage auf: „*Was heißt denn überhaupt Schulentwicklung?*“ (Krainz-Dürr, 2021, S. 12; vgl. Kansteiner, 2022, S. 8), also beginnend bei der Geschichte von Schulentwicklung und den verschiedenen Ausprägungen des Begriffs (vgl. Krainz-Dürr, 2021, S. 12–13). Weiters kommen beispielsweise Themen und Fragen zu Folgendem in Betracht: „*Was ist ein Leitbild und wie kann man das vereinbaren, sodass das Eigentum des ganzen Kollegiums wird? Also wie kann man vermeiden, dass es delegiert wird von Schulleitern?*“ (Rolff, 2021, S. 3) Oder: „*Wie*

sieht Partizipation aus? Wie weit soll man Schüler und Eltern beteiligen? [...] Wo stehen wir?“ (Rolff, 2021, S. 4) Auch: „Zusammenarbeit ist so ein Thema. Kooperation, nicht nur ich und meine Klasse“ (Anderegg, 2021, S. 2; vgl. van Ackeren, 2022, S. 5 und S. 8; Anderegg, 2021, S. 12; Berkemeyer, 2022, S. 7; Schratz, 2021, S. 3).

Dann müssen für Schulentwicklung in der Ausbildung umfangreiche „System-Kompetenzen“ (Kansteiner, 2022, S. 4) – ein Wissen über die Schule als System (Systemlogiken) und als Organisation – entwickelt werden, um verschiedene theoretische Schulentwicklungsbrillen aufsetzen zu können (vgl. Anderegg, 2021, S. 5; Kansteiner, 2022, S. 2). Schule ist aber auch in bestimmte Kontexte eingebettet (vgl. van Ackeren, 2022, S. 8), und das heißt dann u.a. auch, gesellschaftliche Zusammenhänge (z.B. Gesellschaft und Bildungspolitik) verstehen zu lernen (vgl. Anderegg, 2021, S. 4 und S. 12). Auch Organisationstheorien (z.B. von D.C. Lortie oder Karl E. Weick) sollen in diesem Zusammenhang ein Thema in der Ausbildung von Lehrer*innen sein (vgl. van Ackeren, 2022, S. 1; Anderegg, 2021, S. 13; Berkemeyer, 2022, S. 9). Beabsichtigt ist, auf diese Weise die (Einzel-)Schule „insgesamt in den Blick zu nehmen und nicht nur den Fachunterricht“ (van Ackeren, 2022, S. 1).

Ein weiteres Thema ist, bei Studierenden ein (Schul-)Qualitätsverständnis aufzubauen. Das bedeutet zu wissen, was ein Qualitätskreislauf ist und, wenn von Diversität, Heterogenität oder Gender gesprochen wird, wie tatsächlich damit umgegangen wird (vgl. van Ackeren, 2022, S. 2; Anderegg, 2021, S. 13; Kansteiner, 2022, S. 5; Krainz-Dürr, 2021, S. 5). Vor diesem Hintergrund ist die Wirksamkeit von Unterricht ein zentrales Thema. „Das heißt [...], wie kann man sicherstellen, dass alle Lehrpersonen über ihre einzelnen Unterrichtsfächer hinweg gemeinsam einen Blick auf den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler haben?“ (Schratz, 2021, S. 3; vgl. Anderegg, 2021, S. 13).

Werden diese Themen bzw. Inhalte, auf Lehrveranstaltungen projiziert, dann zeigen die Ergebnisse weiter, dass nicht nur die universitäre Lehrer*innenbildung dafür Erfahrungsräume bereitstellen sollte, sondern auch die Praktika (pädagogisch-praktische Studien, Referendariat) und die Berufseingangsphase.

