Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Dissertationen/Habilitationen

Mandy Maltritz

41

Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns

Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen

wbv

Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Dissertationen/Habilitationen

Mandy Maltritz

Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns

Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen

wbv

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 41

Geschäftsführende Herausgeber
Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Friese, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat
Rolf Arnold, Kaiserslautern
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Friedhelm Eicker, Rostock
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Richard Huisinga, Siegen
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Günther Pätzold, Dortmund
Karin Rebmann, Oldenburg
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Die Dissertation ist mit dem Originaltitel: „ Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen" an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg erschienen.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2016
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5754-5
E-Book ISBN 978-3-7639-5755-2
Bestell-Nr. 6004548

Danksagung

Von didaktischer und akademischer Seite wird der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen gewöhnlich stiefmütterlich behandelt. Es war deshalb die Kernidee meines Forschungsvorhabens, dieses Manko zu überwinden und zu überlegen, über welche Kompetenzen eine gute Englischlehrerin im berufsbezogenen Englischunterricht verfügen müsste, um professionell agieren zu können.

Ich schulde vielen Menschen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben, meinen tiefen Dank. Zunächst gilt ein besonderer Dank natürlich den Betreuern meines Dissertationsprojektes Herrn Prof. Dr. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Herrn HD Dr. Reinhold Wandel für die konstruktive und professionelle Unterstützung und Begleitung.

Ebenso geht mein Dank an das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt für die Freistellung zum Zweck der Promotion.

Ein großer Dank gilt auch allen Englischlehrerinnen und -lehrern sowie Kolleginnen und Kollegen, die bereit waren mir, trotz oftmals knapper Zeitressourcen, offen von ihren Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen zu erzählen.

Ein besonderes Dankeschön gilt meiner privaten Forschungsgruppe, deren wöchentliche Treffen im Dschungel der qualitativen Forschung die intensiven Auseinandersetzungen mit meinem qualitativen Datenmaterial und immer wieder die Distanzierung zum Feld ermöglichten.

Schließlich möchte ich mich auf der privaten Ebene bei meinem Mann für seine zuversichtliche und stetige Präsenz, sein Interesse an meiner Arbeit sowie die zuverlässige und einfühlsame Unterstützung bei der formatierenden Fertigstellung der Arbeit bedanken.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 9
Tabellenverzeichnis 11
Abkürzungsverzeichnis 13

1 Einleitung 15
1.1 Anlass und Problemstellung 15
1.2 Aufbau der Arbeit 19

2 Theoretische Grundlegung der Studie 23
2.1 Theorierahmen 23
2.1.1 Die Identifikation von Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer 23
2.1.2 Zentrale Begriffe 24
2.1.2.1 Anforderung 24
2.1.2.2 Kompetenz 26
2.1.2.3 Bestimmung der Begrifflichkeiten für die empirische Studie 28
2.1.3 Forschung zum Lehrerberuf 30
2.1.3.1 Paradigma der Lehrerpersönlichkeit 31
2.1.3.2 Prozess-Produkt-Paradigma 32
2.1.3.3 Expertenparadigma 32
2.1.3.4 Konsequenzen für die Lehrerbildung 35
2.1.4 Normative Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer: Kompetenz-/Standardmodelle in der Lehrerbildung 37
2.1.4.1 Kompetenzmodelle – Standardmodelle? Der Versuch einer Definition . . . 37
2.1.4.2 Kompetenzorientierte und standardbasierte Lehrerausbildung nach Oser & Oelkers 39
2.1.4.3 „Professional Minds" – Standards für die Berufsschullehrerbildung 41
2.1.4.4 „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" von Terhart (2000) 43
2.1.4.5 KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004a) . . 44
2.1.5 Baumerts & Kunters Rahmenmodell für die kompetenzorientierte Lehrerforschung (2006, 2013) 47
2.1.6 Kompetenz-/Standardmodelle für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer . 51
2.1.6.1 EPOSTL – European Portfolio for Student Teachers of Languages 51
2.1.6.2 Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2008a i. d. F. vom 16.05.2013 und i. d. F. vom 11.06.2015) 53
2.1.6.3 Bildungsstandards für Fremdsprachen (2004, 2005, 2012) 56

2.1.7 Übertragung der Standards der allgemeinbildenden Schulen auf berufsbildende Schulen? 62
2.1.8 Zwischenresümee 63
2.2 Forschungsfeld: Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen 64
2.2.1 Das berufsbildende Schulwesen in Sachsen-Anhalt 64
2.2.1.1 Allgemeines 64
2.2.1.2 Schulformen 65
2.2.2 Stellenwert und Organisation des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen 69
2.2.3 Der Bedarf an Fremdsprachenkompetenzen in der Wirtschaft 70
2.2.4 Aufgaben und Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen 71
2.2.5 Herausforderungen der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen . . . 72
2.3 Forschungsstand: Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen aus Sicht der „Betroffenen“ 73
2.3.1 Studien zu Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen 73
2.3.2 Studien zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern 76
2.3.2.1 TEDS-LT (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach) . 76
2.3.2.2 Studien zur subjektiven Sichtweise von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern 78
2.4 Schlussfolgerungen – Forschungsdesiderate und zentrale Ziele 80

3 Methodischer Zugang und Forschungsdesign 83

4 Vorstudie 87
4.1 Gruppendiskussion 87
4.1.1 Datenerhebung 87
4.1.2 Durchführung 87
4.1.3 Auswertung 88
4.1.4 Zwischenergebnisse 90
4.2 Dokumentenanalyse 90
4.2.1 Datenerhebung 90
4.2.2 Durchführung 91
4.2.3 Auswertung 92
4.2.4 Zwischenergebnisse 94
4.2.4.1 Quantitative Aspekte des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen 94

4.2.4.2 Qualitative Aspekte des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen . . . 97
4.2.4.3 Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen . . . 113
4.2.4.4 Zwischenfazit – Besonderheiten des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen . . . 114
4.2.4.5 Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung . . . 116
4.3 Zusammenfassung . . . 117

5 Hauptstudie: das problemzentrierte Interview . . . 119
5.1 Methodologisches Vorgehen . . . 119
5.1.1 Datenerhebung . . . 119
5.1.2 Durchführung . . . 125
5.1.2.1 Theoretische Sensibilität als Schlüssel zum Feld . . . 125
5.1.2.2 Auswahl der Befragten . . . 126
5.1.2.3 Feldzugang . . . 128
5.1.2.4 Interviewführung . . . 128
5.1.2.5 Reflexion der Erfahrungen im Forschungsprozess . . . 131
5.1.2.6 Die Transkription . . . 131
5.1.3 Auswertung mit der Grounded Theory Methodologie nach Strauss & Corbin (1996) . . . 132
5.1.4 Theoriebildung in Form einer Typenbildung . . . 150
5.1.5 Gütesicherung . . . 154
5.1.5.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit . . . 155
5.1.5.2 Indikation des Forschungsprozesses . . . 155
5.1.5.3 Empirische Verankerung . . . 157
5.1.5.4 Limitation . . . 157
5.1.5.5 Relevanz . . . 157
5.1.5.6 Reflektierte Subjektivität . . . 158
5.1.5.7 Reflexion . . . 158
5.2 Empirische Ergebnisse . . . 159
5.2.1 Erste Ergebnisebene – die Rekonstruktion zentraler Aspekte des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen . . . 165
5.2.1.1 Schlüsselkategorie: Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen . . . 165
5.2.1.2 Schlüsselkategorie: Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/ Englischlehrer an berufsbildenden Schulen . . . 186

5.2.1.3 Zwischenfazit: Das Spannungsverhältnis zwischen Lehrerselbstverständnis und den Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen . . . 199
5.2.2 Zweite Ergebnisebene – Typologie des Lehrerselbstverständnisses als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen . . . 201
5.2.2.1 Typ 1: Die „Gestalterin" . . . 201
5.2.2.2 Typ 2: Die „Vermittlerin" . . . 214
5.2.2.3 Typ 3: Die „Verhinderte Innovatorin" . . . 224
5.2.2.4 Vergleichende Betrachtung der Typen . . . 239
5.3 Anbindung der Ergebnisse an bestehende Theorien . . . 245
5.3.1 Paradoxien pädagogischen Handelns in den Dimensionen der Schulorganisation . . . 245
5.3.1.1 Verlaufskurvenpotenziale . . . 246
5.3.1.2 Routineparadoxie . . . 248
5.3.1.3 Organisationsparadoxie . . . 249
5.3.1.4 Arbeitsteilungsparadoxie . . . 250
5.3.1.5 Strategien im Umgang mit den Paradoxien . . . 252
5.3.2 Berufliches Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern 254
5.3.3 „Haltungen" als Aspekte der professionellen Handlungskompetenz . . . 259

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen . . . 263
6.1 Strukturelle Ebene . . . 264
6.1.1 Orientierung der Ausbildung angehender Englischlehrerinnen und -lehrer am Kompetenzprofil . . . 264
6.1.2 Angebot an Fort- und Weiterbildungen . . . 277
6.1.3 Organisation des Englischunterrichts . . . 278
6.1.4 Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort . . . 280
6.2 Individuelle Ebene . . . 281
6.3 Perspektiven . . . 282

Literaturverzeichnis . . . 287

Anlagen . . . 309
Anlage A Informationsbrief an die Englischlehrerinnen und -lehrer . . . 309
Anlage B Übersicht über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interviewstudie 310
Anlage C Kurzfragebogen . . . 311
Anlage D Interviewleitfaden . . . 312
Anlage E Vorlage für Postskript . . . 319
Anlage F Kompetenzprofil von Heinzer & Baumgartner (2013) . . . 320

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Der Begriff „Handlungskompetenz" in der vorliegenden Studie 28

Abb. 2 Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter zitiert nach: PH Zug 2014, 5) 49

Abb. 3 Bildungsangebot an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. 68

Abb. 4 Forschungsdesign 85

Abb. 5 Subkategorien innerhalb der Schlüsselkategorie Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen. 166

Abb. 6 Subkategorie Organisation und Stellung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen. 167

Abb. 7 Subkategorie Schülerschaft. 172

Abb. 8 Subkategorie Strukturen 177

Abb. 9 Subkategorie Lehramt-Ausbildung 180

Abb. 10 Zusammenfassende Darstellung der Subkategorien innerhalb der Schlüsselkategorie Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen 185

Abb. 11 Schlüsselkategorie Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/ Englischlehrer an berufsbildenden Schulen 186

Abb. 12 Subkategorie Rollenverständnis. 187

Abb. 13 Subkategorie Gestaltung der Beziehungen 188

Abb. 14 Subkategorie Eigene Professionalisierung 190

Abb. 15 Subkategorie Sach-/Fachverständnis 192

Abb. 16 Subkategorie Eigene (berufs)biographische Ressourcen. 194

Abb. 17 Umgangsstrategien. 198

Abb. 18 Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen in Anlehnung an Heinzer & Baumgartner (2013) 271

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Kompetenzbereiche in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (vgl. ebd. 7–14) 45

Tab. 2 Inhalte der Fachdidaktik Fremdsprachen (KMK 2008a i. d. F. vom 16.05.2013, 37) 55

Tab. 3 Darstellung der für die empirische Studie relevanten Kompetenz-/ Standardmodelle 61

Tab. 4 Schulen und ihre Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2014/2015 in Sachsen-Anhalt (vgl. ebd.) 65

Tab. 5 Ausgewählte curriculare Konzeptionen 91

Tab. 6 Schülerinnen und Schüler mit Englischunterricht nach Schularten im Schuljahr 2014/2015 (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, 10, 65) 95

Tab. 7 Kommunikative Inhalte für das Fach Englisch der Berufsfachschule 98

Tab. 8 Fremdsprachliche Inhalte im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin (vgl. ebd.) 106

Tab. 9 Zusammenfassende Darstellung der Auswertung der curricularen Konzeptionen für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt 110

Tab. 10 Beispiel eines Themenblocks des Interviewleitfadens 124

Tab. 11 Transkriptionszeichen und -regeln 132

Tab. 12 Kodierparadigma in Anlehnung an Tiefel (2005) 136

Tab. 13 Beispiel für eine Segmentkarte 141

Tab. 14 Beispiel für das Aufbrechen der Segmente im Rahmen des offenen Kodierens 142

Tab. 15 Beispiel für eine Kodekarte 144

Tab. 16 Beispiel für die Anwendung des modifizierten Kodierparadigmas 145

Tab. 17 Kodierphasen, Vorgehen und Resultate 149

Tab. 18 Beispiel für offene Kodes mit den ermittelten Merkmalsausprägungen . 151

Tab. 19 Beispiel für Subkategorien (axiale Kodes) mit Merkmalsausprägungen . . 152

Tab. 20 Darstellung der Merkmalskombinationen in den Subkategorien „Rollenverständnis" und „Beziehung zu Schülerinnen und Schülern" in einer Kreuztabelle in Anlehnung an Kelle & Kluge (vgl. ebd. 96) 152

Tab. 21 Darstellung der Merkmalskombinationen der Subkategorien „Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung" und „Identifikation mit dem Fach" in einer Kreuztabelle in Anlehnung an Kelle & Kluge (vgl. ebd.) 152

Tab. 22 Kriterien der Gütesicherung 154

Tab. 23 Übersicht des Kodierprozesses für die Schlüsselkategorie Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen am Eckfall Frau Reuter 161

Tab. 24 Spannungsfelder 199

Tab. 25 Vergleichende Betrachtung der typenspezifischen Unterschiede innerhalb der Schlüsselkategorie Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen 240

Tab. 26 Anbindung der Ergebnisse an Paradoxien pädagogischen Handelns in den Dimensionen der Schulorganisation nach Schütze et al. (1996) 252

Tab. 27 Anbindung der Ergebnisse an das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern an allgemeinbildenden Schulen nach Caspari (2003) 257

Tab. 28 Methodisches Vorgehen bei der Ausarbeitung des Kompetenzprofils (Auszug) 267

Tab. 29 Aufteilung der Kompetenzen in Bezug zu den allgemeinen Kompetenzprofilen des Forschungsprojektes „Professional Minds" (vgl. Heinzer & Baumgartner 2013, 92–95) 269

Tab. 30 Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen 272

Abkürzungsverzeichnis

BbS	Berufsbildende Schulen
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BS	Berufsschule
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CLIL	Content and Language Integrated Learning (Bilingualer Sachfachunterricht)
DGFF	Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung
EMU	Evidenzbasierte Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung
EPOSA	Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung
EPOSTL	European Portfolio for Student Teachers of Languages
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
EU	Englischunterricht
FG	Fachgymnasium
FLuL	Fremdsprachen Lehren und Lernen
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
FSU	Fremdsprachenunterricht
GeRS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GT	Grounded Theory
GTM	Grounded Theory Methodologie
Gym.	Gymnasium
KMK	Kultusministerkonferenz
Z.	Zeile(n)

1 Einleitung

1.1 Anlass und Problemstellung

Die hier vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag für eine stärker am Berufsfeld der Englischlehrerinnen und Englischlehrer[1] an berufsbildenden Schulen orientierte Lehrerbildung. Beabsichtigt ist, auf Grundlage empirischer Befunde ein Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen zu generieren und daraus Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Aus- und Fortbildung der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen zu formulieren. Damit ist die Arbeit in den Bereich der Lehrerbildungsforschung einzuordnen.

Motiviert zu dieser Arbeit wurde ich durch meine eigene Tätigkeit als Englischlehrerin an einer berufsbildenden Schule in Sachsen-Anhalt. Nach meiner 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien trat ich wegen kaum vorhandener Einstellungsmöglichkeiten an Gymnasien meinen Dienst an einer berufsbildenden Schule an. In den zurückliegenden Jahren unterrichtete ich Englisch in fast allen Schulformen der berufsbildenden Schulen: Systeminformatikerinnen und -informatiker, Industriemechanikerinnen und -mechaniker, Augenoptikerinnen und -optiker und Technische Zeichnerinnen und Zeichner in der Berufsschule, Technische Assistentinnen und Assistenten für Informatik in der Berufsfachschule, Technikerinnen und Techniker in der Fachschule, Schülerinnen und Schüler der Fachoberschule und des Fachgymnasiums der 11. bis 13. Klassen. Da ich als ausgebildete Gymnasiallehrerin über keine Berufspraxis außerhalb der Institution Schule verfügte, musste ich mir die fachlich-inhaltlichen Kompetenzen für den berufsbezogenen Englischunterricht im aufwändigen Selbststudium aneignen. Rat für die Planung und Durchführung dieser Art des Unterrichts suchte ich häufig bei Kolleginnen und Kollegen, die das Fach Englisch an berufsbildenden Schulen studiert hatten. Diese teilten mir jedoch nahezu alle mit, dass auch sie in ihrer Ausbildung nicht auf die Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen vorbereitet worden waren. Ihre Ausbildung orientierte sich stattdessen stark an einem gymnasialen Leitbild. Selbst in der Fachdidaktik findet man die Meinung, dass Lehrerinnen und Lehrer für berufsorientierten Fremdsprachenunterricht lediglich Experten für Sprachvermittlung sein sollen: *„Von ihnen werden keine Kenntnisse eines speziellen Berufs-*

1 Im Sinne einer sprachlichen Gleichstellung werden überwiegend Doppelnennungen wie Lehrerinnen und Lehrer benutzt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um zu große Häufungen zu vermeiden, werden jedoch auch geschlechtsneutrale Formulierungen wie Lehrende bzw. gelegentlich männliche oder weibliche Sprachformen verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

feldes oder einer Fachsprache verlangt" (Funk & Kuhn 2010, 316). Schon ein Blick in die Rahmenrichtlinien der Berufsschule zeigt jedoch, dass die Englischlehrerinnen und -lehrer durchaus über Kenntnisse spezieller Berufsfelder verfügen müssen, denn das Hauptziel des Englischunterrichts liegt im *„Erwerb einer an der betrieblichen Wirklichkeit orientierten berufsbezogenen Fremdsprachenkompetenz"* (Rahmenrichtlinien Berufsschule 2009, 2). Thematische Inhalte sind bspw. *„technische Instandhaltungsunterlagen"* (KMK 2004b, 65) *„Bürokommunikation"* (Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Englisch 2010, 19) oder *„Krankheitsbilder"* (ebd. 32). Um Englisch an konkreten beruflichen Situationen kompetent zu unterrichten, ist es also notwendig, dass die Fachlehrerinnen und Fachlehrer auch Englischlehrerinnen und -lehrer sind oder die Englischlehrerinnen und -lehrer über hohe fachliche Qualifikationen in den jeweiligen Berufsfeldern verfügen, um z. B. komplexe medizinische Sachverhalte in der Fremdsprache zu erläutern. Neben den Anforderungen im Lernfeldunterricht fordern auch die Rahmenrichtlinien für die Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachschule einen berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht, der den Bedarf in den jeweiligen Berufsfeldern berücksichtigt und sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten an konkreten beruflichen Situationen vermittelt. Auch Schöpper-Grabe und Vogt (2007, VII, Hervorheb. i. O.) stellen in ihrem Sammelband „Fremdsprachen in der Berufswelt" fest, „dass die *scientific community* der stetig wachsenden Bedeutung von Fremdsprachen in berufsorientierten Kontexten nicht immer Rechnung trägt". Die Orientierung der Lehrerausbildung für das Fach Englisch an berufsbildenden Schulen an einem gymnasialen Leitbild zeigt sich auch in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004a). Seit der Verabschiedung dieser Standards liegen bundesweit einheitliche Rahmenvorgaben für die theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte vor, die die zu erreichenden Kompetenzen beschreiben. Es ist jedoch festzustellen, dass weder die o. g. Standards für die Lehrerbildung noch die *Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008a i. d. F. vom 07.05.2015) auf die Besonderheiten beruflicher Bildungsgänge Bezug nehmen, sondern in den Unterrichtsfächern wie Englisch vollständig auf allgemeinbildende Lehrämter fokussiert sind. Für keine Sprache existiert eine Fremdsprachendidaktik, die auf das Unterrichten an berufsbildenden Schulen vorbereitet. Insbesondere wenn es um den Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen sowie um die Lehrerausbildung in diesem Bereich geht, ist ein erhebliches Forschungsdesiderat zu verzeichnen.

