

Lara VANFLOREP, Paderborn

## **Einflüsse von Praxisphasen auf das professionelle Selbst angehender Mathematiklehrkräfte**

Die Inkraftsetzung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) NRW vom 12. Mai 2009 hatte für Lehramtsstudiengänge an Universitäten in NRW die Neustrukturierung der Praxisphasen zur Folge (vgl. §12 Praxiselemente, Abs.1). Absolvierten Lehramtsstudierende im Fach Mathematik zuvor ihr Fachpraktikum innerhalb von vier Wochen, ist nun ein fünfmonatiges Praxissemester im Masterstudiengang implementiert. Ein zentrales Ziel dieser Praxisphase ist laut Lehramtszugangsverordnung vom 18. Juni 2009, dass „die Studierenden des Praxissemesters über die Fähigkeit verfügen [sollen], ein eigenes professionelles Selbst zu entwickeln.“

### **Fragestellung**

Diese Forderung sowie die Umstellung des Lehramtsstudiums sind Anlass zu fragen, inwiefern sich Praxisphasen auf das professionelle Selbst angehender Mathematiklehrkräfte auswirken. Um dieser Frage nachgehen zu können, muss jedoch zunächst geklärt werden, wie diese Auswirkungen beschrieben werden können. Dies steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

### **Das professionelle Selbst**

Betrachtet man Konzeptualisierungen der professionellen Kompetenz angehender Mathematiklehrkräfte in einschlägigen mathematikdidaktischen Studien (vgl. u.a. MT21, TEDS-M, COACTIV), so stellt man schnell fest, dass zur Beschreibung der Auswirkungen von Praxisphasen auf das professionelle Selbst ein neuer theoretischer Ansatz erforderlich ist, da weder Praxisphasen noch das professionelle Selbst als solches Gegenstand der Betrachtung sind. Der Erziehungswissenschaftler Karl-Oswald Bauer (1996) hingegen berücksichtigt diese beiden Komponenten in seiner Theorie. Im Kern seines Modells steht das professionelle Selbst, dessen Entwicklung maßgeblich von Praxisphasen beeinflusst wird. Doch was ist das professionelle Selbst und wie entsteht es? Das professionelle Selbst ist das organisierende Zentrum, das zum einen Werte und Ziele, Handlungsrepertoires, Fachwissen und Fachsprache, Wahrnehmung und Feedback miteinander verbindet (Bauer, 2002, S.55). Zum anderen entwickelt sich das professionelle Selbst auf eine eigene Weise. Ohne äußere Anreize oder die Aussicht auf Belohnung setzt es sich stets neue Ziele und „betrachtet die eigene berufliche Weiterentwicklung und die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz als lohnende Aufgabe“ (Bauer, 1998, S.354f.). Einfacher

ausgedrückt spricht Bauer (1998) von dem professionellen Selbst als das Bewusstsein von der persönlichen Entwicklungsaufgabe, das die eigene (imperfekte) Professionalität steuert. Diese Unvollkommenheit versucht der Akteur, in seiner Praxis zu überwinden. Somit offenbart sich das professionelle Selbst nicht nur im unterrichtlichen Handeln, sondern es erzeugt sich dort selbst (Bauer, 2002, S.55). Das bedeutet, dass ein Entwurf des eigenen Selbst in der Praxis erprobt und immer wieder neu gefasst wird.

Wenn das professionelle Selbst also das Bewusstsein über die eigene Professionalität bezeichnet, so bedeutet es, dass es der Reflexion zugänglich ist. Wenn es der Reflexion zugänglich ist, so sollte es sich wiederum in einem qualitativen Forschungsansatz und konkret in Gesprächen, also mittels Interviews, erfassen lassen.

### **Datenerhebung und Vorstellung zweier Fallbeispiele**

Aus diesem Grund wurde für die Datenerhebung das offene Leitfadenterview gewählt (Helfferich, 2009, S.178ff.). Befragt wurden zunächst sechs Mathematikstudierende des Grundschullehramts mit der kurzen Praxisphase von vier Wochen, jeweils vor und nach dem schulischen Aufenthalt. Zwölf weitere Mathematikstudierende des Grundschullehramts werden derzeit im Praxissemester begleitet und stellen die Vergleichsgruppe zu den Studierenden mit der kurzen Praxisphase dar.

Im Folgenden werden zwei typische Fallbeispiele hinsichtlich ihres Bewusstseins über die eigene (imperfekte) Professionalität vorgestellt. Im Vordergrund steht dabei zunächst das theoretische Interesse, ob die *persönliche Entwicklungsaufgabe* ein geeignetes Konzept ist, um die Auswirkungen einer Praxisphase auf das professionelle Selbst zu beschreiben. Die Daten wurden mit Hilfe der Auswertungsmethoden der Grounded Theory kodiert und analysiert (Strauss & Corbin, 1996).

Beide Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung am Ende ihres Hauptstudiums und hatten zuvor lediglich das bildungswissenschaftlich begleitete Orientierungspraktikum absolviert, das der kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium dient (LABG §12 Praxiselemente, Abs.2). Somit handelt es sich um vergleichbare Rahmenbedingungen vor Beginn des Mathematikpraktikums. Dennoch sind nach Abschluss der Praxisphase divergente Erkenntnisse hinsichtlich der Auswirkung des schulischen Aufenthalts zu beobachten.