Beispielsweise nehmen in der Schweiz Studierende auch Schulentwicklungsfragen aus den Praktika mit in die Mentoratsgruppen, um sie dort zu diskutieren (vgl. Anderegg, 2021). Marlies Krainz-Dürr und Michael Schratz gingen in ihrer Funktion als Lehrveranstaltungsleiter*innen den umgekehrten Weg und schickten Studierende an (Modell-)Schulen, damit sie Schulentwicklungsprozesse forschend in den Blick nehmen konnten (vgl. Krainz-Dürr, 2021, S. 2; Schratz, 2021, S. 8). Beabsichtigt ist damit, ein Wissen über Schulen, die etwas „Besonderes“ (Krainz-Dürr, 2021, S. 13) gemacht haben, zu erlangen und Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihr (allgemein-)pädagogisches (bildungswissenschaftliches) Wissen in praktischen Kontexten zu erweitern (vgl. Krainz-Dürr, 2021, S. 13). Dabei wäre eine weitere Möglichkeit, die „Schulentwicklungsdimension [...] über die schulpraktischen Studien [Praktika, Referendariat] noch stärker“ (Krainz-Dürr, 2021, S. 14) in den Wissenshabitus der Studierenden zu integrieren, z.B. durch die Mitarbeit am Schulprogramm (vgl. Berkemeyer, 2022, S. 6). Nils Berkemeyer legt nahe, in den Praktika einen Prüfungsgegenstand zu integrieren, ein Schulentwicklungsprojekt (mit) zu verantworten und zu begleiten (vgl. van Ackeren, 2022, S. 1; Berkemeyer, 2022, S. 6).

Im Allgemeinen gehen die interviewten Expert*innen davon aus, dass sich (angehende) Lehrpersonen wahrscheinlich umso eher für Aktivitäten wie die Mitarbeit in Steuergruppen interessieren, je sicherer sie sich in ihrem unterrichtlichen Handeln fühlen (vgl. Anderegg, 2021, S. 2; Krainz-Dürr, 2021, S. 7). An Absolvent*innen von Hochschulen und Universitäten sollten keine übermäßig hohen Erwartungen an die Schulentwicklung gestellt werden (ebd.; vgl. Berkemeyer, 2022, S. 12). Daher sollte die Phase des Berufseinstiegs durch gezielte Fort- und Weiterbildung zu Themen der Schulentwicklung verstärkt in den Vordergrund rücken (vgl. Krainz-Dürr, 2021, S. 7). Auch die ersten Jahre nach dem Berufseinstieg von Lehrpersonen sollten für die Schulentwicklung

intensiver betrachtet werden (vgl. Anderegg, 2021, S. 9). Hier könnte man zusätzlich evaluieren, ob Schulen eine Kultur des kritischen Hinterfragens und der kontinuierlichen Weiterentwicklung fördern (vgl. Anderegg, 2021, S. 9).

Zusammenfassend braucht es für die Expert*innen beides: über gute Schulen sprechen, aber auch in Schulen vor Ort erfahren, was gute Schulen tun und wie sie es tun (vgl. Anderegg, 2021, S. 9–10; Krainz-Dürr, 2021, S. 5; Schratz, 2021). Lehrenden wie Lernenden sollte bewusst sein, dass Schulentwicklungswissen in alle Kernthemen zum Lehrberuf eingebettet und ein grundlegendes Wissen für die Reflexion als Lehrer*in, Forscher*in und Schule im Allgemeinen ist (vgl. Kansteiner, 2022, S. 1, S. 4 und S. 7). Deshalb soll Wissen im Kontext von Schulentwicklung auch Anchlüsse an Fortbildungskonzepte finden, diese mitdenken und mitentwickeln, um beispielsweise auf organisationaler Ebene Unterrichtsentwicklung zu fördern (vgl. van Ackeren, 2022, S. 2 und S. 8).