Sachsen-Anhalt weist darüber hinaus eine Besonderheit in Bezug auf das Lehrpersonal im beruflichen Schulwesen auf. Im Zuge der Wiedervereinigung gab es Veränderungen im gesamten System der Lehrerbildung. Für die Lehrerinnen

und Lehrer bedeutete dies nicht nur eine Orientierung in Bezug auf die neuen Aufgaben, sondern auch die Notwendigkeit, erst einmal eine grundsätzliche Orientierung und Sicherheit zu finden. Aufgrund des Mangels an Englischexperten an berufsbildenden Schulen arbeiten viele Gymnasial- oder Sekundarschullehrerinnen und -lehrer sowie Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an berufsbildenden Schulen.[2] Insbesondere die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer für allgemeinbildende Schulen wird jedoch für den Wechsel an die berufsbildenden Schulen nicht fort- bzw. weitergebildet und besitzt daher kaum Einsichten in das berufsbildende Schulwesen. Schulorganisatorisch ist es darüber hinaus in vielen Bündelschulen nicht möglich, Lehrerinnen und Lehrer für den Englischunterricht ressourcenorientiert in ihren grundständig studierten Fächern einzusetzen. In einem immensen Vorbereitungsaufwand müssen die Lehrerinnen und Lehrer sich daher zunächst die Fachkenntnisse etwa in Hauswirtschaftslehre erarbeiten, um diese Inhalte dann in die Fremdsprache zu übertragen. Das folgende Zitat einer Lehrerin aus der vorliegenden empirischen Studie verdeutlicht sehr anschaulich, dass der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen besondere Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer stellt: *„Das war natürlich eine große Umstellung, weil ich gar nicht richtig wusste, an welcher Ecke ich anfangen sollte. Und das war schwer. Also die ersten vier Jahre waren wirklich sehr schwer. Ich hab hier jeden Abend gesessen mindestens bis um zwölf, jeden Tag, um mir überhaupt erst mal ein Schema zusammenzusuchen. Ja, denn hat man mir ja die* ***Diätassistenten*** *gegeben, alle, in Englisch und alle* ***Physiotherapeuten-****Klassen in Englisch. Ja ich hätte doch, ich hab doch keine Ahnung von* ***Hauswirtschaft.*** *Ich hab doch keine Ahnung von* ***Gesundheitsberufen****, gar nichts"* (B8, Z. 152–158).

Viele Forscher (vgl. Rauner & Piening 2014; Terhart 2010; Baumert & Kunter 2006) betonen die zentrale Bedeutung des professionellen Lehrerhandelns für guten Unterricht und für gute Schülerleistungen: *„Expert teachers make the difference. They challenge, have deeper representations of classroom monito-*

2 Im Schuljahr 2013/2014 hatten an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt insgesamt 206 Lehrerinnen und Lehrer die Lehrbefähigung für Englisch. Diese Gesamtzahl verteilt sich folgendermaßen auf die Qualifikationsarten: Lehramt an berufsbildenden Schulen (52), Lehramt an Gymnasien (45), Lehramt an Sekundarschulen (10), Diplomlehrerinnen und Diplomlehrer (35), Diplom-Ingenieur/-in und Ingenieur-Pädagogin/Ingenieur-Pädagoge (5), Unterrichtserlaubnis (6), Zusatzqualifikation (46), Sonstige fächeraffine Ausbildung (5) sowie Fortbildungskurs/Neigungslehrerinnen und -lehrer (2) (vgl. Erhebung der Unterrichtsversorgung am 6.11.2013 [Spiegel LSchA v. 19.02.2014]).

ring and provide good feedback" (Hattie[3] 2003, o. S.). Auch Lipowsky (2006, 64) kommt in seinem Aufsatz „Auf den Lehrer kommt es an" zu einem ähnlichen Schluss: *„Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern"*. Es stellt sich die Frage, inwieweit der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler garantiert werden kann, wenn die fachliche Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer für den berufsbezogenen Englischunterricht fehlt.

In zunehmendem Maße interessiert sich daher auch die Fremdsprachenforschung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, wobei insbesondere die Aus- und Fortbildung im Mittelpunkt stehen. Im Interesse der Fremdsprachenforschung steht u. a. die Frage, über welches Wissen und Können Lehrerinnen und Lehrer verfügen müssen, um im Unterricht professionell agieren zu können. Die Kompetenzdebatte wird jedoch nicht nur in der allgemeinen Lehrerbildungsforschung, sondern auch in der Fremdsprachenforschung fast ausschließlich für allgemeinbildende Fächer und allgemeinbildende Lehrämter geführt. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen übertragen lassen. Wie die vorliegende Arbeit zeigen wird, unterscheiden sich die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen in vielen Punkten wesentlich von den Anforderungen an Lehrende an allgemeinbildenden Schulen. Zielstellung dieses Forschungsvorhabens ist es daher, zunächst Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen im Unterrichtsfach Englisch[4] zu identifizieren. Gemäß Bromme (vgl. 1997) sowie Baumert & Kunter (vgl. 2013) hat eine Analyse der Anforderungen an Lehrende am Kern der Berufstätigkeit – bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht – anzusetzen. Durch eine möglichst umfassende Analyse der Anforderungen sollen dann Rückschlüsse auf die fachdidaktischen Kompetenzen gezogen werden, die zur Bewältigung dieser Anforderungen erforderlich sind. Diese Kompetenzen sollen Eingang in ein Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen finden.

3 Der Bildungsforscher John Hattie legte mit *Visible Learning* eine Monographie (Hattie 2008) vor, die auf der Basis der Auswertung von über 800 Metaanalysen zum Schulerfolg der Frage nachgeht, welche Faktoren schulisches Lernen mehr oder weniger beeinflussen. Die Ergebnismuster verweisen auf die herausragende Bedeutung der Lehrenden für den Lernerfolg ihrer Schüler, und zwar sowohl hinsichtlich personaler Merkmale (Einstellungen, Haltungen) als auch hinsichtlich konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen (z. B. konkrete Arbeitsanweisungen des Lehrers).

4 Da die vorwiegend unterrichtete Fremdsprache an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt Englisch ist (siehe Tabelle 6), beziehen sich alle Ausführungen auf den Englischunterricht. Vermutlich sind jedoch die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer anderer moderner Fremdsprachen ähnlich gelagert.

Das Forschungsdesiderat liegt darin begründet, dass es erstens keine wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen und zur Lehreraus- und -fortbildung in diesem Bereich gibt. Zweitens wurde bisher in keiner Untersuchung danach gefragt, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in ihrem Unterricht benötigen, damit dieser bspw. als qualitätsvoll und kompetenzorientiert gelten kann. Daher lassen sich für dieses Forschungsvorhaben drei zentrale Ziele benennen:

- Ist-Stand-Analyse der Organisation, des Stellenwertes und der konzeptionellen Auslegung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt zur Ermittlung normativer Anforderungen
- Exploration der spezifischen subjektiven Anforderungen, der charakteristischen Problemsituationen und der individuellen Umgangsstrategien der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt
- Genese eines Kompetenzprofils für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen.

Aus dem Kompetenzprofil sollen Schlussfolgerungen für die Aus- und Fortbildung von Englischlehrerinnen und -lehrern für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Rahmen von Gestaltungsempfehlungen formuliert werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit folgt dem Prozess der explorativ angelegten Untersuchungen. Um die Studie zunächst theoretisch einordnen zu können, ist es notwendig, den Theorierahmen, das Forschungsfeld und den Forschungsstand darzustellen.

Das Kapitel *Theorierahmen* beginnt mit Klärungen der zentralen Begriffe. Um Studierende professioneller auf die Anforderungen im späteren Tätigkeitsfeld vorzubereiten, wird seit der Jahrtausendwende ein kompetenzorientierter Ansatz von der Lehrerbildungsforschung favorisiert (vgl. Terhart 2000, 2002; Oser & Oelkers 2001). Obwohl die Auswahl relevanter Kompetenzen im Detail noch nicht geklärt ist, scheint sich der Kompetenzbegriff, wie er von Weinert (2001) vertreten wird, als fruchtbar zu erweisen, um Lehrerinnen und Lehrer für die praktischen Tätigkeitsfelder zu professionalisieren. Im Unterkapitel 2.1.2.2 wird der Begriff „Kompetenz" definiert und erläutert und sowohl in einen fachdidaktischen als auch in einen erziehungswissenschaftlichen Rahmen eingeordnet. Hieraus wird die der Arbeit zugrunde liegende Definition des Begriffes

„Kompetenz" entwickelt und begründet. Nach diesen Ausführungen zum Kompetenzbegriff wird dargelegt, warum der Begriff „Anforderungen" an Lehrerinnen und Lehrer anstelle von Konzepten wie „Probleme" oder „Aufgaben" gewählt wurde. Der theoretische Rahmen der Dissertation wird nach einem Überblick über unterschiedliche Forschungsparadigmen der Lehrerbildung (Paradigma der Lehrerpersönlichkeit, Prozess-Produkt-Paradigma, Expertenparadigma) mit dem Begründungszusammenhang für eine kompetenzorientierte Lehrerausbildung fortgesetzt. Es schließt sich im Kapitel *Forschungsstand* die Darstellung verschiedener Kompetenz- und Standardmodelle der Lehrerbildung an (u. a. KMK-Standards, Standardmodell nach Oser & Oelkers, EPOSTL).

Im Kapitel *Forschungsfeld* wird der Arbeitsort der befragten Lehrerinnen und Lehrer – die berufsbildenden Schulen – beschrieben. Damit soll das Feld der Anforderungen an Lehrende an berufsbildenden Schulen unter verschiedenen Facetten beleuchtet werden. Allgemeine Merkmale des Lehrerberufs wie auch Forschungen zum Thema Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen und Anforderungen im Fremdsprachenunterricht folgen. Das Kapitel schließt mit den Zielen, welchen in der Studie nachgegangen wird.

Im anschließenden Kapitel *Forschungsmethodik* werden das Forschungsdesign und die methodischen Zugänge beschrieben. „Welche Anforderungen müssen Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen bewältigen?" heißt die Forschungsfrage der Vorstudie (Kapitel 4). In einer Gruppendiskussion mit Vertretern der verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung sowie Englischlehrerinnen und -lehrern werden zunächst zu bewältigende Anforderungen inhaltlich herausgearbeitet, zu Kategorien für den Interviewleitfaden umformuliert und mit Fragestellungen untersetzt. Im Anschluss werden die Besonderheiten des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen analysiert sowie die normativen Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen durch eine Dokumentenanalyse erfasst, um auf dieser Grundlage die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Fach Englisch an berufsbildenden Schulen in einem qualitativen Zugriff näher zu betrachten. Im explorativen Teil der Hauptstudie geht es darum, die Perspektive der „betroffenen" Lehrerinnen und Lehrer zu rekonstruieren. Es erfolgte eine Orientierung am qualitativen Forschungsparadigma, da es um die Erschließung eines bislang kaum beachteten und erforschten Wirklichkeitsbereiches geht (vgl. Flick, von Kardorff, Steinke 2000, 37). Es folgt daher die Darstellung der von der Autorin angewandten Vorgehensweise des Verfahrens des problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) sowie des Samplings und des Auswertungsverfahrens der Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Strauss & Corbin (1996). Die ausführliche Darstellung des Auswertungsprozesses anhand eines Eckfalls dieser

empirischen Studie soll das methodische Vorgehen transparent darlegen und begründen.

Die Darstellung und Diskussion der empirischen Ergebnisse erfolgt im Kapitel *Ergebnisse*. Das Ergebniskapitel gliedert sich in einen empirischen und einen theoretischen Teil. Die Auswertung der Interviews mittels der Grounded Theory Methodologie erbrachte auf der empirischen Ebene zwei zentrale Ergebnisse:

- die Rekonstruktion von zentralen Aspekten des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen
- die Rekonstruktion einer Typologie des Lehrerselbstverständnisses der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen.

Der theoretische Teil des Ergebniskapitels hat die Funktion, zentrale Ergebnisse der empirischen Studie an bestehende Theorien anzubinden. Eine solche Anbindungsmöglichkeit bieten die Paradoxien pädagogischen Handelns im Kontext der Organisation Schule nach Schütze et al. (1996).

Anhand bereits von Caspari (2003) ausgearbeiteten Einsichten in das berufliche Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern moderner Schulfremdsprachen können weitere Anknüpfungspunkte für die aus dem empirischen Material rekonstruierten Elemente des Lehrerselbstverständnisses aufgezeigt werden. Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse werden ein generiertes Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen vorgestellt sowie *Schlussfolgerungen* (Kapitel 6) für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Fach Englisch an berufsbildenden Schulen diskutiert. Die Arbeit schließt mit einer Aussicht auf *Perspektiven* zur weiteren Forschung und zur Anwendung in der Praxis ab.

2 Theoretische Grundlegung der Studie

Ziel dieses Kapitels ist es, die theoretische Sicht auf Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer und ihre notwendigen Kompetenzen vorzustellen und vor dem Hintergrund des jeweiligen Zuganges ein Verständnis professioneller Handlungskompetenz zu entwickeln (Kapitel 2.1). Aus der theoretischen Betrachtung des Forschungsfeldes „Englischunterricht an berufsbildenden Schulen" heraus werden im Anschluss mögliche Konsequenzen für eine professionelle Lehrerbildung aufgezeigt. Dabei werden insbesondere die Herausforderungen der Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen herausgestellt (Kapitel 2.2). Die Darstellung der bisherigen Forschungen zum Lehrerhandeln an berufsbildenden Schulen (Kapitel 2.3) dient dazu, Forschungslücken aufzuzeigen und Ziele des Forschungsvorhabens zu formulieren (Kapitel 2.4).

2.1 Theorierahmen

2.1.1 Die Identifikation von Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Dass es auf die Lehrenden ankommt, ist nicht erst seit Hatties viel diskutierter Metastudie bekannt. Neben Hattie (2003, 2008) unterstreichen Brunner et al. (2006a), Terhart (2010) und Baumert & Kunter (2006) die herausragende Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer für die Leistungs- und Motivationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, und zwar sowohl hinsichtlich personaler Merkmale (Einstellungen, Haltungen) als auch hinsichtlich konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen. Der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hängt entscheidend von den Lehrenden, ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln ab: *„Expert teachers do differ from experienced teachers – particularly on the way they represent their classrooms, the degree of challenges that they present to students, and most critically, in the depth of processing that their students attain"* (Hattie 2003, 18). Daher wird in diesem Kapitel die theoretische Sicht auf Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer und ihre notwendigen Kompetenzen beschrieben. Dieses Thema wurde bereits häufig untersucht, und es liegen verschiedene Kompetenz- und Standardmodelle zur Beschreibung von Anforderungen vor. Eine vollständige Darstellung der umfangreichen Lehrerkompetenzforschung ist angesichts der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Ansätze weder möglich noch angestrebt. Stattdessen sollen Schwerpunkte der bisherigen Forschung im deutschsprachigen Raum sowie noch bestehende Lücken aufgezeigt werden, um Anliegen und Beitrag der hier vorgelegten empirischen Studie aufzuzeigen.

Angesichts der Vielfalt von Standard- und Kompetenzmodellen bedarf es einer Begründung, wie man zu einer nicht bloß normativen Festlegung von Lehrerkompetenzen und Standards kommen kann. Daher wird im Unterkapitel 2.1.2.1 zunächst der arbeitspsychologische Begriff der „Anforderung" für Lehrerinnen und Lehrer expliziert. Der historische Wandel der Forschungsparadigmen auf der Suche nach „der guten Lehrerin/dem guten Lehrer" gibt Aufschluss über die veränderte Sicht auf die Anforderungen an erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer. Diese Paradigmen werden im nächsten Teil (Kapitel 2.1.3) skizziert. Ein Ergebnis dieses historischen Wandels ist die Betrachtung von Lehrenden als Organisatoren von Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler (Bromme 1992, 1997 sowie Bromme 2014, 83). Dazu sind je nach Autor verschiedene Bereiche von Anforderungen zu bewältigen. Die normativen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer werden im Kapitel 2.1.4 herausgestellt. Es folgt eine Darstellung des professionellen Wissens und Könnens, das Lehrerinnen und Lehrer für die Bewältigung dieser Anforderungen benötigen (Kapitel 2.1.5). Um die individuellen Voraussetzungen für professionelles Lehrerhandeln in einen metatheoretischen Rahmen einzubetten, bedarf es der Orientierung an einem Rahmenmodell der Handlungskompetenz. Dieses Rahmenmodell wurde von Baumert & Kunter (2006) entwickelt: Professionelle Handlungskompetenz entsteht aus einem Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten. Auf dieses Modell mit seinen begrifflichen Bestimmungen beziehen sich auch die Lehrerbildungsstudien MT21 und COACTIV. Daher werden an dieser Stelle auch Ergebnisse des Forschungsprojektes COACTIV dargelegt. Anschließend folgt eine Darstellung von Kompetenz-/Standardmodellen für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer (Kapitel 2.1.6).

2.1.2 Zentrale Begriffe

2.1.2.1 Anforderung

Laut Bromme (2014) kann man ausgehend von dem arbeitspsychologischen Begriff der Anforderung zu einem empirisch begründeten Bild der Funktionen

und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern kommen.[5] Als „Anforderung" werden in der Arbeitspsychologie die äußeren und inneren konstitutiven Bedingungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele bezeichnet (vgl. ebd. 73). Im Lehrerberuf können laut Bromme (ebd. 89) mit Anforderungen *„die sachlich gegebenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Unterrichtshandelns"* bezeichnet werden.

Der subjektive Umgang mit Anforderungen wurde lange Zeit unter dem Aspekt physiologischer Arbeitsbelastungen und Arbeitszufriedenheit für verschiedene Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern analysiert (vgl. Schönwälder 1989; Rudow 1994; van Dick 2006). Wenn es aber um die Kernaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer – die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts – geht, ist nicht ohne weiteres erkennbar, was die grundlegenden Merkmale der Anforderungen an Lehrende sind. Um diese zu beschreiben, kann man bspw. empirische Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung zugrunde legen. Basierend auf Entwicklungen der Lehr-Lern-Forschung in der pädagogischen Psychologie unterscheidet Bromme (vgl. 2014 75f, 89) drei Anforderungsbereiche:

a. die Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüleraktivitäten (die sog. Klassenführung)
b. die Entwicklung des fachbezogenen Wissens („Stoffes") und
c. die Aufteilung von Unterrichtzeit und die Steuerung des Unterrichtstempos.