Die befragte Studentin konnte bereits vor Beginn des Praktikums eine detaillierte Einschätzung ihrer Kompetenz als Mathematiklehrerin betreffend zum Ausdruck bringen. Für sie stand im Vorgespräch fest, dass ihr Kompe-

tenzen im Vermittlungsbereich fehlen: „Also gerade beim Formulieren muss ich aufpassen, das weiß ich<sup>1</sup>.“ Hier artikuliert die Studentin eine eigene Entwicklungsaufgabe. Das Bewusstsein darüber wurde auch im Nachhinein besonders deutlich, indem sie betonte: „Da wusst‘ ich ja, wie gesagt, dass das [Formulieren] mein kleiner Knacks ist.“ Folglich bestand ihr Ziel für die bevorstehende Praxisphase darin, auf klare Formulierungen zu achten. Dass sprachliche Sensibilität vornehmlich im Mathematikunterricht bedeutsam ist, begründet die Studentin damit, dass in diesem einerseits Regeln explizit erklärt werden müssen, andererseits aber auch Texte in Form von Sachaufgaben sowie Fachbegriffe in der Unterrichtssprache vorkommen.

Im Nachgespräch konnte nicht nur eine positive Entwicklung im Hinblick auf die eigene Formulierungskompetenz beobachtet werden, sondern auch ein Perspektivwechsel in demselben Kompetenzbereich. Aufgrund von frisch erlebten Erfahrungen aus dem Mathematikpraktikum scheint der Studentin bewusst geworden zu sein, dass die bereits erkannte sprachliche Sensibilität sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation, z.B. bei der Konzeption von Arbeitsblättern, eine Rolle spielt.

Stellt man dieser Beobachtung das zweite Fallbeispiel gegenüber, so konnte der befragte Student vor der Praxisphase wenig konkrete Aussagen darüber treffen, wie er seine Kompetenz als Mathematiklehrkraft einschätzt. Ihm war zwar bewusst, dass sie „noch ausbaufähig“ ist, jedoch konnte er seine Entwicklungsaufgabe noch nicht artikulieren. Sie war ihm zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst.

Nach Ablauf der Praxisphase konnte der Studierende hingegen sehr detailliert auf dieselbe Frage antworten. Folglich scheinen ihm viele Komponenten der eigenen Kompetenz als Mathematiklehrer bewusst geworden zu sein. So ging er bspw. auf Planungskompetenzen, allgemein didaktische sowie fachspezifische Kompetenzen und auf die Lehrerpersönlichkeit ein. Besonders betonte er jedoch das Wissen über die Lernvoraussetzungen seiner Schülerinnen und Schüler und im Speziellen ihre sprachlichen Lernvoraussetzungen. Der Studierende möchte sich im Hinblick auf „kindgerechte Ausdrucksweisen“ weiterentwickeln. Dies wird besonders in der folgenden Aussage deutlich: „Also, dass man differenziert, wie man selber das erklären würde und wie das vielleicht didaktisch sinnvoller wäre. Dass man das vielleicht auch gegenüberstellt. Das kann ja auch mathematikspezifisch sein.“ Hier artikuliert der Student eine Möglichkeit, sich dem Entwicklungsbedarf in Form eines universitären Seminars anzunehmen.

---

<sup>1</sup> Diese und die folgenden zitierten Aussagen stammen aus den entsprechenden Interviewtranskripten.

Zusammenfassend können zwei unterschiedliche Entwicklungsverläufe festgehalten werden: Einerseits ein solcher, der bereits vor Antritt des Mathematikpraktikums eine detaillierte Auffassung einer Entwicklungsaufgabe aufweist und im Nachhinein einzig einen Perspektivwechsel impliziert. Andererseits ein solcher, in dem vor Absolvierung der Praxisphase keine Konkretisierung der Entwicklungsaufgabe deutlich wird und erst im Nachhinein ein differenzierteres Bild davon zum Vorschein kommt, in welchen Kompetenzbereichen eine Weiterentwicklung erforderlich bzw. anzustreben ist.

## Fazit

Anhand der vergleichenden Analyse der beiden Fallbeispiele wird deutlich, dass die Rekonstruktion der *eigenen Entwicklungsaufgabe* der Studierenden ein sinnvoller Ansatz zu sein scheint, mit dessen Hilfe sich Auswirkungen von Praxisphasen auf das professionelle Selbst konzeptualisieren und beschreiben lassen.

Diese Möglichkeit der Rekonstruktion wird zunächst an weiteren Fallbeispielen überprüft, bevor in einem nächsten Schritt darauf aufbauend die Auswirkungen von Praxisphasen im Einzelnen analysiert und ausgewertet werden können.

## Literatur

- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (3), 343 – 359.
- Bauer, K.-O. (2002). Kompetenzprofil LehrerIn. In H.-U. Otto et al. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 49 – 63). Stuttgart: utb.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Interviews: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung*. Verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=11419&ver=8&val=11419&sg=0&menu=1&vd\\_back=N](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=11419&ver=8&val=11419&sg=0&menu=1&vd_back=N) [24.02.2015].
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LVZ)*. Verfügbar unter [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?anw\\_nr=2&gld\\_nr=2&ugl\\_nr=223&bes\\_id=12808&aufgehoben=N&menu=1&sg=0](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12808&aufgehoben=N&menu=1&sg=0) [25.02.2015].
- Strauss, A., Corbin J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.