5 Zusammenführung der Ergebnisse

Am Ende ihrer Ausbildung sollten Lehrkräfte ein im Schulalltag anwendbares (allgemein-)pädagogisches Wissen besitzen. Dazu zählt u.a. Wissen zu alltäglichen und autonom gestalteten Schulsituationen, Elternkooperation, Teamteaching, fächerübergreifendem Unterricht, Projektarbeit, außerschulischen Partnerschaften etc. Wissen dazu ermöglicht, Situationen zu analysieren, anschließend auf verschiedene Handlungsmöglichkeiten hin (gemeinsam) zu überprüfen und gegebenenfalls zu entwickeln. Schulentwicklungswissen inkludiert Wissen für die Institution Schule auf allen Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) und befähigt dazu, Arbeitsbedingungen – unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten – zu (er)klären und zu entwickeln. Im Kontext mit Schulentwicklung legt Schulentwicklungswissen das Fundament für die erfolgreiche Weiterentwicklung als Lehrperson, als Lehrkörper und als Schule im Ganzen.

Mit den Ergebnissen dieses Beitrags wurde ein professionstheoretisches Wissensmodell für den Bereich Schulentwicklung in der Lehrer*innenbildung konzipiert. Dieses bündelt Erkenntnisse aus der theoretischen Kontextualisierung, den Analysen der Dokumente sowie den Expert*innen-Interviews und stellt diese modellhaft zusammen (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Die Wissensfacette Schulsystem und Schule als Arbeitsplatz soll Wissen über die Schule als Ganzes und über die verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) bereitstellen. Studierende sollen sich bildungspolitische Vorgaben, die Funktion der Schule im Verhältnis zur Gesellschaft (z.B. Wissen über Multikulturalismus) und zum regionalen Umfeld erschließen. Grundlagenwissen zu Organisationstheorien, Schulautonomie und Schulqualität soll Einsichten für gelingende Schulentwicklungsprozesse eröffnen. Öffentlichkeitsarbeit, Schule reflektieren, außerschulische Kooperationsmöglichkeiten u.v.m. sind ebenfalls Inhalte, zu denen ein Wissen erworben werden sollte. Daran gekoppelt ist auch Wissen über und zu Schulkultur(en). In dieser Facette soll u.a. Wissen zu Normen, Werten, Weltbildern, Heterogenität, Partizipation, einer angemessenen Feedbackkultur wie auch Wissen über das Pflegen von Beziehungen und gegenseitigen Respekt im schulischen Kontext erarbeitet werden.

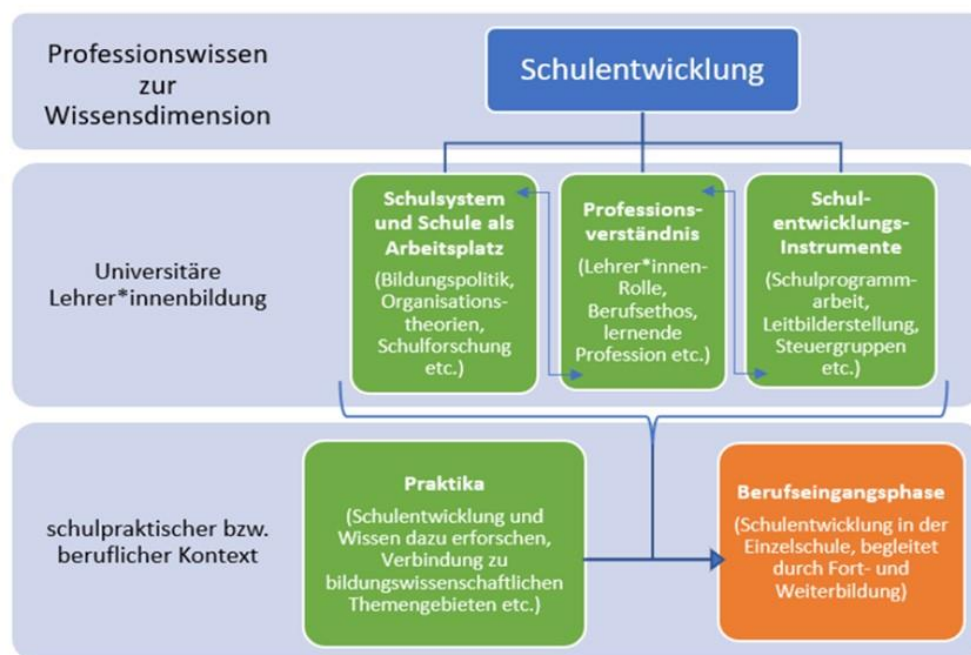


Abbildung 1: Professionswissen im Lehrberuf zur Wissensdimension Schulentwicklung (eigene Darstellung)