Laut Bromme (ebd.) ist es eine Aufgabe der Lehrenden, für Schülerinnen und Schüler Lernumgebungen und Lerngelegenheiten zu schaffen.

5 Zum Unterschied zwischen den denkpsychologischen Begriffen „Problem" und „Aufgabe" und dem Begriff „Anforderung" an Lehrerinnen und Lehrer sei folgendes angemerkt. In der Problemlösepsychologie wird unter Problem eine Ziel-Mittel-Diskrepanz verstanden, für deren Bewältigung kein Algorithmus bekannt ist, d. h. der Problemlöser muss eine neue, kreative Lösung finden (vgl. Bromme 2014, 112). Aufgaben sind demgegenüber Anforderungen, bei denen der Bearbeiter über das notwendige Wissen zur Lösung verfügt und die Anwendung des Wissens beherrscht (vgl. ebd. 113). Die Anforderungen des Unterrichtens sind keine Aufgaben im denkpsychologischen Sinne, da das Unterrichten keine Abfolge von fertigen Algorithmen im Sinne von Verhaltensregeln darstellt (vgl. ebd.). Das Besondere der Anforderungen an Lehrende besteht darin, dass die „Probleme" des Unterrichtens nicht lösbar in dem Sinne sind, dass die Lehrenden das Verstehen der Schülerinnen und Schüler abschließend erreichen, sondern nur Schüleraktivitäten ermöglichen und Lerngelegenheiten schaffen (vgl. ebd. 113f). Zur Erreichung von Zielen wird professionelles Wissen eingesetzt, aber nicht nach völlig unbekannten Problemlösungen gesucht. Deshalb wird der arbeitspsychologische Begriff der „Anforderung" im Sinne von *„sachlich gegebenen Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Handelns zur Erreichung bestimmter Ziele"* in dieser Forschungsarbeit verwendet (ebd. 119). Der Begriff „Anforderung" ergänzt und präzisiert, was in der Problemlöseforschung mit „Aufgabe" umschrieben wird.

Auch im wissensorientiertem Ansatz der Expertiseforschung nähert man sich der Expertise zunächst theoretisch mit einer Anforderungsanalyse (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, 247f).
Durch eine möglichst umfassende Rekonstruktion der Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer sollen in diesem Forschungsvorhaben Rückschlüsse auf die Kompetenzen gezogen werden, die zur Bewältigung der Anforderungen erforderlich sind. Wie oben bereits skizziert, besteht allgemeiner Konsens darüber, dass dafür neben Professionswissen auch bestimmte berufsbezogene Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten benötigt werden (Baumert & Kunter 2006). Die Annäherung an die Anforderungen erfolgt zunächst aus theoretischer Sicht, bevor diese im Kapitel 5 empirisch rekonstruiert werden.

2.1.2.2 Kompetenz

In der empirischen Bildungsforschung beziehen sich die Autoren (Hartig & Klieme 2007; Baumert & Kunter 2006; Terhart 2000) überwiegend auf die Kompetenzdefinition von Weinert. Er definiert Kompetenz als:

> *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"* (Weinert 2001, 27f).

In Anlehnung an die Überlegungen von Weinert ist professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dann gegeben, wenn sie in der Lage sind, zentrale Anforderungen zu bewältigen, die typisch für ihren Berufsalltag sind (vgl. Blömeke 2006b; Bromme 1992, 73ff). Neben dieser Kompetenzdefinition gibt es weitere Ansätze zu einer ganzheitlichen Darstellung des Kompetenzbegriffs bei Frey (2006) und der Forschungsgruppe um Baumert (Baumert & Kunter 2006). Frey (2006, 31) versteht unter Kompetenz:

> *„ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten* […]*, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln".*

Zwar bezieht sich diese Definition nicht spezifisch auf Lehrerinnen und Lehrer, aber in ihr wird besonders das Element der Reflexion und die Verbesserung

professionellen Handelns durch Anwendung postuliert (vgl. Oser 2013, 38).[6] Baumert & Kunter (vgl. 2006, 482) gehen davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer zur Bewältigung von Lehr-Lernsituationen verschiedene Wissensarten wie etwa Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und/oder Beratungswissen einsetzen.[7] Der Fremdsprachenunterricht hebt sich von anderen Sachfächern allerdings dadurch ab, dass Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer neben dem Fachwissen in Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft sowie Fachdidaktik, auch noch fremdsprachliche Kompetenz benötigen. Für die Bewältigung von Anforderungen sind neben fachlichem Wissen und Können aber auch im Fremdsprachenunterricht bestimmte berufsbezogene Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten erforderlich.

Während in dieser Forschungsarbeit das grundlegende professionelle Wissen der Lehrerinnen und Lehrer in Anlehnung an Oser et al. (2013) nur ganzheitlich betrachtet wird, ist es bei Baumert & Kunter (2006) entscheidend für kompetentes Handeln. Dafür fehlt in Baumerts & Kunters generischem Kompetenzmodell die unterrichtliche Handlungsrealität. Die Bereiche des Professionswissens werden in diesem Forschungsvorhaben wie im Forschungsprojekt von Oser et al. (2013) als Voraussetzung für das Handeln betrachtet und sind deshalb nur indirekt handlungsrelevant. Neben Wissens- und Haltungsaspekten sollte eine Kompetenzdefinition auch Bezug auf die Situation selbst nehmen, denn laut Düggeli (2013, 128) ist *„der professionelle Handlungsvollzug reguliert durch ein integrales Zusammenfließen von situationalen Begebenheiten, spezifischen Wissensaspekten und verpflichtenden Haltungen"*. Ein Kompetenzprofil (d. h. eine Bündelung von Kompetenzen) bildet die Grundlage für die Bestimmung von Wissensinhalten, die zur Bewältigung von spezifischen Lehr-Lernsituationen erforderlich sind (vgl. ebd.). Im Forschungsprogramm „Professional Minds" werden zusätzlich persönliche Haltungen definiert, aus denen ein *„spezifisch ethisches Handeln als professionelles Wollen"* (ebd.) abgeleitet werden kann. Wissens- und Haltungsaspekte sowie situationale Begebenheiten werden in der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) berücksich-

6 Reflexion gilt in allen professionstheoretischen Ansätzen als ein Merkmal von Professionalität (vgl. dazu z. B. Bromme 1992; Bromme & Haag 2008, 811; Shulman 1986, 13). In diesem Zusammenhang liegen auch empirische Ergebnisse vor (vgl. dazu z. B. Schneider 2009; Schocker-von Ditfurth 2001; Feindt 2007). Über kontinuierliche Reflexionsprozesse kann das professionelle Wissen und Handeln weiterentwickelt werden. Auch bildungspolitisch (vgl. dazu KMK 2004a, 2008a) kann Reflexivität *„als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst werden"* (Häcker & Winter 2009, 229).

7 In dieser Forschungsarbeit geht es zunächst um die Rekonstruktion eines Kompetenzprofils (eine Bündelung von Kompetenzen) und nicht um die Bestimmung von Wissensbeständen für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen.

tigt. Ergänzt man diese um das Element der Lösungsreflexion von Frey (2006) erhält man einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff, der einen überzeugenden allgemeinen Charakter hat und für einzelne Fächer und Schulformen spezifiziert werden kann.

2.1.2.3 Bestimmung der Begrifflichkeiten für die empirische Studie

In Anlehnung an den Begriff „Handlungskompetenz" von Weinert (2001), dem „Modell professioneller Handlungskompetenz" von Baumert & Kunter (2006, 2013) und dem Ressourcenmodell des Kompetenzprofils von Oser et al. (2013) wird in dieser Forschungsarbeit unter Handlungskompetenz der Englischlehrerinnen und -lehrer das dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Haltungen (Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten), fremdsprachlicher Kompetenz sowie situativen Begebenheiten verstanden. Diese verschiedenen Aspekte interagieren miteinander und stellen so die Grundlage für professionelles Lehrerhandeln dar. Die Problemlösungen bedürfen dabei einer ständigen Reflexion und Bewertung (vgl. Frey 2006, 31).

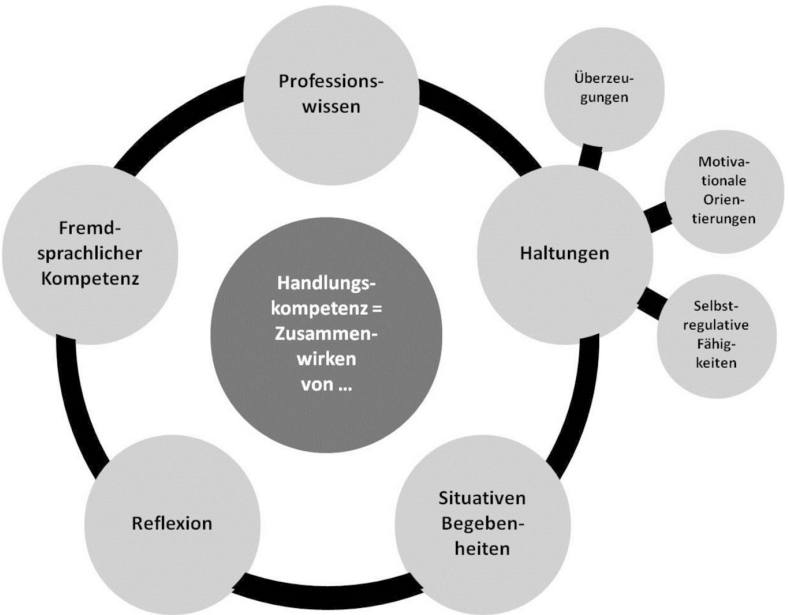


Abb. 1: Der Begriff „Handlungskompetenz" in der vorliegenden Studie

Die Kompetenzbeschreibungen anderer Fächer bzw. Schulformen, wie sie durch die KMK 2004a und 2008a vorgelegt wurden, können nicht direkt für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen übernommen werden, da dieser, wie später noch ausführlich dokumentiert wird, über eigene fachspezifische Charakteristika verfügt, die durch die folgende Passage eines Interviews mit Frau Melzer – einer Lehrerin dieser empirischen Studie – beispielhaft verdeutlicht werden soll:

> *„… in der Berufsschule/also, ähm mir fällt es sehr, sehr schwer.* [Anm. MM: Methodenwechsel] *weil, wie gesagt 14-tägig zwei Stunden. Dann (…) sind die Materialien nicht da, die man dann weiter braucht, wenn man jetzt zum Beispiel ein kleines Projekt machen will oder so. Beziehungsweise dann fällt es wieder aus, (…) und dann hat man nach vier Wochen wieder und dann ist das Ganze in Vergessenheit geraten und man fängt irgendwie wieder von vorne an. Und deshalb versuche ich jetzt immer an der Berufsschule, zumindest die Doppelstunde dann auch einen einigermaßen vernünftigen Abschluss da mal zu kriegen, damit man danach aufbauen kann. (…) ich versuche es immer noch, nicht nur stoffliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch soziale Werte – einander zuhören, Informationsaustausch, einander zu achten. Aber es fällt zunehmend schwerer, (…) da immer drauf zu achten, weil, ich weiß nicht woran es liegt, aber (…) die Schüler treten ja selbst den Lehrern gegenüber teilweise sehr respektlos auf und da muss man selbst auch Schutz aufbauen, damit man es nicht zu nah an sich ranlässt. (…) ja vom Unterrichtsinhalt ist es natürlich auch vorgegeben, was in der Berufsschule gelernt wird und ich versuche da auch wirklich Themen zu nehmen, die sie auch verwenden können und das betone ich auch immer, was Geschäftsbriefe betrifft, Telefonate"* (B2, Z. 262–292).[8]

Eine Englischlehrerin benötigt in dieser komplexen Situation[9] (Doyle 2006) des unterrichtlichen Handelns sowohl allgemeinpädagogische als auch fachspezifische Kompetenzen, die von Wissen, Haltungen und Motiven der Unterrichtenden geprägt werden. Frau Melzer schildert, mit welchen Problemen sie bei der Planung und Durchführung von Englischunterricht in der Berufsschule konfrontiert ist. Die strukturell verursachten ungünstigen Unterrichtsbedingungen erschweren ein kontinuierliches Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern.

8 Diese Passage des Interviews B2 wurde der besseren Lesbarkeit wegen sprachlich geglättet und gekürzt.

9 Der Unterrichtsforscher Doyle (vgl. 1986, 2006) charakterisiert diese Komplexität des unterrichtlichen Handelns durch folgende Strukturmerkmale: *Multidimensionalität* (es finden viele Ereignisse statt), *Simultanität* (vieles passiert zur gleichen Zeit), *Unvorhersehbarkeit* (vieles ist nur begrenzt vorhersagbar), *Öffentlichkeit*, *Unaufschiebbarkeit* (man ist meist nicht in der Lage, die eigenen Reaktionen aufzuschieben) und *Relevanz für künftiges Handeln* (wenn einmal in bestimmter Weise entschieden wurde, ist damit häufig ein Präzedenzfall geschaffen).

Dennoch möchte Frau Melzer für ihren Unterricht sowohl fachlich als auch pädagogisch wertvolle Ziele planen und realisieren, die Rahmenvorgaben berücksichtigen und die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler richtig einschätzen. Sie muss weiterhin über Wissen im Berufsfeld der Schülerinnen und Schüler verfügen, auf Unterrichtsstörungen eingehen und Distanzierungsfähigkeit entwickeln. In einer evaluativen Phase sollte die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung zur Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen geben. Zudem sollte Frau Melzer ein positives, motivierendes Lernklima gestalten.

Wie zu erkennen ist, benötigen Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen neben fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen im Unterrichtsfach Englisch auch fachübergreifende pädagogische Kompetenzen sowie fachspezifische Kompetenzen im zu unterrichtenden Berufsfeld. Der Frage, wie diejenigen Kompetenzen identifiziert werden können, wird in diesem Forschungsvorhaben nachgegangen.

2.1.3 Forschung zum Lehrerberuf

An Lehrerinnen und Lehrer werden von vielen Seiten Erwartungen hinsichtlich ihrer Aufgaben und Funktionen gerichtet. Die gesetzlich definierten Aufgaben ergeben sich aus dem Beamtenrecht, dem Schulrecht, den Lehrplänen oder den Erlassen für die Abschlussprüfungen. Nicht zuletzt formulieren die mit der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern befassten Wissenschaften und ihre Institutionen ihre Vorstellungen zu den Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer bspw. im Rahmen der *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004a). Hinzu kommt, dass die Anforderungen zum Teil widersprüchlich sind wie z. B. die Paradoxie ‚individuelle Förderung versus Selektion' (vgl. Schütze et al. 1996, 340). Solche Grundwidersprüche haben die Eigenschaft, im Kern miteinander unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen zu lassen, *„denen die professionell Handelnden ‚irgendwie' gleichzeitig gerecht werden müssen"* (ebd. 333). Lehrerinnen und Lehrern obliegt die Aufgabe, die grundlegenden Unvereinbarkeiten im *„hier und jetzt"*, d. h. für den jeweils konkreten Fall umsichtig zu lösen (vgl. ebd.).

Diese Situation lenkt die Sicht auf die Lehrerinnen und Lehrer. Was betrachten sie selbst als ihre Aufgaben? Welche Anforderungen nehmen sie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen subjektiv wahr? Welche Strategien entwickeln sie im Umgang mit diesen Anforderungen? Mit diesen Fragen ist die Zielsetzung der empirischen Studie grob umrissen. Zunächst werden jedoch die historischen Veränderungen auf der Suche nach „der guten Lehrerin/dem gu-

ten Lehrer" skizziert. Die Forschungsparadigmen geben Aufschluss über die Anforderungen an erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer im Wandel der Zeit.

2.1.3.1 Paradigma der Lehrerpersönlichkeit

Diese auch als ‚eigenschaftsorientierte' Lehrerforschung bezeichnete empirische Unterrichtsforschung suchte in den 1950er und 1960er Jahren nach allgemeingültigen Merkmalen positiver Lehrerpersönlichkeiten. Sie fokussierte zur Erklärung des Lernerfolgs auf zahlreiche Persönlichkeitsmerkmale – von der Intelligenz bis zum Humor – und produzierte eine Fülle von Detailergebnissen (Bromme 1997; Rothland 2013). Bei den „Big Five" (Goldberg 1981) bzw. dem Fünf-Faktoren-Modell (McCrae & Costa 2008) handelt es sich um ein Modell der Persönlichkeitspsychologie, das fünf allgemeine Hauptdimensionen der Persönlichkeit postuliert. Demnach lässt sich jeder Mensch auf den folgenden Skalen einordnen: Neurotizismus (häufig auch Belastbarkeit benannt), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. Mayr 2014, 192). Für den Lehrerberuf liegen zahlreiche Einzelstudien und Meta-Analysen vor. Viele Studien unterstreichen dabei die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit, Belastbarkeit und Extraversion im Lehrerberuf, die über lange Zeiträume relativ stabil bleiben (vgl. ebd. 197). Allerdings liegen auch diskrepante Forschungsergebnisse, z. B. zur beruflichen Belastung vor, die möglicherweise auf unterschiedliche Operationalisierungen in den Studien zurückzuführen sind (vgl. ebd.). Davon abgesehen basieren viele dieser Studien auf Selbsteinschätzungen der Betroffenen. Neben den o. g. allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen spielen in der Forschung zum Lehrerberuf auch spezielle Konstrukte wie Selbstwirksamkeitserwartung oder Enthusiasmus eine Rolle (vgl. ebd. 201). Der Zugang zur Identifizierung „der guten Lehrerin/des guten Lehrers" war im Rahmen dieses Paradigmas methodisch häufig unzureichend und theoretisch nicht immer ausreichend fundiert. Ein allgemeingültiges Persönlichkeitsprofil der „guten" und erfolgreichen Lehrenden konnte im Ergebnis ebenso wenig identifiziert werden wie ein Kausalzusammenhang mit der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Wirkungsweise der Persönlichkeitsmerkmale darf dennoch nicht ignoriert werden, denn sie wirken häufig indirekt. So kann bspw. der Enthusiasmus einer Lehrerin für ihr Fach primär Einfluss auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler nehmen und damit die Kompetenzentwicklung maßgeblich unterstützen (vgl. ebd. 208). Für ein Modell der pädagogischen Handlungskompetenz ist es daher unabdingbar, auch Persönlichkeitsmerkmale zu berücksichtigen und in empirischen Studien als Variable mit aufzunehmen (vgl. ebd.).

2.1.3.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Auf das Paradigma der Lehrerpersönlichkeit folgte unter dem Einfluss des Behaviorismus eine Phase der Forschung, die als Prozess-Produkt-Paradigma bezeichnet werden kann. Hier geht es um die Wirkung einzelner Lehrerfertigkeiten, wie z. B. die Klarheit der Lehrersprache oder die Strukturierung des Unterrichtsgespräches, auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bromme 1997, 184). Der Fokus dieser Forschung richtet sich demnach auf das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht. Die Methodik dieses Prozess-Produkt-Paradigmas besteht aus der empirischen Erfassung bestimmter Aspekte (Prozesse) des Unterrichts wie anspruchsvolle Lehrerfragen, der Erfassung von Zielkriterien des Unterrichts (Produkte) wie dem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler und der Berechnung von Zusammenhängen zwischen den Prozessen und Produkten (vgl. Krauss & Bruckmeier 2014, 241). Als Folge konnten verschiedene Aspekte lern- und leistungsrelevanten Handelns von Lehrerinnen und Lehrern identifiziert werden, wie die Klarheit der Unterrichtssprache oder ein angemessenes Unterrichtstempo (vgl. ebd.). Diese Forschungsrichtung vernachlässigte zunächst, dass die Wirkung bestimmter Lehrerhandlungen auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler von den Aktivitäten und Deutungen der Lernenden ebenso abhängt wie bspw. vom unterrichteten Fach (vgl. ebd.). Daher wurde das Modell später zum Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma erweitert, das die individuellen Informationsverarbeitungsprozesse der Schülerinnen und Schüler als Schlüsselmerkmale des Lernens mitberücksichtigt (vgl. ebd.).[10] Allerdings wirken auch Einflüsse der konkreten Schule, curriculare und zeitliche Vorgaben und die Schulform auf den Unterricht ein und beschränken somit den Einfluss einzelner Lehrerfertigkeiten auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden.