Die Wissensfacette Professionsverständnis⁵ soll Wissen über ein zeitgemäßes Lehrer*innenbild im Kontext mit Schulentwicklung anbieten. Hier soll die Wichtigkeit als Lehrperson untermauert werden. Es soll Wissen darüber aufgebaut werden, dass der Lehrberuf eine entwickelnde, „lernende Profession“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 145) ist (lebenslanges Lehrer*innenlernen) und dass es notwendig ist, immer wieder das Selbstbild und das gesamtschulische Handeln zu hinterfragen, es zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Studierende sollen dafür sensibilisiert werden, dass Eigenschaften wie Offenheit, Neugier, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Teamarbeit, Konfliktfähigkeit sowie Verantwortungsbewusstsein im Lehrberuf wesentlich sind. Zudem ist Wissen über diese Eigenschaften sowohl für die Schulentwicklung als auch für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Berufsausübung wertvoll.

Die Wissensfacette Schulentwicklungsinstrumente inkludiert eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Schulprogrammarbeit, der Leitbilderstellung oder z.B. dem Arbeiten in einer Steuergruppe. In dieser Wissensfacette soll Wissen für die schulische und außerschulische Zusammenarbeit grundgelegt werden.

In der Wissensfacette Praktika geht es vor allem darum, Schulentwicklung in Phasen, in denen Studierende an den Praktikashulen sind, stärker aufzugreifen, zu erforschen und eine Verbindung zu anderen (unterrichtsbezogenen) Themengebieten herzustellen, um einen Schulentwicklungsblick bei Studierenden zu schärfen. Hier sollte die theoretische Wissens-Ebene der Studierenden in eine praktische Könnens-Ebene überführt werden.

Mit der Wissensfacette Berufseingangsphase ist beabsichtigt, Schulentwicklung nach den ersten drei bis fünf Berufsjahren nochmals und in Form verbindlicher Fort- bzw. Weiterbildungsveranstaltungen aufzugreifen und zu thematisieren (vgl. van Ackeren,

⁵ Die Erkenntnisse der Professionsforschung stammen aus unterschiedlichen Paradigmen, auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden kann (vgl. dazu z.B. Cramer et al., 2019; Keller-Schneider & Hericks, 2017; Terhart, 2020). Beispielsweise zeigen strukturtheoretische Schulentwicklungsstudien eine charakteristische Beziehung zu strukturtheoretischen Professionstheorien, während Kompetenzmodelle oft mit quantifizierbaren Messlogiken der Qualitätsentwicklung einhergehen. Diese Verbindungen könnten z.B. in Lehrveranstaltungen im Kontext mit Schulentwicklung aufgezeigt werden. Daraus ergibt sich in weiterer Folge, dass verschiedene Ansätze unterschiedliche Formen der Wissensaneignung implizieren.

2022). Aufgrund einer sich anbahnenden „Berufsroutine“ haben Lehrpersonen vermutlich mehr Verständnis dafür, sich auch mit Themen abseits ihres Unterrichts auseinanderzusetzen (vgl. Anderegg, 2021; Krainz-Dürr, 2021).