2.1.3.3 Expertenparadigma

Seit Mitte der 1980er Jahre rücken daher wieder die Unterrichtenden in den Mittelpunkt der Forschung; dieses Mal stehen jedoch nicht Persönlichkeitsmerkmale im Vordergrund. Ausgangspunkt des Expertenansatzes bilden stattdessen die Fragen, welche Anforderungen Unterricht an die Lehrerinnen und Lehrer stellt und welches *„Wissen und Können für die Gestaltung von Lerngelegenheiten"* (Bromme 1997, 186) benötigt wird. Es geht um die Offenlegung des Inhalts und der Struktur professionellen berufsbezogenen Wissens (vgl.

10 In der Fremdsprachenforschung suchte man in den 1980er Jahren z. B. nach methodischen Konzepten, die den traditionellen Unterricht durch eine größere Hinwendung zu den Lernenden hin ersetzen. Die Grundidee der Lernerautonomie besagt, dass die Lernenden selbst darüber entscheiden, wie sich ihr Lernen vollzieht und welches Angebot der Lehrerinnen und Lehrer sie annehmen (vgl. Königs 2014, 68f).

Bromme 1992, 10). Lehrerinnen und Lehrer werden von Bromme als Experten für die Bereitstellung und Schaffung von *„Lernumgebungen und Lerngelegenheiten"* (ebd. 76) betrachtet. Zur Bewältigung ihrer Aufgaben benötigen sie Expertise.[11] Über die Inhalte dieser Expertise finden sich in der Literatur durchaus unterschiedliche Angaben. Für Bromme (ebd.) stellen die Merkmale „Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüler-Aktivitäten", „Entwicklung des fachbezogenen Wissens", „Aufteilung von Unterrichtszeit" sowie „Steuerung des Unterrichtstempos" Anforderungen an die Lehrenden zur Schaffung einer förderlichen Lernumgebung dar. Die empirische Unterrichtsforschung versucht die Unterrichtsqualität anhand von Schlüsselmerkmalen zu beschreiben, die mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen. Als bedeutsam haben sich folgende Merkmale herausgestellt: Klassenführung und Zeitnutzung, Schülerorientierung, lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit/Verständlichkeit/Strukturiertheit, Übung/Wiederholung/Konsolidierung, Aktivierung, Umgang mit Heterogenität, angemessene Methodenvariation sowie Wirkungs- und Kompetenzorientierung (vgl. Helmke et al. 2008).

Kennzeichnend für das Expertenparadigma ist die Überzeugung, dass ein kompetenter Umgang mit verschiedenen *Wissensformen* Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln ist. Dieser wirkt sich positiv auf die Kompetenzentwicklung und auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern aus (Baumert & Kunter 2006; Bromme 1992, 2008; Lipowsky 2006). Basierend auf Shulman (1986), entwickelt Bromme (1997) eine Topologie des professionellen Wissens und unterscheidet zwischen fachlichem Wissen, curricularem Wissen, der Philosophie des Schulfachs, pädagogischem Wissen und fachspezifisch-pädagogischem, also fachdidaktischem Wissen. „Wissen" darf nach Krauss et al. (2008) dabei jedoch nicht mit deklarativem Faktenwissen gleichgesetzt werden; auch prozedurales Wissen, d. h., Fertigkeiten, Fähigkeiten, Können und Handlungsroutinen zu allen Aspekten des Unterrichtens gehören zum professionellen Wissen von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Struktur und Wirkungsweise des professionellen Wissens wurde in den letzten Jahren mehrfach untersucht. Als aktuelles Forschungsbeispiel sei die COACTIV Studie („Cognitive Activation in the classroom: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz") genannt.

11 Im deutschen Sprachraum wird tendenziell der wissensorientierte Expertisebegriff bevorzugt. In diesem Ansatz wird demzufolge derjenige als Experte bezeichnet, der eine spezialisierte, komplexe Aufgabe, wie das Unterrichten, erfolgreich bewältigt (vgl. z. B. Bromme 1992, 2008). Das hierzu benötigte spezifische Wissen wird als Expertenwissen bzw. im Falle von Professionen als Professionswissen bezeichnet (vgl. ebd.).

Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf der Studie COACTIV

Die COACTIV-Gruppe um Baumert definiert Kompetenz in Anlehnung an Shulman (1986) als eine Handlungsfähigkeit mit fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen, wissensabhängigen sowie epistemologischen Aspekten (vgl. Baumert & Kunter 2006). Die COACTIV Hauptstudie konzentriert sich am Beispiel der Domäne Mathematik auf die Fragen, welche Kompetenzbereiche in welcher Phase der Ausbildung erworben werden sollten sowie auf welche Weise das Lernen gestaltet werden muss, damit diese Erfahrungen zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern beitragen. Die Forschungsgruppe um Baumert geht davon aus, dass das Zusammenspiel der Kompetenzbereiche entscheidend dafür ist, wie Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten und ob sie langfristig in der Lage sind, ihren Beruf erfolgreich auszuüben. In der Studie werden vier Formen mathematischen Fachwissens und drei Dimensionen des fachdidaktischen Wissens und Könnens herausgearbeitet, die reliabel erfasst werden können und theoretisch und empirisch trennbare Wissensfacetten darstellen (vgl. Baumert & Kunter 2006, 495). Zur Erfassung der verschiedenen Aspekte der Lehrerkompetenz werden standardisierte Fragebögen und Wissenstests, die erstmals Fachwissen und fachdidaktisches Wissen von Lehrenden für Mathematik erfassen, eingesetzt. Die Studie zeigt, dass die Ausprägung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ausbildungsabhängig ist und je nach studiertem Lehramt stark differiert. Darüber hinaus sind die Wissensfacetten Fachwissen und fachdidaktisches Wissen nach Baumert & Kunter (ebd. 496) wichtige Prädikatoren für eine qualitätsvolle Unterrichtsführung und somit für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler substantiell bedeutsam: *„Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann"*. Zu weiteren bedeutsamen Befunden gehört, dass Fachwissen und fachdidaktische Kompetenz negativ mit rezeptiven und positiv mit konstruktivistischen lerntheoretischen Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer korrelieren und dass fachdidaktische Kompetenz den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler vorhersagt (vgl. Neuweg 2014, 591). Auf ein weiteres wichtiges Ergebnis weisen Krauss et al. (vgl. 2008, 250f) hin: Es konnte kein positiver Zusammenhang zwischen Unterrichtserfahrung und Fachwissen bzw. fachdidaktischem Wissen hergestellt werden. Krauss et al. (vgl. ebd.) schlussfolgern, dass das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer demnach in der Ausbildung erworben wurde.

Die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf andere Unterrichtsfächer und Schulformen ist zu überprüfen. Erste Messinstrumente wurden im Rahmen von TEDS-LT für die Fächer Deutsch und Englisch vorgelegt (vgl. Blömeke et al.

2013; Riegel et al. 2015). Diese werden im Kapitel 2.3.2.1 noch ausführlicher behandelt. Für dieses Forschungsvorhaben scheint die Frage interessant, welche Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen sich aus der subjektiven Sicht der betroffenen Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen rekonstruieren lassen und wie das Zusammenspiel die Gestaltung des Unterrichts, die Beziehungsarbeit zu Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen und die Anstrengungen zur persönlichen Weiterentwicklung beeinflusst.

Wie dargestellt, liegen für die Testung des fachbezogenen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern bereits zahlreiche Befunde vor. Ziel der internationalen Vergleichsstudie „Teacher Education and Development: Learning to Teach Mathematics" (TEDS-M) ist daher die standardisierte Erfassung fachübergreifenden pädagogischen Wissens. Im Rahmen der Studie werden zunächst fünf Dimensionen beruflicher Anforderungen im Unterricht identifiziert: „Strukturierung von Unterricht", „Motivierung", „Umgang mit Heterogenität", „Klassenführung" und „Leistungsbeurteilung" (vgl. König, Peek, Blömeke 2010, 74). Diese Anforderungsbereiche werden genutzt, um die Struktur des fachübergreifenden pädagogischen Wissens zu untersuchen. Ergebnisse belegen, dass das pädagogische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern anhand der fünf Anforderungen strukturiert werden kann. König & Blömeke (vgl. 2009, 520) ziehen daraus den Schluss, dass sich das pädagogische Wissen funktional von der Logik der Praxis aus bestimmt und damit die Orientierung an Kompetenztheorien, für die ein Ausgehen von beruflichen Anforderungen konstitutiv ist, rechtfertigt.

Die deutsche Forschung – insbesondere von Bromme (1992, 2014), Weinert und Helmke (1996), Blömeke et al. (2008, 2013) und der Gruppe um Baumert (2006) – erkennt also deutliche Zusammenhänge zwischen dem professionellen Wissen als zentralem Bestandteil der Expertise von Lehrerinnen und Lehrern und der Qualität des Unterrichts. Die COACTIV Studie zeigt, dass sich vor allem das Fachwissen als *„substantiell bedeutsam"* (Baumert & Kunter 2006, 496) für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht erweist, vermutlich, weil es Voraussetzung für den Erwerb fachdidaktischen Wissens ist.

2.1.3.4 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Aus dem Paradigma der Lehrerpersönlichkeit sowie der Annahmen in den professionstheoretischen Ansätzen von Bromme (1992) und Shulman (1986), dass *„Reflexivität die Voraussetzung für die Ausbildung von Professionalität und der damit verbundenen Handlungspraxis darstellt"* (Roters 2012, 143), lässt sich folgern, dass alle drei Phasen der Lehrerbildung Raum und Möglichkeiten zur

Selbstreflexion schaffen sollten. Wird davon ausgegangen, dass die Persönlichkeit einer (relativen) Veränderbarkeit unterliegt, so hat die Lehreraus- und -fortbildung die Aufgabe, (Lehr)-Veranstaltungen zu ermöglichen, die auch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit erlauben. Im Zuge der ersten angeleiteten Reflexionsprozesse in der ersten Phase der Lehrerbildung wird gleichzeitig der Grundstein dafür gelegt, dass Unterrichtende die Möglichkeit der Supervision oder auch der kollegialen Fallberatung als einen wesentlichen Bestandteil ihrer professionellen Entwicklung begreifen. Reflexionsmöglichkeiten für Studierende können bspw. im Rahmen begleiteter schulpraktischer Studien, durch Varianten des Microteaching[12] auf Seiten der Lehrerausbilder, durch das Führen eines Entwicklungsportfolios (vgl. Davis 2006) sowie durch eine universitäre Seminargestaltung, die den Aspekt der Theorie-Praxis-Relation berücksichtigt, geschaffen werden. Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit weisen aber auch darauf hin, dass es Personenmerkmale gibt, die relativ stabil und im Zusammenhang mit dem Erfolg und der Zufriedenheit im Lehrerberuf stehen (vgl. Mayr 2014, 197). Daraus ergibt sich die Forderung nach einer fundierten Laufbahnberatung für angehende Lehrerinnen und Lehrer.

Weiterhin wurde bisher gezeigt, dass das Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern zentral für die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit ist. Ohne eine wissenschaftliche Erkenntnisbasis ist ein professionelles Lehrerhandeln nicht zu erwarten. Die Vermittlung dieser Basis ist grundlegendes Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung. Das zu vermittelnde Wissen sollte dabei keine Anhäufung von Wissensbeständen darstellen; das Ziel muss vielmehr darin bestehen, es den angehenden Lehrerinnen und Lehrern zu ermöglichen, das gelernte Wissen in verschiedenen Anwendungssituationen, z. B. in schulpraktischen Übungen oder Fallsimulationen, theoretisch-reflexiv zu nutzen. Da reale Lehr-Lernsituationen im universitären Kontext eher eine untergeordnete Rolle spielen, bieten die Beobachtung und Analyse von unterrichtlichen Situationen in Unterrichtsvideos eine gute Möglichkeit, erste Bezüge zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können herzustellen. Der Einsatz von Unterrichtsvideos ermöglicht den Studierenden, ihr Wissen über grundlegende und fachübergrei-

12 Ursprünglich werden als Microteaching kleine Übungen bezeichnet, mit denen das Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung simuliert wird. Studierende nehmen die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers bzw. einer Schülerin oder eines Schülers ein und führen eine kleine Unterrichtsphase durch, die möglichst per Video aufgezeichnet wird. Anschließend wird die Unterrichtsphase analysiert und diskutiert. Microteaching auf Seiten der Lehrerausbilder bedeutet, dass auch sie die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers einnehmen und Unterrichtseinheiten simulieren.

fende Qualitätsmerkmale des Unterrichts zu konkretisieren und auf reale Unterrichtssituationen zu beziehen.[13]

Eine kompetenzorientierte Lehrerbildung bedeutet aus Sicht der Autorin die konsequente Orientierung der verschiedenen Ausbildungsphasen an den zu erreichenden Kompetenzen im Sinne einer Output-Orientierung als Definition des erwünschten, optimalen Verhaltens. Ein am Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer orientiertes Kompetenzprofil gibt Auskunft darüber, welche Leistungserwartungen angehende Lehrerinnen und Lehrer nach Durchlaufen der Ausbildung idealerweise erfüllen sollten. Die Definition dieser Kompetenzen steht für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen noch aus. Insofern ist nach wie vor auch unklar, welche Wissensbestände in welcher Phase der Ausbildung erworben werden sollen, um im Berufsalltag kompetent handeln zu können.

Im Folgenden wird die aktuelle Sicht auf die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in der Lehrerbildung betrachtet. Die Identifikation von Anforderungen an Lehrende weist häufig eine normative Prägung auf. Seit der Verabschiedung der *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004a) liegen bundesweit einheitliche Rahmenvorgaben für die theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte vor.[14] Standards legen normativ fest, welche Kompetenzen angehende Lehrerinnen und Lehrer erwerben sollen, um die komplexen Aufgaben und Anforderungen im Berufsfeld zu bewältigen. Zunächst ist es daher notwendig, die Termini Kompetenz- und Standardmodell zu definieren.

2.1.4 Normative Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer: Kompetenz-/Standardmodelle in der Lehrerbildung

2.1.4.1 Kompetenzmodelle – Standardmodelle? Der Versuch einer Definition

Standardmodelle gehen auf den Begriff Standard zurück. Diesem von den USA ausgehendem Trend entspricht die Umorientierung des (Fremdsprachen)Unter-

13 An der Universität Köln wurden unter Leitung von Prof. Dr. Johannes König von April 2013 bis September 2014 im fakultätsübergreifenden Projekt ViLLA „Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Lernen mit Unterrichtsvideos" fächerübergreifende und fachbezogene Ausbildungsanteile stärker aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt. Durch den Einsatz von Unterrichtsvideos sollten bereits in der ersten Phase der Ausbildung die professionelle Wahrnehmung und Interpretation von unterrichtlichen Situationen als wichtige Elemente von Lehrerprofessionalität gestärkt werden (online: http://hf.uni-koeln.de/35830#Z; 19.07.2015).

14 Die Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2008a i. d. F. vom 07.05.2015) werden im Kapitel 2.1.6.2 näher betrachtet.

richts von reproduzierbarem zu anwendungsbezogenem Wissen, von der Input- zur Output-Orientierung und der Definition des erwünschten optimalen Verhaltens. Standards legen normativ fest, welche Leistungserwartungen Lernende in der Schule bzw. angehende Lehrerinnen und Lehrer nach Durchlaufen der Ausbildung idealerweise erfüllen sollen (vgl. Blömeke 2006a, 25). Ausgangspunkt für Standards sind Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer für ihr professionelles Handeln in der Schule benötigen. Sobald die Forderung nach Messbarkeit und damit Aspekte der Qualität konkretisiert werden, sprechen Oser, Curcio, Düggeli (vgl. 2007, 14) von Standards. Es geht in Standardmodellen demnach um die Messung von bestimmten Qualitätsausprägungen, also darum, wie gut oder weniger gut (angehende) Lehrerinnen und Lehrer bspw. die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten fördern können. Forciert durch die PISA-Studien und durch die Umstrukturierung bisheriger Studiengänge in Bachelor- und Masterstudiengänge wird analog zum Schulsystem in vielen Bundesländern eine outputgesteuerte Ausrichtung der Lehrerausbildung angestrebt, die sich einerseits an Kompetenzen und Standards orientiert und andererseits die drei Phasen der Lehrerausbildung stärker aufeinander abstimmt. Als Meilensteine in der Diskussion über die Modernisierung und Reform der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum gelten der Abschlussbericht der Lehrerbildungskommission der Kultusministerkonferenz „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" von Terhart (2000) und der schweizerische Forschungsbericht „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" von Oser & Oelkers (2001). Da im Projekt „Professional Minds" der Forschungsgruppe um Oser et al. (2013) zum ersten Mal die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der beruflichen Bildung sichtbar und deren Qualität messbar gemacht wurde, wird auch dieses Forschungsprojekt in diesem Kapitel dargestellt. Terharts Expertise (2000) bildete die Grundlage der *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* der Kultusministerkonferenz (2004a). Fachspezifische Konkretisierungen wurden mit den *Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* 2008 durch die KMK (Kultusministerkonferenz) veröffentlicht. Die Diskussion um die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht wird im Kapitel 2.1.6.3 aufgegriffen, da die Kompetenzen der Lehrenden auch immer die Dimension der von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Zielkompetenz beinhalten.

Frey & Jung (2011, 6) bezeichnen als Kompetenzmodell die *„Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und Anforderungen bei spezifischen Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden".* Zentrale Aspekte folgender

Kompetenzmodelle werden im Anschluss an die Standardmodelle exemplarisch vorgestellt:

A) das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006) und

B) das Dokument EPOSTL/EPOSA vom Europäischen Fremdsprachenzentrum (Newby et al. 2007, 2008).

Im Folgenden werden zunächst die Standard-/Kompetenzmodelle dargestellt und daraufhin analysiert, welchen Beitrag sie zu einem besseren theoretischen Verständnis der Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer leisten.

2.1.4.2 Kompetenzorientierte und standardbasierte Lehrerausbildung nach Oser & Oelkers

Die bekannteste Studie im deutschsprachigen Raum zu Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer stammt von Oser & Oelkers (2001), die in einer Delphie-Studie[15] Standards für die Lehrerbildung entwickelten. Standards sind nach Oser & Oelkers (2001) notwendige professionelle Handlungskompetenzen, die in unterschiedlichen und komplexen Situationen zur Anwendung gelangen müssen. Oser (1997a, 28) konkretisiert:

> *„Wir meinen also, Standards seien optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen".*

Oser gebührt laut Blömeke (2006a, 26) der Verdienst, *„als Erster im deutschen Sprachraum die Lehrerausbildung neu gedacht zu haben, indem er sie ergebnisorientiert auf berufliche Anforderungen bezog".* Im Rahmen ihrer Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz wurden von Oser & Oelkers (2001) 88 Standards für die Lehrerbildung entwickelt, die auf pädagogisch-psychologische bzw. erziehungswissenschaftliche Kompetenzen abzielen (z. B. Lehrer-Schüler-Beziehungen, Zusammenarbeit in der Schule) und Erkenntnisse der kognitionspsychologischen Expertiseforschung aufgreifen (vgl. ebd. 31). Damit ist laut Terhart (vgl. 2002, 24) das notwendige Kompetenzspektrum von Lehrenden jedoch nicht vollständig abgedeckt, denn vor allem fachspezifischen Kompetenzen wird eine Schlüsselrolle für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse zugeschrieben (vgl. auch Brunner et al. 2006a, 2006b; Krauss et al. 2004, 2008;

15 Bei der Delphi-Methode handelt es sich um ein mehrstufiges Befragungsverfahren mit Rückmeldung an die Befragten. Mehrere Experten beantworten zunächst anonym Fragen zum Thema. Die Ergebnisse werden dann ausgewertet und den Teilnehmenden mitgeteilt. Diese sollen die Ergebnisse überdenken, dazu Stellung nehmen und sie eventuell modifizieren.

Blömeke et al. 2013). Die Wirksamkeit der Standards wurde 2001 von Oser & Oelkers in einer Studie mit Absolventen der Lehrerausbildung überprüft. Die Ergebnisse bezeichnet Terhart (2004, 92) als *„ernüchternd"*, da die angehenden Lehrerinnen und Lehrer angaben, dass die meisten Standards nie oder nur theoretisch in der Ausbildung thematisiert wurden (vgl. Oser & Oelkers 2001).

Bei Osers (1997a, 1997b) sowie Osers & Oelkers (2001) Modell handelt es sich um ein allgemeines pädagogisch-psychologisches Kompetenzmodell für allgemeinbildende Lehrämter, welches die Spezifik des Fachunterrichts nicht berücksichtigt. Da die fachdidaktischen Kompetenzprofile als allgemeindidaktische Kompetenzen formuliert sind, bedarf es einer Übertragung in das jeweilige Fach. Ein direkter Transfer auf den Bereich der beruflichen Bildung erscheint nicht sinnvoll, da berufsbildende Schulen, wie in Kapitel 2.2 beleuchtet, eigene Bildungsbereiche mit eigenen strukturgesetzlichen und spezifischen Inhalten sind.

Städeli (vgl. 2003)[16] und Heinzer, Oser, Salzmann (vgl. 2009) übertrugen das Modell im Forschungsprojekt „Professional Minds" auf die Berufsschullehrerbildung (siehe Kapitel 2.1.4.3). Osers (1997a, 1997b) Kompetenzprofile und Standards schließen sich an pädagogische und psychologische Theorien an und sind empirisch fundiert; ihnen fehlt jedoch laut Baumert & Kunter (2006) der Rahmen eines professionellen Handlungsmodells für Lehrende, der die Auswahl der Standards und Kompetenzen (meta-)theoretisch zu begründen erlaubt. Da die Standards in erster Linie für eine Evaluationsstudie und nicht für die Kompetenzfeststellung entwickelt wurden, befassen sich die Kompetenzbereiche nicht mit der Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns. Im Kontext dieser empirischen Studie ist der Ansatz von Oser & Oelkers (2001) interessant, die Kompetenzen und Standards an konkreten beruflichen Anforderungen zu orientieren. Darüber hinaus generierten Heinzer, Oser, Salzmann (2009) sowie die Forschungsgruppe um Oser (2013) im Rahmen des Forschungsprojektes „Professional Minds" als erste Forschungsgruppe überhaupt

16 In Rahmen seiner Diplomarbeit „Die Festlegung von Standards für die Ausbildung von allgemein bildenden Lehrpersonen an Berufsschulen. Nachdiplomlehrgang zum Dozenten oder zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen" ging Städeli (2003) der Frage nach, welche der 88 von Oser & Oelkers (2001) entwickelten Standards für die Lehrerbildung relevant für die Ausbildung von Berufsschullehrpersonen zur allgemeinbildenden Lehrerin bzw. zum allgemeinbildenden Lehrer sind. Er befragte dazu 4 Experten des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, die für diese Ausbildung verantwortlich sind. Sowohl die theoretische Grundlegung als auch die Darstellung des Forschungsprozesses und seiner Methodologie ist äußerst dürftig. Gütekriterien qualitativer Forschung, wie z. B. Transparenz, Intersubjektivität und Reichweite, werden nicht eingehalten. Aufgrund der geringen Fallzahl von 4 Experten ist es fraglich, ob Verallgemeinerungen möglich sind. Daher werden die Erkenntnisse von Städeli zu Standards für Lehrende an Berufsschulen nicht vertiefend betrachtet.

Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen[17], die empirisch fundiert sind und sich auf ein Ressourcenmodell des Handelns beziehen. Da zum ersten Mal die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der beruflichen Bildung sichtbar und deren Qualität messbar gemacht wurde, wird das Forschungsprojekt „Professional Minds" im Folgenden kurz dargestellt.

2.1.4.3 „Professional Minds" – Standards für die Berufsschullehrerbildung

Dem Forschungsprojekt „Professional Minds" von Heinzer, Oser, Salzmann (2009) und Oser et al. (2013) liegt ein induktiv-empirisches bzw. bottom-up orientiertes Vorgehen zur Generierung von Kompetenzprofilen, die Berufsfachschullehrende zur erfolgreichen Bewältigung ihrer Berufsaufgaben benötigen, zugrunde. In einem Quasi-Delphi-Verfahren wurden zunächst herausfordernde und professionsspezifische Handlungssituationen von Berufsfachschullehrerinnen und -lehrern in der Schweiz erfragt. Diese wurden dann in 45 professionsspezifische Kompetenzprofile der Berufsschullehrerbildung transformiert, die im Anschluss von fast 800 Berufsschullehrenden und Experten der Berufsbildung bezüglich ihrer Wichtigkeit, Auftretenshäufigkeit, Umsetzungsschwierigkeit und des Stellenwerts in der Ausbildung bewertet wurden (vgl. Heinzer & Baumgartner 2013, 77–95). Die Kompetenzprofile wurden in vier Hauptgruppen eingeteilt:

- Kompetenzprofile der Lehre (umfasst didaktisch-methodische Kompetenzen, unterteilt in Unterrichtsvorbereitung und Vermittlungsformen)
- Kompetenzprofile der Lernbedingungen (unterteilt in Lernbedingungen und Wert- und Konfliktmanagement)
- Kompetenzprofile der Lernprozesse (umfasst Profile der Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten, der Begleitung von Lernprozessen und der Evaluation von Leistungen)
- Kompetenzprofile des Berufscopings und der Zusammenarbeit (unterteilt in Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und mit Betrieben, Schulentwicklung und Praxisorientierung sowie Coping der Lehrperson) (vgl. ebd.).[18]

Die spezifisch professionelle, in einen situativen Kontext eingebettete, Seite des Lehrerhandelns wird laut Oser et al. (2013) stärker als in bisherigen Ansätzen

17 Berufsfachschulen in der Schweiz vermitteln den theoretischen Unterricht im Rahmen der dualen beruflichen Grundbildung. Das Äquivalent in Deutschland sind die Berufsschulen.

18 Eine vollständige Darstellung der Kompetenzprofile der Forschungsgruppe um Oser (2013) befindet sich im Anhang (Anlage F).

sichtbar gemacht. Die Forschergruppe spricht nicht von einzelnen Kompetenzen, sondern von einem Kompetenzprofil: *„ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, welches das Lernen von Schülern und Schülerinnen differentiell fördert"* (Oser 2013, 39). Durch das induktiv-empirische oder bottom-up Verfahren können wichtige professionstypische Handlungssituationen von Berufsfachschullehrenden generiert werden. Da die Kompetenzprofile berufsspezifisch und kontextbezogen formuliert sind, können sie als Basis sowohl für die Lehrerausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen als auch für die Konkretisierung der *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004a) hinsichtlich berufsbildender Schulen dienen. Die Kompetenzprofile werden daher in das vorliegende Forschungsprojekt einbezogen. Heinzer & Baumgartner (vgl. 2013, 88) betonen, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann und, dass die Möglichkeit besteht, dass zentrale, insbesondere fachspezifische Kompetenzprofile, wie berufsbildungsspezifische Inhalte des Unterrichts, nicht berücksichtigt wurden. Da sowohl die Lehrtätigkeit als auch die Ausbildungssysteme stark von nationalen Besonderheiten geprägt werden, stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse dieser Studie aus der Schweiz auf das in Deutschland typische zweiphasige Ausbildungssystem übertragbar sind, Offen bleibt auch, ob die Kompetenzprofile auf andere Schulformen, wie z. B. die Fachschule oder das berufliche Gymnasium, und auf allgemeinbildende Fächer an berufsbildenden Schulen übertragen werden können[19]. Ein Ziel dieses Forschungsprojektes ist es, ein Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen zu generieren. Da das von Oser et al. (2013) entwickelte Modell das einzige berufsspezifische und kontextbezogene Modell für Berufsschulen ist, geht der empirische Teil der Studie der Frage nach, welche der 45 Kompetenzen für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen übernommen werden können und welche neu generiert werden müssen.

19 Baumgartner (vgl. 2013, 96–112) untersucht im Rahmen des Forschungsprogramms „Professional Minds", welche der ermittelten 45 Kompetenzprofile für den Sportunterricht an Berufsfachschulen übernommen werden können und welche neu generiert werden müssen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass 33 allgemeine Profile in Beziehung zu den Kompetenzprofilen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern gesetzt werden können. 13 neue Kompetenzprofile, wie z. B. die fachspezifischen Profile „Begleitung des Bewegungslernens", Handlung in Unfallsituationen" oder „Stellenwert des Sportunterrichts", sowie allgemeindidaktische Profile, wie „Berufliche Identifikation" oder „Vorbildfunktion", können von Baumgartner generiert werden. Er geht davon aus, dass die allgemeindidaktischen Profile auch in anderen Unterrichtsfächern über eine hohe Relevanz verfügen. 13 weitere Kompetenzprofile wie „Einzelarbeit", „Hausaufgaben" oder „ Lernstrategien" entfallen für Sportlehrer.

2.1.4.4 „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" von Terhart (2000)

Die von Terhart geleitete KMK-Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" verabschiedete im Jahr 2000 Aufgabenfelder, die das Berufsbild „Lehrerin/Lehrer" darstellen, nämlich: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Fördern, Beraten, Leistung messen und beurteilen, Organisieren und Verwalten, Evaluieren, Innovieren und Kooperieren (vgl. Terhart 2000). Diese schließen sich unmittelbar an die „klassische" Aufgabengliederung des Deutschen Bildungsrates von 1970 mit den fünf Funktionsbereichen Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren an.

Die von der KMK eingesetzte Expertenkommission zur Lehrerbildung betonen die Aspekte der Handlungsorientierung und der Rolle des Subjektes bei der Kompetenzentwicklung:

> *„Als Grundlage für das Lösen unterrichtlicher oder schulischer Probleme und für die Beurteilung ihrer Qualität dient wissenschaftlich fundiertes Wissen. Der Aufbau und die Modifikation von Routinen müssen im beruflichen Handeln entwickelt werden. Dazu müssen Lehrkräfte Problemlösungen generieren, erproben, reflektieren und einschleifen"* (Terhart 2000, 56).

In Terharts Expertise zu Standards in der Lehrerbildung (2002) unterscheidet er Inhaltsstandards für die erste und zweite Ausbildungsphase, die direkt an die curriculare Struktur der Lehrerausbildung anschließen. Terhart differenziert dabei zwischen Standards für die universitäre Phase der Ausbildung:

- 10 Standards für die Unterrichtsfächer (Grundlage für fächerspezifische Standards)
- 10 Standards für die Fachdidaktiken
- 10 Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium
- 5 Standards für die schulpraktischen Studien

und 10 Standards in der 2. Phase (Vorbereitungsdienst):

- Unterrichts-/Klassenführung
- Unterrichtsplanung
- Beurteilung, Diagnose & Förderung
- Einsatz eines breiten Medienrepertoires
- Einsatz neuer Informationstechnologien

- Selbstevaluation
- Selbstbild und Entwicklung als Lehrerin/Lehrer
- Formelle und informelle Weiterbildung
- Berufliche Belastung und Bewältigung
- Kooperation mit Kollegen/Schulentwicklung (vgl. Terhart 2002, 30ff).

Die Kommission weist darauf hin, dass der Aufbau von Kompetenzen ein kontinuierlicher Prozess ist, der alle Phasen der Lehrerbildung einschließt. Terhart führt damit eine berufsbiographische Perspektive der Kompetenzentwicklung ein, die qualitative Stufen vorsieht (vgl. Baumert & Kunter 2006, 476). Darüber hinaus weist Terhart in späteren Veröffentlichungen immer wieder auf die Notwendigkeit hin, fachspezifische Standards zu formulieren. Laut Baumert & Kunter (vgl. ebd.; vgl. 2013, 288f) fehlt Terharts Standardmodell der theoretische Rahmen eines professionellen Handlungsmodells für Lehrerinnen und Lehrer. Für dieses Forschungsvorhaben von Interesse ist Terharts Einschätzung, dass die Kompetenzentwicklung auf vielfältige Weise im Unterrichtsalltag durch gezielte Reflexion geschehen kann (vgl. 2002, 79).

2.1.4.5 KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004a)

Die Implementierung der aus den Bildungsstandards für Schulen folgenden Kompetenzorientierung erfordert auch Veränderungen in der Lehrerbildung. Die Kultusministerkonferenz hat daher in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (2004a) die Kompetenzen beschrieben, die in den Ausbildungen für die verschiedenen Lehrämter entwickelt werden müssen. Den Kompetenzen werden Standards zugeordnet, die in theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten erlangt werden sollen. Terhart charakterisiert die Standards als Explikation tradierter Aufgabenbeschreibungen von Lehrerinnen und Lehrer:

> *„Die Erarbeitung von Standards für die Lehrerbildung schließt einerseits an die immer schon vorhandenen Aufgabenbeschreibungen für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung an. Der entscheidende weiterführende Schritt ist darin zu sehen, dass durch die Formulierung von Kompetenzen, von Prozessen und Abschnitten der Kompetenzentwicklung sowie durch die Benennung von Standards als Maßstäbe für die Ermittlung des Grades der Kompetenzentwicklung eine möglichst klare, nachvollziehbare Aufgabenstellung definiert wie auch eine möglichst zuverlässige Grundlage für die*

Beurteilung des Grades der Erfüllung dieser Aufgabe erreicht werden soll" (Terhart o. J., 3).

Die Aufgabenbereiche von Lehrerinnen und Lehrern werden nicht in der Tradition universitärer Curricula als Wissensbestände erfasst, sondern in Form von Kompetenzen formuliert. Diese werden gefasst als *„die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der Lehrerbildung"* (ebd. 8).

Ein wichtiges Anliegen dieses Vorhabens ist die Verortung der empirischen Untersuchung innerhalb der Vorgaben der KMK für die Lehrerbildung. Die tradierte Gliederung der Standards in die Kompetenzbereiche „Unterrichten", „Erziehen", „Beurteilen" und „Innovieren" (KMK 2004a, 7–14) schließt an die klassische Aufgabengliederung des deutschen Bildungsrates von 1970 an. Es werden insgesamt elf Kompetenzen ausdifferenziert, welche *„Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen"* definieren, *„über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt"* (ebd. 4).

Tab. 1: Kompetenzbereiche in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (vgl. ebd. 7–14)

Kompetenzbereich: Unterrichten **Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.**
Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Kompetenzbereich: Erziehen **Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.**
Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

(Fortsetzung Tab. 1)

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
Kompetenzbereich: Beurteilen **Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.** **Kompetenz 7:** Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern. **Kompetenz 8:** Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Kompetenzbereich: Innovieren **Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.** **Kompetenz 9:** Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. **Kompetenz 10:** Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe. **Kompetenz 11:** Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Bei den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards handelt es sich im theoretischen Ausbildungsabschnitt um 39, im praktischen Ausbildungsabschnitt um 45, insgesamt also um 84 Einzelstandards. Alle Standards sind relevant, allerdings erscheint deren Zahl so groß, dass sich die grundsätzliche Frage stellt, ob es sich hier noch um Kernbereiche handelt oder ob es vielmehr darum geht, die Domäne in ihrer ganzen Breite abzubilden.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird kritisch angemerkt, dass sich die Standards nur auf die Lehrerausbildung beziehen und nicht auf ‚im Beruf befindliche Lehrer' (vgl. Terhart 2006, 30). Blömeke (vgl. 2006b, 27f) kritisiert zudem, dass es sich um erziehungswissenschaftliche Standards handelt, die kaum Fachbezüge aufweisen. Blömeke (vgl. ebd.) beanstandet weiterhin die einseitige Verwendung der „Kennen"-Aussagen. Insgesamt beziehen sich 40 der 48 entwickelten Standards auf die Ebene des Kennens bzw. Wissens, nur zwei Standards sind auf der Ebene des Anwendens angesiedelt, „*bei einem Standard handelt*

es sich um Analysieren und fünf Standards fordern Reflektieren bzw. Beurteilen. Kein Standard enthält komplexere Ziele wie Entwerfen bzw. Gestalten" (ebd. 29). Blömeke (vgl. ebd.) bezeichnet diese Formulierungen als eine gleichzeitige Unter- und Überforderung der universitären Ausbildungsphase. Die große Anzahl der „Kennenstandards" stehe in einem konträren Verhältnis zum geringen zeitlichen Umfang des erziehungswissenschaftlichen Studiums, überfordere demnach die universitäre Ausbildung. Gleichzeitig bezeichnet Blömeke (vgl. ebd. 30) das reine „Kennen von …" als eine Unterforderung der universitären Ausbildungsphase, da diese kognitiv höheren Ansprüchen genügen sollte. Nach Blömeke (ebd.) muss es ein *„vornehmes Ziel der Lehrerausbildung sein, zumindest handlungsrelevantes Wissen zu vermitteln"*. Die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (2004a) formulieren Kompetenzen nicht schulform- bzw. fächerbezogen. Die aufgeführte Kritik zeigt, dass die bisherigen Standards nur als Grundlage für zukünftige Entwicklungen dienen können. Diese Weiterentwicklung findet bereits statt: So wurden z. B. ergänzend zu den o. g. Standards für die Bildungswissenschaften 2008 die *Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* durch die KMK verabschiedet, die in Kapitel 2.1.6.2 dargestellt werden.

2.1.5 Baumerts & Kunters Rahmenmodell für die kompetenzorientierte Lehrerforschung (2006, 2013)

Wie schon mehrfach herausgestellt, wird auf der Suche nach neuen Ausbildungskonzepten für die Lehrerbildung der Frage nachgegangen, welche professionellen Kompetenzen Lehrende benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können. Vielen diesbezüglichen Konzeptionen fehlt jedoch der Rahmen eines professionellen Handlungsmodells für Lehrerinnen und Lehrer, der die Auswahl der Standards und Kompetenzen (meta-)theoretisch zu begründen erlaubt (vgl. Baumert & Kunter 2006, 479). Die Lehrerbildungsforschung konzentriert sich vielfach auf das Wissen und Können der Lehrerinnen und Lehrer.