Im vorgestellten Modell (s. Abb. 1) ist die Facette Professionsverständnis die zentrale Wissensfacette. Sie ist Ausgangspunkt und Reflexionsanker für Schulentwicklung und wirkt auf alle weiteren Wissensfacetten. Ferner ist das Modell nicht hierarchisch zu lesen, sondern als Modell, das das Professionswissen für Schulentwicklung auf zwei – in wechselseitiger Beziehung stehenden – Ebenen abbildet. Die erste Ebene erfasst die (theoretische) Professionalisierung (Wissensgrundlegung) während der Ausbildung (universitäre Lehrer*innenbildung). Die zweite Ebene bildet die (praktische, forschende) Beschäftigung mit Schulentwicklung (und Wissen dafür) an der Einzelschule ab (schulpraktischer bzw. beruflicher Kontext), wobei die Wissensfacette Berufseingangsphase eine hochschulische bzw. universitäre Begleitung beinhalten sollte. Den zirkulären Zusammenhang verdeutlichen die Verbindungslinien und Pfeile. Sie verknüpfen die einzelnen Wissensfacetten miteinander. Alle Wissensfacetten zusammen bündeln Professionswissen zur Wissensdimension Schulentwicklung und bilden die (Wissens-) Grundlage für einen professionellen Umgang mit Schulentwicklung in der Berufseingangsphase sowie generell im Lehrberuf.

6 Resümee und Ausblick

Grundsätzlich zeigt das in diesem Beitrag vorgestellte Modell, dass das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Lehrer*innenbildung auch als „Wissens-Könnens-Problem“ verstanden werden kann (vgl. Neuweg, 2014, 2022). Die Lehrer*innenbildung hat wenig Einfluss auf die Ebene der Praktika und so gut wie keinen Einfluss auf die Berufseingangsphase, wo sich Wissen auch im Können zeigen sollte. Insofern zeigt das Wissensmodell auf der Ebene der universitären Lehrer*innenbildung mit Voss et al. (2015) deklaratives, auf der Ebene der Praktika prozedurales und in der Berufseingangsphase konzeptuelles Wissen (vgl. Kap. 2.1). Im Hinblick darauf bietet das Modell eine Grundlage für Erfahrungslernen (einen Kontrapunkt zum starken Interesse an Reflexion in der Lehrer*innenbildung), sichert aber noch keine professionelle Handlungskompetenz.

Um ein Verständnis für Schulentwicklung bei angehenden Lehrpersonen zu schaffen könnte zukünftig eine veränderte Herangehensweise in der Professionalisierung von Lehrpersonen angedacht werden. War bis vor wenigen Jahren das Thema Schulentwicklung in der Lehrer*innenbildung kaum bis gar nicht präsent, so könnte heute früher, als derzeit in den Curricula und Modulhandbüchern vorgesehen (meist erst im Master-Studium), begonnen werden. Damit ist beabsichtigt den Lehrer*innenberuf als eine „zu entwickelnde Profession“ (vgl. Berkemeyer, 2022), mit einem Verständnis dafür, dass erworbenes Wissen meist nur Zwischenlösungen bereithält und keine abschließenden Antworten – auch aufgrund sich ständig ändernder Anforderungen –, grundzulegen. Aus dem Grund ist die Lehrer*innenbildung gefordert, von Beginn an bei Studierenden ein Entwicklungsverständnis (Professionsverständnis) zu festigen, das das *Wir* und die Verantwortung für die (Einzel-)Schule fokussiert, damit (zukünftige) Herausforderungen im Lehrberuf bewältigt werden können. Für die Lehrer*innenbildung würde das in manchen Bereichen (z.B. in der Planung von Unterricht) einen Musterwechsel bedeuten. Der Fokus sollte vermehrt auf der Erarbeitung eines Professionsverständnisses liegen, das beispielsweise neben der individuellen auch die ganzheitliche (Unterrichts-)Planung und -Entwicklung der Schule als berufliche Teilaufgabe erkennen lässt. Ein Ziel des vorgestellten Modells besteht darin, Studierende in ihrer Ausbildung so zu sensibilisieren, dass sie Schulentwicklung als selbstverständlichen Teil ihrer beruflichen Tätigkeit betrachten.