Viele Vorschläge zur Topologie des Professionswissens gehen auf Shulman (1986, 1987) zurück, der zunächst allgemeines pädagogisches Wissen (‚general pedagogical knowledge'), Fachwissen (‚subject-matter content knowledge'), fachdidaktisches Wissen (‚pedagogical content knowledge') und Wissen über das Fach (‚curricular knowledge') unterscheidet (vgl. Baumert & Kunter 2006, 482). Eine ähnliche Topologie stellt Bromme (1992) auf, der das Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern in fachliches Wissen, curriculares Wissen, Wissen um die Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen und fachspezifisches pädagogisches Wissen einteilt. Praktisch durchgesetzt hat sich die Unterscheidung in fachliches, fachdidaktisches und allgemeines päda-

gogisches Wissen, die sich auch in der curricularen Strukturierung der Lehramtsstudiengänge zeigt. Baumert & Kunter (vgl. 2006, 482) erweitern diese Unterteilung um die Bereiche Organisationswissen (z. B. Schulqualität) und Beratungswissen (z. B. Schullaufbahnberatung). Dies ist insofern konzeptionell bedeutsam, als es daran erinnert, dass sich die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer nicht im Unterricht erschöpfen. Diese Wissensbereiche werden in neueren Studien um die Aspekte Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen und Selbstregulationsaspekte komplettiert (vgl. Baumert & Kunter 2006; Brunner et al. 2006b; Lipowsky 2006; Blömeke, Felbrich, Müller 2008).

> *„Diese verschiedenen Kompetenzbereiche interagieren miteinander und bilden so die Grundlage für professionelles Lehrerhandeln, welches sich durch ein reichhaltiges Repertoire an Handlungsmöglichkeiten, das funktionales Verhalten in verschiedenen Situationen ermöglicht, auszeichnet"* (Brunner et al. 2006a, 58).

Professionelle Handlungskompetenz entsteht, wie in Abbildung 2 dargestellt, aus dem Zusammenspiel der Kompetenzbereiche Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten(vgl. Baumert & Kunter 2006, 482). Das Professionswissen umfasst dabei das Zusammenwirken von Wissensarten und Wissensbereichen, die für die Bewältigung der professionellen Anforderungen notwendig, aber nicht hinreichend sind. Die weiteren Aspekte professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006) können laut Keller-Schneider (vgl. 2008, 50) wie folgt umschrieben werden:

- *Überzeugungen und Werthaltungen* umfassen Wertbindungen als individuell wirksame Orientierungsmuster wie epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über das Lehren und Lernen und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen.
- *Motivationale Orientierungen* betreffen insbesondere Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie intrinsische Motivationen.
- Mit *selbstregulativen Fähigkeiten* wird zusammenfassend die individuelle Fähigkeit benannt, die zur Ausbalancierung von wahrgenommenen Anforderungen bzw. dem Umgang mit Herausforderungen auf der Grundlage aktivierbarer Ressourcen eingesetzt wird.

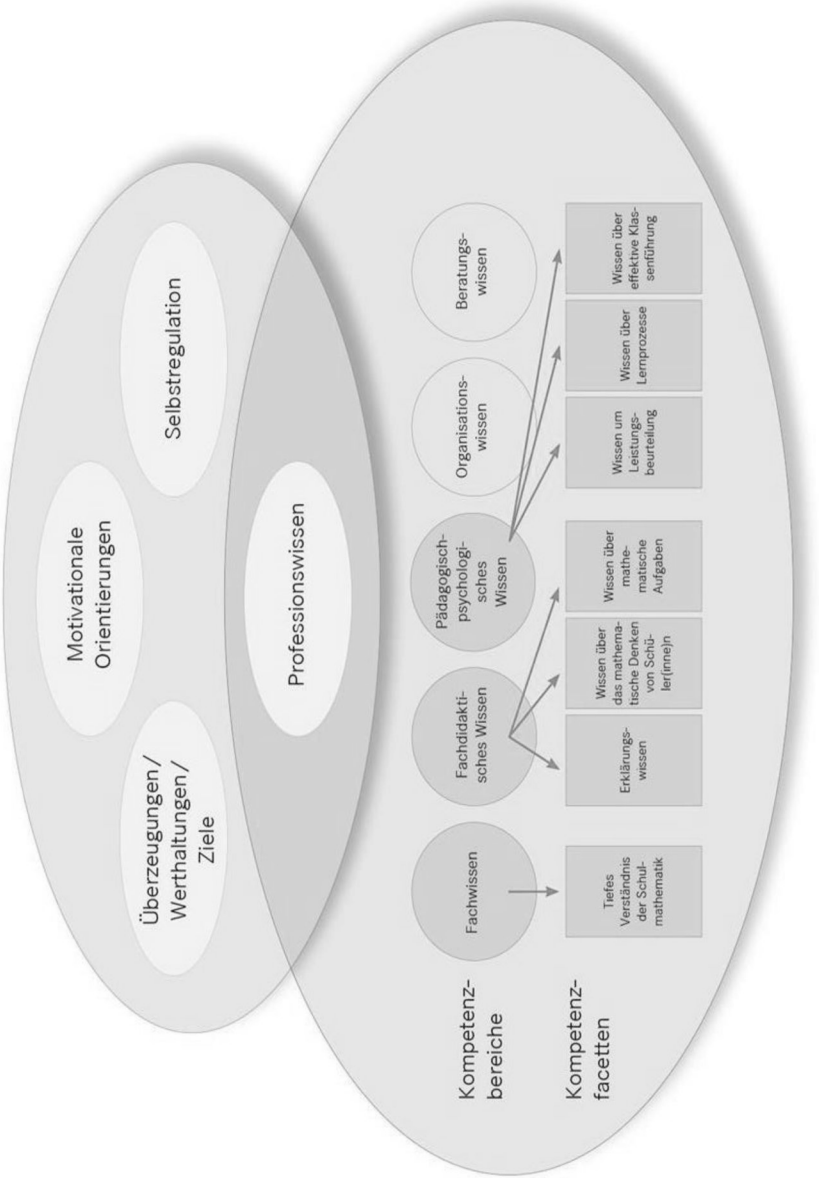


Abb. 2: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter zitiert nach: PH Zug 2014, 5)

Die verschiedenen Aspekte von Kompetenz sind insgesamt *„gleichermaßen daran beteiligt, das professionelle Handeln von Lehrkräften zu bestimmen"* (Kunter & Klusmann 2010, 207) und die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen zu ermöglichen. Allerdings bilden alle Typen von Wissen, kombiniert mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, noch keine Kompetenz (vgl. Oser 2013, 7). Zwar fließt all dies in die Kompetenz ein; aber die Kompetenz selber bedarf ein Zusätzliches an Handlungserfahrung (vgl. ebd.). Des Weiteren vernachlässigen Baumert & Kunter (2006) laut Heinzer & Baumgartner (vgl. 2013, 70) die Kontextualität des professionellen Handelns. Dies führt im vorliegenden Forschungsvorhaben einerseits zu einer Erweiterung des top-down-Modells[20] der professionellen Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006) um den Aspekt Situation/ Kontext und andererseits zu dem bei der Datenerhebung verfolgten bottom-up-Verfahren[21]. In diesem Forschungsansatz wird angenommen, dass es neben normativen Kompetenzbestimmungen notwendig ist, die Perspektive der „Betroffenen" zu erfassen, da nur die Praxis sagen kann, welche Kompetenzen neben dem Professionswissen für das professionelle Handeln zusätzlich erforderlich sind (zum bottom-up-Verfahren vgl. Oser et al. 2013).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass unter professionellem Handeln von Lehrerinnen und Lehrern die Trias aus Professionswissen, Handlungsroutine sowie bestimmten Einstellungen und Haltungen (von Blömeke 2003 als Ethos bezeichnet) verstanden wird. Eine Handlungsroutine ermöglicht den Lehrerinnen und Lehrern in vielfältigen Unterrichts- und Erziehungssituationen Entscheidungen zu treffen, die in der jeweiligen Situation zum optimalen Ergebnis führen. Einstellungen und Haltungen der Lehrenden legen den Grundstein für ihr professionelles Handeln. Im Laufe des Berufslebens entwickeln Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Ausbildung, Erfahrung und vor allem durch Selbstreflexion ihre professionelle Kompetenz ständig weiter. Die dritte Phase der Lehrerbildung wird in der Diskussion um die Kompetenzentwicklung leider fast immer

20 Top-down-Verfahren entsprechen analytischen Verfahren, die normativ oder aus bereits existierender Literatur Kriterien ableiten. Dies birgt die Gefahr, den Lehrenden in der Praxis Theorien aufzudrängen, die von ihnen nicht umgesetzt werden können oder nicht akzeptiert werden. Die kontextuellen Besonderheiten der berufsbildenden Schulen werden z. B. in den KMK-Standards (2004a, 2008a) nicht berücksichtigt, weil es kaum Forschungsbefunde zu berufsbildenden Schulen in der Fachliteratur gibt (vgl. Oser et al. 2013).

21 Im bottom-up-Verfahren wird der Frage nachgegangen, welchen herausfordernden Situationen die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem alltäglichen professionellen Handeln begegnen. Im Wesentlichen geht es darum, die Erfahrung und das Wissen der Praxis in die Genese von Kompetenzprofilen einzubeziehen (vgl. Oser et al. 2013). In dieser Arbeit ist der Forschungsprozess als gegenseitiges Wechselspiel zwischen top-down und bottom-up-Verfahren organisiert. Bereits existierende Literatur und Theorien fließen in die Erforschung der Kompetenzprofile mit ein.

vernachlässigt. Eine Ausnahme stellt Lipowskys Beitrag zur „Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung" dar (vgl. 2014). Allerdings kommt Lipowsky (ebd. 533) zu der ernüchternden Schlussfolgerung, dass die gängige Fortbildungspraxis in vielen Bundesländern mit kurzen, inhaltlich wenig verbundenen und isolierten Veranstaltungsangeboten wenig geeignet ist, Lehrerinnen und Lehrer zu einer vertieften Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns zu bewegen.

2.1.6 Kompetenz-/Standardmodelle für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer

2.1.6.1 EPOSTL – European Portfolio for Student Teachers of Languages

Im Folgenden werden Kompetenz- bzw. Standardmodelle für den Fremdsprachenunterricht bzw. die Lehrerausbildung in diesem Bereich diskutiert. Ein Expertenteam um Newby hat für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer ein Portfoliosystem als studienbegleitendes Reflexionsinstrument entwickelt – EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages; vgl. Newby et al. 2007) bzw. EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung; Newby et al. 2008). Das EPOSA baut auf vorhandenen europäischen Dokumenten auf, die bereits vom Europarat verabschiedet wurden: dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS)*[22], dem *Europäischen Sprachenportfolio* (ESP) sowie dem von der Europäischen Kommission finanzierten Projekt *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (European Profile) (Kelly et al. 2004). Das Dokument EPOSA dokumentiert 193 „Kann-Beschreibungen" (Deskriptoren) didaktischer Kernkompetenzen für Sprachenlehrende in allen Phasen der Ausbildung (vgl. Newby et al. 2008). Es soll angehende Sprachenlehrende dabei unterstützen, unterrichtsbezogene Handlungskompetenz aufzubauen, indem sie lernen, ihre eigenen didaktischen Kompetenzen zu reflektieren, und ermöglicht ihnen, ihre Fortschritte und ihre Unterrichtserfahrungen während der Ausbildung zu dokumentieren. Die Deskriptoren beziehen sich auf sieben Kategorien: Kontext (z. B. Lehrplan), Ressourcen, Methodik, Unterrichtsplanung, Durchführen einer Unterrichtsstunde, Selbstständiges Lernen und Beurteilung des Lernens (vgl. ebd.

22 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist die Basis für die Fremdspracheninhalte, curriculare Richtlinien, Prüfungen, Lehrbücher usw. Er beschreibt zum einen das Niveau der Fertigkeiten, das für die Kommunikation in einer Fremdsprache erforderlich ist. Zum anderen schließt er den kulturellen Kontext von Sprache ein. Im Referenzrahmen werden Stufen der Sprachkompetenz definiert, die es ermöglichen, den Stand bzw. die Weiterentwicklung der Kompetenzen während eines lebenslangen Lernens festzustellen. Die am Referenzrahmen ausgerichteten Sprachenzertifikate sind transparent und international vergleichbar.

6). Da die „Kann-Beschreibungen" didaktische Kompetenzen als *„Kernkompetenzen,* [...] *die sich Sprachenlehrende aneignen sollten"* (ebd. 5), darstellen, können sie wiederum als Checkliste für Lehrende an den Universitäten eingesetzt werden, um zu überprüfen, ob diese Kompetenzen tatsächlich in fachdidaktischen Veranstaltungen behandelt werden. Zudem können die Checklisten dazu dienen, fachdidaktische Kurse zu evaluieren.

Das EPOSA besteht aus den drei Hauptteilen:

- „persönliches Statement", um Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung anzuregen, über allgemeine Fragen im Kontext des Unterrichtens nachzudenken
- „Selbstbeurteilung" an Hand einer Liste von „Ich kann-Deskriptoren", die sich auf didaktische Kompetenzen beziehen
- „Dossier", in dem die Studierenden ihre Fortschritte dokumentieren und Arbeitsbeispiele anführen, die für ihre zukünftige Tätigkeit relevant sein können (vgl. ebd. 5).

Für dieses Forschungsvorhaben interessant ist das Ziel von EPOSA, nämlich die Studierenden darin zu unterstützen, über die Kompetenzen, die sich Lehrerinnen und Lehrer aneignen müssen, sowie über das zugrunde liegende Wissen, aus dem diese Kompetenzen entstehen, zu reflektieren (ebd.). Mit Unterstützung des EPOSA kann der Austausch zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und ihren Ausbilderinnen und Ausbildern bzw. ihren Mentorinnen und Mentoren gefördert werden. Die Studierenden werden laut Newby et al. (2007, 2008) bei der Beurteilung der eigenen Kompetenz unterstützt; sie entwickeln ein Bewusstsein für ihre Stärken und Schwächen beim Unterrichten. Das EPOSA unterstützt die Studierenden auch bei der Dokumentation ihrer Fortschritte (vgl. Newby et al. 2008, 5).

Sowohl der Teil „persönliches Statement" als auch das „Dossier" bieten die Möglichkeit Selbstreflexion, bezogen auf die eigenen Sprach- und interkulturellen Erfahrungen, anzubahnen. Im Rahmen des „persönliches Statements" werden z. B. folgende Fragen gestellt:

> *„Als LernerIn einer Fremdsprache in der Schule haben Sie bereits selbst viel Kontakt mit dem Lehren gehabt. Welche Aspekte – Qualitäten des/der Lehrenden, Übungen etc. – Ihres selbst erlebten Sprachunterrichts beeinflussen die Art und Weise, wie Sie unterrichten bzw. nicht unterrichten möchten?* […] *Analysieren Sie, warum diese Erfahrungen nicht positiv waren und überlegen Sie, was Sie unternehmen können, um die von Ihnen genannten Punkte zu verbessern"* (ebd. 10).

Es ist hinlänglich bekannt, dass die eigene Erfahrung als Sprachenlernender die eigenen didaktischen und pädagogischen Überzeugungen vom Fremdsprachenunterricht erheblich beeinflusst (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001; Caspari 2003). Insofern bietet EPOSA die Möglichkeit, die eigenen biographisch bedingten subjektiven Theorien zum Fremdsprachenlernen schon in der Ausbildung mit zu reflektieren. Die „Kern-Kompetenzen" des EPOSA beziehen sich im Wesentlichen auf Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe, die allgemeinsprachlichen Unterricht erteilen. Für abweichende Kontexte, z. B. ESP (English for specific purposes) oder die Erwachsenenbildung werden andere bzw. weitere Kompetenzbeschreibungen benötigt. Da der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen aufgrund der starken sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eine Binnendifferenzierung erforderlich macht, wäre bspw. eine eigene Kategorie zum Thema „Differenzierung" bei der Auswahl der Inhalte, Methoden und Aufgaben sowie in der Evaluation eine wertvolle Unterstützung, um Individualisierung in der täglichen Unterrichtspraxis umzusetzen. Die hohe quantitative Dimension von 193 „Kernkompetenzen" im EPOSA überfordert die Lehrerausbildung und jegliches Reflexionsgespräch. Sinnvoll ist es sicherlich, die Themenbereiche einer Lehrveranstaltung mit den dazugehörigen Deskriptoren, z. B. zur Durchführung einer Unterrichtsstunde, auszuweisen und die für die Lehrveranstaltung relevanten Kompetenzen zu bestimmen. Inhaltlich kann in fachdidaktischen Veranstaltungen dann sowohl theoretisches Hintergrundwissen erarbeitet als auch dessen praktische Umsetzung gezeigt bzw. geübt werden.

Die Deskriptoren sind vorrangig an sprachlich normierten Kompetenzen und an dem dafür erforderlichen didaktischen Wissen orientiert. Die Ebene des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und kultureller Kompetenz wird im EPOSA kaum berücksichtigt. Eine Implementierung des Portfolios in die fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung von Studierenden der Fremdsprachen bedarf der Vernetzung der Ausbildungsbereiche, der Abstimmung zwischen der ersten und zweiten Phase der Ausbildung sowie einer Fortbildung der Lehrenden im Vorbereitungsdienst und der Mentorinnen und Mentoren zum Umgang mit der Portfolio-Struktur.

2.1.6.2 Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2008a i. d. F. vom 16.05.2013 und i. d. F. vom 11.06.2015)

Die in den *Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* mittlerweile enthaltenen 25 Fachprofile umfassen wiederum nur die Beschreibung der im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie die dazu notwendigen einzelnen inhaltli-

chen Schwerpunkte. Zum ersten Mal werden i. d. F. vom 16.05.2013 einige spezifische Merkmale der berufsbildenden Schulen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen herausgestellt. Genannt werden die Heterogenität der Bildungsgänge und Abschlüsse, die berufsbildenden Schulen als komplexes institutionelles und organisatorisches System, die Heterogenität der Lerngruppe sowie die ständige Bezugnahme auf den dynamischen Wandel in der Berufswelt (vgl. KMK 2008a i. d. F. vom 16.05.2013, 5). Die Fachprofile beziehen sich hauptsächlich auf die Fächer der allgemeinbildenden Lehrämter und seit 2015 auch auf die beruflichen Fachrichtungen „Wirtschaft und Verwaltung", „Metalltechnik", „Elektrotechnik", „Gesundheit und Körperpflege" und „Pflege". Im fachspezifischen Kompetenzprofil für die neuen Fremdsprachen sind folgende „Kompetenzen" formuliert:

> *„Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über Kompetenzen in der Fremdsprachenpraxis, der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft, der Kulturwissenschaft sowie in der Fachdidaktik. Der schulische Fremdsprachenunterricht erfordert, dass die Studienabsolventinnen und -absolventen das im Studium erworbene Wissen systematisch abrufen und ihre Kompetenzen unterrichtsbezogen einsetzen können. Sie*
>
> - *verfügen über ein vertieftes Sprachwissen und „nativnahes" Sprachkönnen in der Fremdsprache; sie sind in der Lage, ihre fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz auf dem erworbenen Niveau zu erhalten und ständig zu aktualisieren,*
> - *können auf vertieftes, strukturiertes und anschlussfähiges Fachwissen in den Teilgebieten der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft zugreifen und grundlegende wie aktuelle Fragestellungen und Methoden erkennen und weiterentwickeln,*
> - *verfügen über Erkenntnis- und Arbeitsmethoden des jeweiligen Fachs sowie über einen Habitus des forschenden Lernens,*
> - *besitzen die Fähigkeit zur Analyse und Didaktisierung von Texten, insbesondere von literarischen, Sach- und Gebrauchstexten sowie von diskontinuierlichen Texten,*
> - *können fachliche und fachdidaktische Fragestellungen und Forschungsergebnisse wissenschaftlich adäquat und reflektiert darstellen sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Disziplin und des Fremdsprachenunterrichts in der Schule analytisch beschreiben,*
> - *kennen die wichtigsten Ansätze der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Mediendidaktik und können diese für den Unterricht nutzen,*

- *verfügen über ausbaufähiges Orientierungswissen und Reflexivität im Hinblick auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse auch unter dem Gesichtspunkt von Mehrsprachigkeit*
- *verfügen über vertieftes Wissen zur Entwicklung und Förderung von kommunikativer, interkultureller und textbezogener fremdsprachlicher Kompetenz, methodischer Kompetenz und Sprachlernkompetenz von Schülerinnen und Schülern*
- *verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Unterricht in modernen Fremdsprachen und kennen Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach"* (ebd. 36).

Die Studieninhalte, wie nachfolgend am Beispiel der Fachdidaktik gezeigt, sind wiederum nicht in Form von Kompetenzen, sondern in der Tradition universitärer Curricula als Wissensbestände formuliert. In den o. g. Standards werden zum Teil Kompetenzen formuliert, die sich jedoch nicht in den Studieninhalten widerspiegeln. So sollen angehende Fremdsprachenlehrende im Rahmen ihrer unterrichtsbezogenen Kompetenzen über ein *„ausbaufähiges Orientierungswissen und Reflexivität im Hinblick auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse auch unter dem Gesichtspunkt von Mehrsprachigkeit"* verfügen (ebd.), jedoch soll ein mehrsprachenorientierter Fremdsprachenunterricht, wie die folgende Darstellung zeigt, nicht Inhalt der fachdidaktischen Qualifizierung sein.

Tab. 2: Inhalte der Fachdidaktik Fremdsprachen (KMK 2008a i. d. F. vom 16.05.2013, 37)

Fachdidaktik der Fremdsprachen
• Theorien des Sprachlernens und individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs
• Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts einschließlich der Messung, Evaluierung und Förderung von Schülerleistungen; theoriegeleitete Analyse von Lehr- und Lernmaterialien
• Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht
• Literatur-, text-, kultur- und mediendidaktische Theorien, Ziele und Verfahren
• Fachdidaktische Besonderheiten in einzelnen Fremdsprachen
• Anforderungen an bilinguales Lernen und Lehren

Auch die Studieninhalte und das fachspezifische Kompetenzprofil für Fremdsprachen des KMK-Beschlusses aus dem Jahr 2008 beziehen sich vorrangig auf die allgemeinbildenden Fächer an allgemeinbildenden Schulen. Die Universitäten können innerhalb dieses Rahmens selbst Schwerpunkte und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen (vgl. ebd. 2). So for-

dert z. B. die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (vgl. 2008, 14) in ihrem Positionspapier „Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung", dass Studierende konsequent mit der neuen Perspektive der Kompetenzorientierung im schulischen Unterricht vertraut gemacht werden müssen. Dabei sollte einer kritisch-konstruktiven Reflexion Raum gelassen werden. Um den individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler analysieren zu können, bedarf es einer methodischen Grundbildung im Bereich Diagnostik und Evaluation. Auch die Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf die Unterrichtsplanung und -durchführung müssen laut DGFF im Studium reflektiert werden.

Die KMK-Standards (2004a, 2008a) werden in mehreren Studien, bspw. in TEDS-LT (vgl. Roters et al. 2015), MT 21 (vgl. Blömeke, Kaiser, Lehmann 2008) sowie COACTIV (vgl. Krauss et al. 2008), als Grundlage für empirische Untersuchungen zum professionellen Wissen angehender Lehrerinnen und Lehrer genutzt. Eine erste Studie, die die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik überprüft, ist die Studie ‚Teacher Education and Development Study: Learning to Teach' (TEDS-LT), deren Herangehensweise und Ergebnisse in Kapitel 2.3.2.1 dargelegt werden (vgl. Roters et al. 2015).

2.1.6.3 Bildungsstandards für Fremdsprachen (2004, 2005, 2012)

In Folge der schwachen fremdsprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den PISA-Vergleichsstudien und als Reaktion auf die Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001) wurde die Kultusministerkonferenz aktiv und verabschiedete Nationale Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (KMK 2004c), die Nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2005), die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) sowie eine überarbeitete Version der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (EPA).

Die Einführung von Bildungsstandards soll für Transparenz der schulischen Anforderungen sorgen, die Entwicklung eines kommunikationsförderlichen Unterrichts unterstützen und Grundlagen für die Überprüfung der Ergebnisse schaffen (vgl. KMK 2012, 5). Die Bildungsstandards für die allgemeine Hoch-

schulreife gelten auch für berufliche Gymnasien. Berufsoberschulen[23] wurden aufgrund ihres besonderen Profils bei der Entwicklung der Bildungsstandards nicht berücksichtigt. Es soll jedoch noch überprüft werden, welche der Zielvorgaben sich auch für die Berufsoberschulen eignen und welche zu modifizieren bzw. welche zusätzlichen Anforderungen zu spezifizieren sind (vgl. ebd. 6).

Die bundesweit geltenden Regelstandards bilden die Basis für die Erarbeitung von Standards und Curricula in den einzelnen Ländern. Für das Fremdsprachenlernen und -lehren ist die Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001) ein entscheidender Schritt, da in diesem Referenzrahmen zum ersten Mal fremdsprachliche Kompetenzen operationalisiert und Kompetenzniveaus bestimmt werden. Er dient seitdem als Planungsinstrument für Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke. Bei der Entwicklung der o. g. Bildungsstandards wird kommunikative Handlungskompetenz als eine besondere Form der von Weinert (2001) definierten allgemeinen Kompetenz aufgefasst.

Die KMK-Standards machen Aussagen zu den Bildungszielen des Faches, weisen zentrale Kompetenzbereiche aus, formulieren Standards für diese Bereiche und veranschaulichen die Standards durch Aufgabenbeispiele. Das Kompetenzstrukturmodell der KMK (2004c) umfasst drei zentrale Kompetenzbereiche: den Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz (unterteilt in kommunikative Fertigkeiten und Verfügen über sprachliche Mittel), den Bereich der interkulturellen Kompetenzen und den der Methodenkompetenzen. Die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife (KMK 2012, 12) orientieren sich an den letztgenannten Standards und erweitern sie um fünf neue Elemente:

- Funktionale kommunikative Kompetenz
- Interkulturelle kommunikative Kompetenz
- Text- und Medienkompetenz
- Sprachbewusstheit
- Sprachlernkompetenz.

Die Bildungsstandards sollen nicht nur von der Schulpraxis, sondern auch von der Lehreraus- und -fortbildung aufgegriffen und umgesetzt werden. Ende

23 Die Berufsoberschule (BOS) führt in einigen Bundesländern Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung in zweijährigem Vollzeitunterricht zur Fachhochschulreife, fachgebundenen Hochschulreife und zur allgemeinen Hochschulreife (mit zweiter Fremdsprache). (Homepage Kultusministerkonferenz abrufbar unter: http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/berufsoberschule.html; 14.4.15)

2004 nahm das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) als gemeinsame Einrichtung aller 16 Bundesländer seine Arbeit auf, um kompetenzorientierte Lernaufgaben zur Überprüfung der Bildungsstandards zu entwickeln. Bei der Entwicklung dieser Testaufgaben, z. B. zur Messung der Hörverstehenskompetenz, in der DESI-Studie[24] werden Kompetenzen allerdings als *„kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen"* (Klieme & Leutner 2006, 7) definiert. Viele Bereiche des fremdsprachlichen Lernens, wie der Bereich der interkulturellen Kompetenz oder literarische Kompetenzen, aber auch Bildungsaspekte, wie die Entwicklung der Persönlichkeit, entziehen sich jedoch den Versuchen einer Operationalisierung und lassen sich daher nur schwer überprüfen (vgl. DGFF 2008, 5). Ohne „echte" Testaufgaben kann das Erreichen der Bildungsstandards nicht überprüft werden, obwohl die Ergebnisorientierung ein Grundprinzip der Standards ist.

Auch der fachdidaktische Verband DGFF wies 2008 in einem Positionspapier auf einige konzeptuell-inhaltliche Problembereiche der KMK-Standards für den Fremdsprachenunterricht hin. So machen die nationalen Standards keine Vorgaben zu verbindlichen Inhalten des Fremdsprachenunterrichts.[25] Es entsteht der Eindruck, dass Kompetenzen an beliebigen Inhalten entwickelt werden können. Auch bildende Aspekte, wie die Persönlichkeitsentwicklung durch interkulturelles Verstehen, werden in den Bildungsstandards nahezu ausgeblendet. Daher ist die Diskussion um geeignete bildungsrelevante Inhalte dringend notwendig (vgl. DGFF 2008, 13). Die DGFF weist auch darauf hin, dass sich viele Bereiche des fremdsprachlichen Lernens – z. B. der Bereich der interkulturellen Kompetenzen – schnellen Versuchen der Operationalisierung und damit der Messbarkeit entziehen (vgl. ebd. 5). Für die Lehrerinnen und Lehrer im Fremdsprachenunterricht besteht die Aufgabe darin, die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen in konkreten Unterrichtsplanungen und Aufgabengestaltungen umzusetzen, wozu die Lehrerbildung laut Drieschner (2008) bislang wenig beiträgt.

24 DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) ist eine im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführte Studie zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe unterschiedlicher Schulformen in Deutschland in den Fächern Deutsch und Englisch (vgl. Klieme & Leutner 2006).

25 Die Lehrpläne für das berufliche Gymnasium/Fachgymnasium für die erste Fremdsprache der 16 Bundesländer weisen allerdings (berufsbezogene) Themenbereiche als Grundlage für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen aus, die in ausgewählten Aspekten zu behandeln sind. Exemplarisch seien hier Rheinland-Pfalz (vgl. Lehrplan 2014, 20), Nordrhein-Westfalen (vgl. Fachlehrplan 2008, 11), Baden-Württemberg (vgl. Bildungsplan 2014, 4) und Sachsen-Anhalt (vgl. Fachlehrplan Fachgymnasium Englisch 2015, 4) genannt.

Günstige Voraussetzungen für die Einführung der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht

Schon seit 1974 hat sich Kommunikative Kompetenz als Leitziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts etabliert (Piepho 1974) und wurde zu einem Schlüsselbegriff der Fremdsprachendidaktik. Die Diskussion um die Bildungsstandards und die Reaktionen auf globale und technologische Veränderungen haben zu einer fremdsprachendidaktisch differenzierten Neubestimmung von kommunikativer Kompetenz als fremdsprachiger Diskursfähigkeit geführt (vgl. Legutke 2010a, 73). Mit der kommunikativen Wende traten die Lernenden und ihre Lernprozesse in das Zentrum des Interesses der Fremdsprachendidaktik (vgl. Haß 2010, 153). Starre Unterrichtskonzepte wie die Grammatik-Übersetzungsmethode oder die audiolinguale Methode wurden geöffnet (vgl. ebd. 152f), und bereits seit den 1980er Jahren haben sich Aspekte des Task-Based Language Teaching als Sprachlernansatz zur Vermittlung von Fremdsprachen auf der Basis des kommunikativen Ansatzes etabliert (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2010, 203). Schon lange vor der Entwicklung der Bildungsstandards wurden im Fremdsprachenunterricht gelegentlich offene Unterrichtsformen, wie der Projektunterricht, genutzt, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, im Team zu arbeiten, selbstständig Lernwege zu entwickeln und ihre Leistung selbst zu bewerten (vgl. Legutke 2010b, 207). Die Entwicklung des KMK-Fremdsprachenzertifikates hat seit 1998 die Diskussion um Inhalte und Ziele des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen befördert und zur Qualitätssteigerung im Unterricht beigetragen (siehe auch Kapitel 4.2.4.2).

Problematische Aspekte der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen

Folgende Aspekte erschweren jedoch die Durchführung kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts in den berufsbildenden Schulen:

- die starke Heterogenität der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Vorbildung, der sprachlichen Kompetenzen sowie der Lern- und Leistungsbereitschaft (vgl. z. B. Vollmer 2009)
- die Integration des Faches Englisch in die Lernfelder und damit die Integration der Fremdsprachendidaktik in die Lernfelddidaktik (vgl. z. B. die Ausbildungsberufe Augenoptiker/Augenoptikerin (KMK 2011), Fachkraft für Metalltechnik (KMK 2013a), Friseur/Friseurin (KMK 2008b), Geomatiker/Geomatikerin (KMK 2010))

- die geringe Akzeptanz der allgemeinbildenden Fächer in der beruflichen Bildung (vgl. z. B. Ergebnisse dieser empirischen Studie)
- die Dominanz der Inhalte im berufsbezogenen Unterricht (vgl. z. B. Bey et al. 1999).

Dennoch ist es notwendig, dass sowohl angehende Lehrerinnen und Lehrer als auch im Beruf stehende Lehrende in der Lehreraus- und -fortbildung konsequent mit der Perspektive „Kompetenzorientierung" und deren Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung und -durchführung vertraut gemacht werden.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die für dieses Forschungsanliegen diskutierten Kompetenz- bzw. Standardmodelle. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, fehlen insbesondere den Modellen in Deutschland einerseits die empirische Fundierung und andererseits der Rahmen eines professionellen Handlungsmodells. Darüber hinaus differenziert die Mehrzahl der theoretischen Ansätze nicht zwischen den unterschiedlichen Schulformen. Insbesondere zu den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen gibt es kaum Forschungsbefunde (siehe Kapitel 2.3). Das folgende Kapitel versucht die Frage zu klären, ob es möglich bzw. sinnvoll ist, die Standards der allgemeinbildenden Schulen auf den Bereich der berufsbildenden Schulen zu übertragen und ggf. zu modifizieren.

Tab. 3: Darstellung der für die empirische Studie relevanten Kompetenz-/Standardmodelle

	Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme	**Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland**	**Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften**	**Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung**	**Forschungsprojekt „Professional Minds“**	**EPOSTL/EPOSA**
Autoren	Oser/Oelkers 2001	Terhart 2000	KMK 2004a	KMK 2008	Oser et al. 2013	Newby et al. 2007, 2008
Empirische Fundierung	ja (Delphi-Studie)	nein	nein	nein	ja (Quasi-Delphi-Verfahren)	ja (Delphi-Studie und Fallstudien)
Berücksichtigung der berufsbildenden Schulen	nein	nein	nein	nur 5 Fächer: u. a. Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik	ja	nein
Fachbezug/-spezifik	nein	nein	nein	ja, Englisch nur für allgemeinbildende Schulen	nein	ja, Englisch nur für allgemeinbildende Schulen
Kompetenzen/ Standards	88 fachübergreifende Standards	35 Standards für die 1. Phase der Ausbildung 10 Standards für die 2. Phase der Ausbildung	4 Kompetenzbereiche mit insgesamt 11 erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen		45 professionsspezifische Kompetenzprofile für BSL	193 „Kann-Beschreibungen“ von didaktischen Kernkompetenzen
Rahmen eines professionellen Handlungsmodells	fehlt	fehlt	fehlt	fehlt	Ressourcenmodell des Kompetenzprofils	fehlt
Relevanz für vorliegende empirische Studie	nein	nein	ja, Kompetenzen müssen **schulform- und fachspezifisch** modifiziert werden	ja, Kompetenzen müssen **schulformspezifisch** modifiziert werden	ja, Kompetenzen müssen **fachspezifisch** modifiziert werden	nein

2.1.7 Übertragung der Standards der allgemeinbildenden Schulen auf berufsbildende Schulen?

Eine besondere Schwierigkeit dieser Arbeit liegt in der Verortung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Einerseits ist der Englischunterricht in erster Linie Fremdsprachenunterricht und folgt den Prinzipien der allgemeinen Fremdsprachendidaktik. Andererseits ist der Englischunterricht in die institutionellen und kontextuellen Bedingungen der berufsbildenden Schulen eingebettet und vermittelt neben allgemeiner Bildung auch Anteile beruflicher Bildung. Es tritt die Frage auf, wie die Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung stehen. Konkret heißt es z. B. in der Rahmenvereinbarung der KMK über die Berufsfachschulen*:*

> *„Das Anspruchsniveau für Deutsch, Fremdsprache, Mathematik richtet sich nach den von der Kultusministerkonferenz vereinbarten Standards zum Mittleren Schulabschluss (Beschluss der KMK vom 12.05.1995) unter Berücksichtigung des Berufsbezuges der jeweiligen Fachrichtung"* (2003, 5)*.*

Die Bildungsstandards der allgemeinbildenden Fächer müssen also in den beruflichen Kontext eingebettet und dort ggf. modifiziert werden. Bildungsstandards werden fachbezogen interpretiert. Unbeantwortet bleibt hierbei nach Sloane & Dilger (vgl. 2005) allerdings die Frage, welches Fachverständnis den Überlegungen zugrunde gelegt wird. Klieme et al. (2003, 18) setzen Fach, Domäne und Lerngebiet gleich und konkretisieren:

> *„Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltsichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes' einführen (z. B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen)".*

Dies mag für gymnasiale Schulformen zutreffen, im Hinblick auf die Übertragung in den Bereich der beruflichen Bildung gibt es laut Sloane & Dilger (vgl. 2005, 16) Schwierigkeiten; diese bestehen zunächst darin, eine Übereinstimmung zwischen diesen Fachprofilen und den berufsbezogenen Fächern zu finden. Ein weiteres Problem besteht in der eindeutigen Zuordnung von Fächern und weitergehend von Lernfeldern zu solchen Profilen (vgl. ebd.).

Sloane setzt sich 2007 ausführlich mit drei Basiskonzepten von Standardmodellen auseinander: den Bildungsstandards der KMK, dem Europäischen Qualifikationsrahmen der Europäischen Kommission und dem Lernfeldkonzept für berufliche Bildung und kommt zu dem Schluss, dass Bildungsstandards kein diagnostisches Instrument zur Beurteilung individueller Leistungen sind, sondern eine Monitoring-Funktion zur Qualitätssicherung des Bildungssystem dar-

stellen (vgl. 2007). Die Messung kognitiver Kompetenzen in mündlichen und schriftlichen Prüfungen erfolgt über standardbasierte Aufgaben. Das Lernfeldkonzept der KMK, in das der Englischunterricht an Berufsschulen integriert ist, entwickelt hingegen, von beruflichen Tätigkeiten ausgehend, Lernfelder, die wiederum in spezifische Lernsituationen und Aufgaben untergliedert werden. Es geht also in erster Linie um die Förderung der Kompetenzen der Lernenden und nicht um Bildungsmonitoring. *„Wegen der kognitiven Verengung ist ein solcher Standard* [Anm. MM: Bildungsstandard] *für die berufsbildenden Bildungsgänge abzulehnen"* (Dehnbostel & Lindemann 2007, 195).