Für die schulische Entwicklung sollte abschließend über das Modell hinaus bedacht werden, dass Lehrpersonen häufig der Hebel für Schulentwicklungen sind, um Veränderungen herbeizuführen. Jedoch werden dabei ihr individuelles Wohlbefinden sowie ihre Arbeits- und Berufssituation häufig nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Berkemeyer, 2022). Aus diesem Grund sollte die individuelle Perspektive der Lehrpersonen – sowohl im Unterricht als auch auf gesamtschulischer Ebene – in Zukunft stärker den Schulentwicklungsdiskurs prägen.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van & Klein, E.D. (2020). Akteure in der Bildungsadministration und Governance. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 867–874). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-107>
- Ammann, M. (2019). *Leadership und schulische Transformation*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Fakultät für LehrerInnenbildung, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Bartz, A. (2020). Innovation an Schulen gestalten. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 193–209). Carl Link.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berkemeyer, N. (2020). Innovation durch Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 59–64). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-006>
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Eine Einführung*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550534>
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2014). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 920–936). Waxmann.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2016). *Professionswissen Schulleitung*. (4., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 344–357.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5838>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Rowohlt.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2., durchges. Auflage). VS.

- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 138–152). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7091>
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2022). Lehrkräftebildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung, Band 2* (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 1211–1230). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_58
- Grüning, M. & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 4) (S. 209–218). Waxmann.
- Haeffner, J. (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjekt-wissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen* (Schulen in evangelischer Trägerschaft, Bd. 16). Waxmann.
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen*. Überarb. deutschsprachige Ausg. von „Visible Learning“, besorgt v. W. Beywl & K. Zierer (5., unveränd. Aufl., erw. m. Index u. Glossar). Schneider Hohengehren.
- Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung: Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 7) (S. 89–101). Pestalozzianum.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 83–103). Waxmann.
- Holtappels, H.G. (2011). Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 7) (S. 131–149). Pestalozzianum.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2011). Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerbildung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 7) (S. 187–200). Pestalozzianum.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 301–317. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.2.2017.9468>
- König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 615–641). Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499–527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>

- Kunina-Habenicht, O. & Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 41–50. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.04>
- Maag Merki, K. & Emmerich, M. (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 7) (S. 151–168). Pestalozzianum.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mead, N. (2019). *Values and Professional Knowledge in Teacher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351003346>
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2022). Lehrpersonenkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung, Band 2* (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 1287–1307). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts*. „... man muss schon von der Sache wissen.“ Klinkhardt.
- Niggli, A. (1994). Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: ein Praxisbericht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (3), 324–333. <https://doi.org/10.36950/bzl.12.3.1994.10622>
- Paseka, A. (2010). Konfliktbewältigung in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 281–284). Klinkhardt.
- Pauling, S. (2021). Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 113–135). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_6
- Rauch, F. & Krainer K. (2002). Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung. Begründungen, Erfahrungen und Reflexionen zum Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL). In K. Eckstein & J. Thonhauser (Hrsg.), *Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich* (S. 267–282). Studien Verlag.
- Reinders, H. (2011). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 85–97). VS.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3., durchgelesene u. erw. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110469561>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2020). Teamentwicklung: Grundlagen für die Arbeit in schulischen Arbeitsgruppen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 518–539). Carl Link.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025543-2>

- Schmidt, W. (2016). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung*. Springer Reference Wirtschaft. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08580-3_16-1
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Beltz.
- Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?* Kovač.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Havard Educational Research*, 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spies, A. (2019). Schulentwicklung ‚im Blick‘. Möglichkeiten und Grenzen professionalisierender Perspektiverweiterungen in Settings des Forschenden Lernens. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 239–262). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_11
- Terhart, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen (schul- und stufenspezifische Lehramtstypen). In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 247–255). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-028>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Wenzel, H. (2010). Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 263–266). Klinkhardt.
- Wittek, D. (2019). Unterrichten und Heterogenität. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 51–61). Klinkhardt.

Analysierte Dokumente

- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hrsg.). (2017). *Modulhandbuch. Profil Lehramt der Zwei-Fächer-Bachelor-/Masterstudiengänge*. <https://www.zfl.uni-kiel.de/de/studium-beratung/download/modulhandbuch-2017-2018> (2021, 3. April).
- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hrsg.). (2017a). *Modulhandbuch. Profil Lehramt der Zwei-Fächer-Bachelor-/Masterstudiengänge*. <https://www.zfl.uni-kiel.de/de/studium-beratung/download/modulhandbuch-2017-2018> (2021, 3. April).
- Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.). (2019). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 2019*. <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2018-19/36.k/pdf/> (2021, 24. März).
- Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.). (2019a). *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 2019*. <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2018-19/36.l/pdf/> (2021, 24. März).
- Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (Hrsg.). (2020). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Gesamtfassung ab 01.10.2019. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf (2021, 24. März).
- Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (Hrsg.). (2020a). *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Gesamtfassung ab 01.10.2019. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf (2021, 24. März).

- Paris-Lodron-Universität Salzburg (Hrsg.). (2019). *Curriculum. Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Version 2019. <https://im.sbg.ac.at/pages/vi ewpage.action?pageId=87766008&preview=/87766008/87766612/S6LFWhfC8tN 7Kdx.pdf> (2021, 24. März).
- Paris-Lodron-Universität Salzburg (Hrsg.). (2019a). *Curriculum. Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Version 2019. <https://im.sbg.ac.at/pages/vi ewpage.action?pageId=87766008&preview=%2F87766008%2F87766611%2FaR qUq89CPs4uDF2W.pdf> (2021, 24. März).
- Technische Universität Dortmund (Hrsg.). (2018). *Modulhandbuch für das Bachelorstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen*. <https://docplayer.org/127200123-Modulhandbuch-fuer-das-bachelorstudium-der-bildungswissenschaften-fuer-ein-lehramt-an-haupt-real-sekunda r-und-gesamtschulen.html> (2021, 3. April).
- Technische Universität Dortmund (Hrsg.). (2019). *Modulhandbuch für das Masterstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen*. https://ep.tu-dortmund.de/storages/ep/r/Dokumente/Studium/Erzi ehungswissenschaftlicher_Anteil_Lehramt/AB_WISE_2016-17/Master/Haupt_R eal_Gesamt/13_11_2019_MA_BiWi_HRSGe_Modulbeschreibungen.pdf (2021, 3. April).
- Universität Siegen (Hrsg.). (2016). *MODULHANDBUCH BACHELOR BILDUNGS- WISSENSCHAFTEN im Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. Fakultät II Department Erziehungswissenschaft/Psychologie Fachkonferenz Bildungswissenschaften/Lehramt*. <https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninforma tionen/studiengaenge/downloads.xsp?doctyp=mhb&typ=hrge&lang=de> (2021, 3. April).
- Universität Siegen (Hrsg.). (2017). *MODULHANDBUCH MASTER BILDUNGS- WISSENSCHAFTEN im Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. Fa- kultät II Department Erziehungswissenschaft/Psychologie Fachkonferenz Bil- dungswissenschaften/Lehramt*. <https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninforma tionen/studiengaenge/downloads.xsp?doctyp=mhb&typ=hrge&lang=de> (2021, 3. April).
- Universität Wien (Hrsg.). (2016). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konso lidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (2021, 24. März).
- Universität Wien (Hrsg.). (2017). *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konso lidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (2021, 24. März).
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Hrsg.). (2018). *Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfun- gen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Ge- samtschulen*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissensch aften/ordnungen/ba_hrsge_bilwiss.pdf (2021, 3. April).
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Hrsg.). (2018a). *Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Stu- dium für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Abschluss „Master of Education“*. <https://docplayer.org/113200047-Pruefungsord nung-fuer-das-bildungswissenschaftliche-studium-zur-rahmenordnung-fuer-die-pr uefungen-im-studium-fuer-das-lehramt.html> (2021, 3. April).

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schreier, A. (2024). Ein professionstheoretisches Wissensmodell für den Bereich Schulentwicklung in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 168–186. <https://doi.org/10.11576/pflb-7512>

Online verfügbar: 02.11.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>