Es ist jedoch zunächst festzuhalten, dass es erstens in diesem Forschungsvorhaben nicht um die Messung kognitiver Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, sondern um die Genese eines Kompetenzprofils für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen geht. Zweitens stellt die Berufsschule mit dem Lernfeldkonzept nur eine Schulform innerhalb des berufsbildenden Schulwesens dar. Drittens ist das Fach Englisch ein allgemeinbildendes Fach. Daher ist m. E. eine Übertragung der Bildungsstandards in den Bereich der berufsbildenden Schulen sowohl auf Ebene der Schülerinnen und Schüler als auch in der Lehrerbildung möglich. Diese müssen allerdings modifiziert werden, was eine Zielstellung dieser Studie darstellt.

2.1.8 Zwischenresümee

Ziel dieses Kapitels war, einerseits eine Übersicht über empirische Forschungsparadigmen zu Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer zu liefern, deren Resultate in der Summe zu Erkenntnissen führen, die die heutige Forschung zum Lehrerberuf maßgeblich beeinflussen. Andererseits wurden in Hinblick auf das zentrale Forschungsanliegen dieser Arbeit verschiedene Modelle professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern vorgestellt, mit dem Zweck, Kompetenzbereiche von Lehrenden zu skizzieren, die Voraussetzung für professionelles Handeln im Unterricht sind.

Es ist offensichtlich, dass sowohl die mit der Forschung zum Lehrerberuf als auch mit der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer befassten Wissenschaften und Institutionen bei der Formulierung von Bildungsstandards und in Kompetenzmodellen den Bereich der Berufsbildung i. d. R. umgehen. Wie Tabelle 3 zusammenfassend darstellt, differenzieren viele der zuvor angeführten theoretischen Ansätze nicht zwischen den unterschiedlichen Schulformen. Insbesondere zu den Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen gibt es kaum Forschungsbefunde. Kernidee der Standard-/Kompetenzdiskussion in der Lehrerbildung ist es, ausgehend von realen Handlungsanforderungen im Unterricht, die Kompetenzen abzuleiten, über die „gu-

te" Lehrerinnen und Lehrer verfügen sollten. Auf dieser Grundlage lassen sich dann Ausbildungskonzepte erarbeiten, in deren Verlauf entsprechende Kompetenzen erworben werden und Instrumente für die Kompetenzdiagnostik entwickelt werden können. Ein induktiv-empirischer Ansatz, der die Anforderungen aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer analysiert und daraus Kompetenzen zu deren Bewältigung ableitet, stellt eine zentrales Ziel dieses Forschungsvorhabens dar und könnte als Ausgangsbasis für die Gestaltung wirkungsvoller Lehrerausbildungsprogramme dienen.

2.2 Forschungsfeld: Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen

Das nachfolgende Kapitel dient der Betrachtung der organisatorischen Strukturen und Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen. Dazu wird zunächst die Struktur des beruflichen Schulwesens am Beispiel von Sachsen-Anhalt allgemein vorgestellt (Kapitel 2.2.1). Aufgrund der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit gilt es, im Anschluss speziell die Organisation und den Stellenwert des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen herauszugreifen (Kapitel 2.2.2). Im folgenden Kapitel 2.2.3 wird der Bedarf an Fremdsprachenkompetenzen in der Wirtschaft betrachtet. Abschließend werden die Besonderheiten und Anforderungen, die sich aufgrund der Schulform der berufsbildenden Schulen für professionelles Lehrerhandeln im Englischunterricht ergeben, herausgearbeitet (Kapitel 2.2.4, 2.2.5).

2.2.1 Das berufsbildende Schulwesen in Sachsen-Anhalt[26]

2.2.1.1 Allgemeines

Das berufsbildende Schulwesen ist äußerst vielgestaltig und gliedert sich nach § 3 des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (2013) in verschiedene Schulformen. Insgesamt existierten im Schuljahr 2013/2014 in Sachsen-Anhalt 27 öffentliche berufsbildende Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Schulformen (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen Anhalt 2015, 25). 47.540 Schülerinnen und Schüler befanden sich im Schuljahr 2014/15 in einer studien- oder berufsqualifizierenden Ausbildung an diesen Schulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, 10). Die Schulformen innerhalb der berufsbildenden Schulen unterscheiden sich in ihren Zugangsvoraussetzungen, in der

26 Die Informationen wurden den Webseiten des Kultusministeriums entnommen und entsprechend gekürzt dargestellt [online: http://www.sachsen-anhalt.de/index.php?id=fldtcuztyrifg; 04.01.12].

Ausgestaltung des Bildungsweges und in ihrem Abschluss, der zu unterschiedlichen Berechtigungen führt.

Das folgende Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die verschiedenen Schulformen der berufsbildenden Schulen im Bundesland Sachsen-Anhalt.

2.2.1.2 Schulformen

Im beruflichen Schulwesen existiert eine Vielzahl von Schulformen, die in den Bundesländern zum Teil unterschiedliche Bezeichnungen tragen und Berufsvorbereitung, Berufsabschluss, Schulberechtigung oder Studienberechtigung in verschiedenen Kombinationen vermitteln. So werden die Schülerinnen und Schüler in Sachsen-Anhalt in den folgenden einzelnen Schulformen der berufsbildenden Schulen unterrichtet:

- Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)
- Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
- Berufsschule
- Berufsfachschule
- Fachschule
- Fachoberschule
- Fachgymnasium.

47.540 Schülerinnen und Schüler wurden im Schuljahr 2014/2015 an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt unterrichtet (Tabelle 4) – die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule (59,6 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, 10).

Tab. 4: Schulen und ihre Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2014/2015 in Sachsen-Anhalt (vgl. ebd.)

Schulformen	**Schülerinnen und Schüler**		**Lehrerinnen und Lehrer**		
	absolut	**in %**	**Vollzeit**	**Teilzeit**	**stunden-weise**
Berufsschule	28261	59,4 %	784	92	35
BVJ	1294	2,7 %	179	21	4
BGJ	332	0,7 %	35	5	-
Berufsfachschule	9299	19,6 %	444	172	343
Fachschule	4521	9,5 %	153	65	128

(Fortsetzung Tab. 4)

Schulformen	Schülerinnen und Schüler		Lehrerinnen und Lehrer		
	absolut	in %	Vollzeit	Teilzeit	stunden-weise
Fachoberschule	2079	4,4 %	104	13	23
Fachgymnasium	1754	3,7 %	123	32	10
Gesamt	47540		1822	400	543

Das Berufsgrundbildungsjahr/Das Berufsvorbereitungsjahr

Beide Schulformen vermitteln den Schülerinnen und Schülern fachliche und allgemeine Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen einer beruflichen Tätigkeit und bereiten sie auf eine Berufsausbildung vor. Die Ausbildungsdauer umfasst je ein Jahr.

Die Berufsschule

Die Berufsschule erfüllt als eigenständiger Lernort mit den Ausbildungsbetrieben zusammen einen gemeinsamen Bildungsauftrag (vgl. Vollmer 2009, 83). Sie vermittelt fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten und erweitert die allgemeine Bildung. Berufsschulunterricht erfolgt entweder als Tagesunterricht an einem bzw. zwei Wochentagen oder zusammenhängend als Blockunterricht in mehrwöchigen Blöcken. Im Bereich der dualen Ausbildung müssen neben den landesrechtlichen auch bundesrechtliche Vorschriften – das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnungen – beachtet werden. Die betrieblichen Ausbildungsrahmenpläne und die schulischen Rahmenlehrpläne werden miteinander abgestimmt.

Die Berufsfachschule

Das Spektrum der Bildungsgänge dieser Schulform ist sehr breit gefächert. Die Berufsfachschule vermittelt sowohl eine berufliche Grundbildung als auch schulische Abschlüsse und hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine breit angelegte berufliche Grundbildung zu vermitteln, die fachrichtungsbezogen der Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung dient. Die Ausbildung an Berufsfachschulen, die zum beruflichen Abschluss führt, vertieft fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse, soll Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln und zur selbstständigen Wahrnehmung von Tätigkeiten in den entsprechenden Aufgabenfeldern befähigen. Sie soll gleichzeitig die Allgemeinbildung vertiefen.

Die Fachoberschule

Die ein- oder zweijährige Fachoberschule bietet eine kombinierte wissenschaftlich-theoretische und vertiefte berufliche Ausbildung und soll Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, ihren Bildungsweg an einer Fachhochschule erfolgreich fortsetzen zu können. Sie kann in den Fachrichtungen Wirtschaft und Verwaltung, Technik, Agrarwirtschaft, Gesundheit und Soziales, Gestaltung sowie Ernährung und Hauswirtschaft geführt werden.

Fachschule

Die Fachschule soll Schülerinnen und Schüler befähigen, als Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen, deren Bewältigung eine gehobene berufliche Qualifikation voraussetzt. Die Fachschule dient der vertieften beruflichen Weiterbildung unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse einer erwachsenengerechten Schulbildung. Darüber hinaus können zusätzliche schulische Abschlüsse vermittelt werden. Der Besuch einer Fachschule setzt in der Regel eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung und eine berufspraktische Tätigkeit voraus.

Das Fachgymnasium

Eine ebenfalls wissenschaftspropädeutische Schulform ist das Fachgymnasium. Das Fachgymnasium wird in Sachsen-Anhalt in den Fachrichtungen Gesundheit und Soziales, Informatik, Wirtschaft und Ingenieurwissenschaften geführt. Der Besuch des Fachgymnasiums dauert in der Regel drei Jahre und endet mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife.

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Zulassungsvoraussetzungen für die verschiedenen Schulformen der berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt, die Bildungsgänge sowie die möglichen Bildungswege.

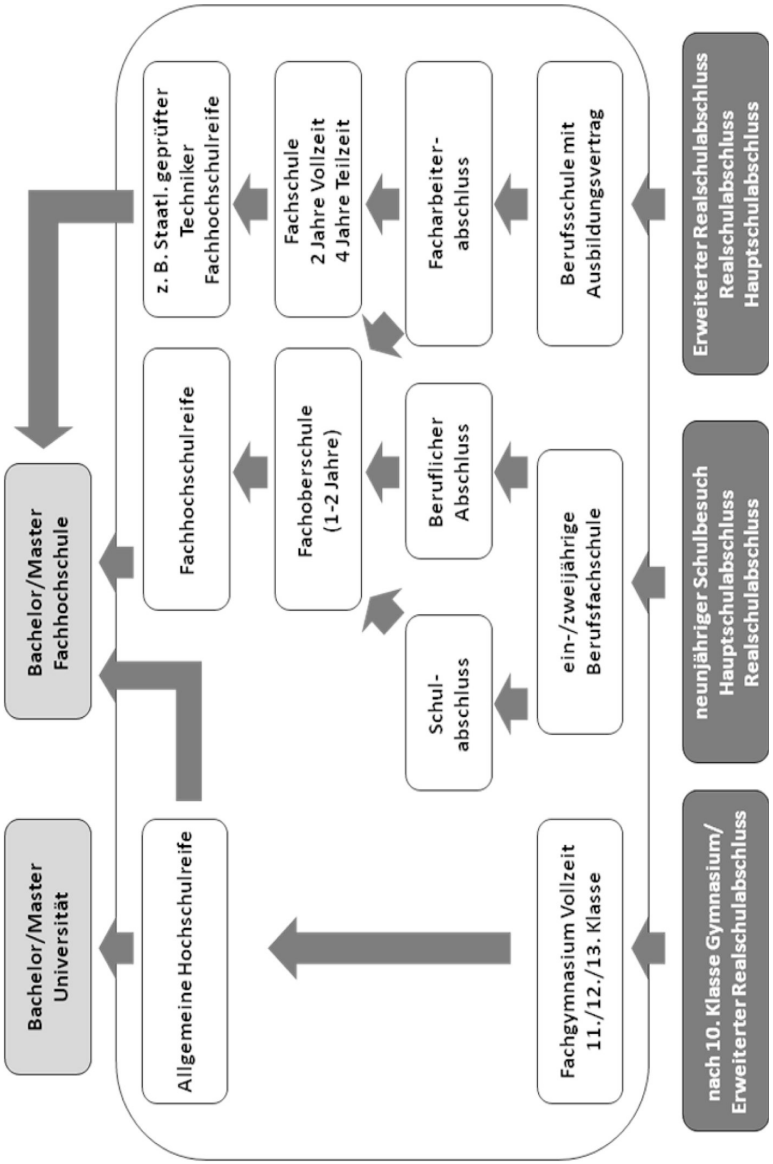


Abb. 3: Bildungsangebot an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt[27]

27 Die Schulformen Berufsvorbereitungsjahr bzw. Berufsgrundbildungsjahr bereiten Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung vor.

Schon durch die kurze Darstellung der Mannigfaltigkeit des berufsbildenden Schulwesens wird deutlich, dass die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Bereich dieser Schulen schulformspezifisch sind. Der Unterricht an berufsbildenden Schulen soll z. B. auf berufliche Anforderungen vorbereiten und hat gleichzeitig einen umfassenden Bildungsauftrag. Das Spektrum der Vorbildung kann vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur reichen. Sowohl die Fachoberschule als auch das Fachgymnasium soll die Schülerinnen und Schüler zu einer breiten und vertieften Allgemeinbildung und zu einer wissenschaftspropädeutischen Bildung führen, um die Voraussetzungen für eine berufliche Ausbildung zu schaffen oder die allgemeine Studierfähigkeit zu ermöglichen. Im folgenden Kapitel werden die vielfältigen normativen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen genauer betrachtet.

2.2.2 Stellenwert und Organisation des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen

Zu den spezifischen Anforderungen, die der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen an Lehrerinnen und Lehrer stellt, gibt es kaum Forschungsbefunde (siehe Kapitel 2.3.2). Daher kann zunächst nur auf die Darstellung der Organisation und des Stellenwertes des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen, z. B. auf die Zielsetzung und konzeptionelle Ausrichtung, zurückgegriffen werden. Alter und Zusammensetzung der Schülerschaft und der angestrebte Bildungsabschluss spiegeln sich in unterschiedlichen Anforderungen wider. Auch die Ausrichtung der Curricula führt zu unterschiedlichen fachlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen, die sich ebenfalls in den Anforderungen manifestieren.

Über den Begriff des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts besteht kein Konsens im wissenschaftlichen Sprachgebrauch. In der englischen Terminologie spricht man von *English for Specific Purposes* (ESP), *English for Professional Purposes* oder *Vocationally-oriented language learning* (VOLL). Nach Funk (2003, 175) ist berufsbezogener Fremdsprachenunterricht in erster Linie *„ein pragmatischer, lerner- und bedürfnisorientierter Sprachunterricht und damit zuerst dem Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik verpflichtet"*. In diesem Zusammenhang führt Funk weiter aus, dass sich berufsbezogene Kommunikationskompetenz nicht separat von allgemeiner Kommunikationskompetenz entwickeln kann, da der überwiegende Teil der beruflichen Kommunikation aus sprachlichen Handlungen besteht, die nicht berufsspezifisch sind, wie z. B. das Weitergeben von Informationen, das Herstellen von persönlichen Kontakten oder das Beantworten einer E-Mail. Der Fremdsprachenunterricht sollte daher von Beginn an berufsvorbereitend sein. Mit zunehmender kommunikativer Kompetenz werden sich die berufsbezogenen An-

teile des Sprachunterrichts erhöhen. Vogt[28] (2009, 2) übersetzt den Begriff *Vocationally-oriented language learning* (VOLL) mit *„berufsorientiertem Fremdsprachenlernen".* Man darf jedoch nicht übersehen, dass der Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen häufig berufs- oder fachspezifisch ausgerichtet ist. Daher wird der Begriff *berufsbezogener Fremdsprachenunterricht* im Kontext der berufsbildenden Schulen von der Forscherin bevorzugt.

Funk & Kuhn (2010, 316) sehen Lehrerinnen und Lehrer für berufsorientierten Fremdsprachenunterricht als Experten für Sprachvermittlung: *„Von ihnen werden keine Kenntnisse eines speziellen Berufsfeldes oder einer Fachsprache verlangt".* Die Ergebnisse der Analyse der Curricula der berufsbildenden Schulen, dargestellt in Kapitel 4.2.4, widersprechen dieser Aussage: Lehrende an berufsbildenden Schulen müssen im Fremdsprachenunterricht durchaus über fachsprachliche Termini und Kenntnisse in verschiedenen Berufsfeldern verfügen, denn die Lernarrangements sollen sich an berufsbezogenen Situationen orientieren. Der Englischunterricht sollte sich daher nicht nur dem Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik verpflichtet fühlen.

2.2.3 Der Bedarf an Fremdsprachenkompetenzen in der Wirtschaft

Auf Grund der zunehmenden Internationalisierung und Globalisierung wird die Beherrschung einer Fremdsprache von vielen Unternehmen als Basisqualifikation angesehen; Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die keine Fremdsprache sprechen, haben in einigen Branchen schlechtere Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Fremdsprachenkenntnisse werden nicht mehr nur von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern oder Führungskräften und einigen wenigen Spezialisten in der Forschung, im Einkauf oder Verkauf erwartet, der Bedarf erstreckt sich heute auf ein breites Spektrum von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in kaufmännischen und technischen Funktionen. Selbst die Ebene der Facharbeiterinnen und Facharbeiter ist nicht mehr ausgeklammert, wenngleich der Bedarf hier im Allgemeinen deutlich schwächer ausgeprägt ist (vgl. Weiß & Schöpper-Grabe 2001). Bei einer bundesweiten Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln gaben nahezu alle Unternehmen (97,4 %) an, dass sie überwiegend häufig Englischkenntnisse brauchen (vgl. Schöpper-Grabe 2007, 15). Den inzwischen deutlich erweiterten Anwendungsradius von Fremdsprachenkenntnissen dokumentiert eine Unternehmensbefragung in Österreich. Selbst von einem Drittel der Fachkräfte in

28 Vogt legte 2011 in ihrer Habilitationsschrift eine Gliederung der Zertifizierung berufsorientierter Sprachkompetenz nach den Niveaustufen des GeRS ‚Fremdsprachliche Kompetenzprofile' vor. Ihre Arbeit adaptiert auf der Basis von Deskriptoren des GeRS Subskalen und Deskriptoren für kommunikative Aktivitäten in beruflichen Kontexten.

der Produktion, von jeder/jedem zweiten EDV- bzw. IT-Mitarbeiterin/Mitarbeiter und sogar von zwei Dritteln der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Verkauf/Vertrieb/Marketing, in der Verwaltung und im Sekretariat werden Fremdsprachenkenntnisse erwartet (vgl. ebd. 19). Dabei sind neben sprachlichen Kenntnissen auch interkulturelle Kompetenzen gefragt.

Der Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen variiert erheblich. Er ist z. B. abhängig vom Umfang der Auslandsbeziehungen, der Betriebsgröße und der Branche. Zumindest gelegentlichen Fremdsprachenbedarf haben etwa zwei Drittel der Unternehmen (vgl. Schöpper-Grabe & Weiß 1998, 40). Im Vordergrund steht dabei eindeutig Englisch, denn als lingua franca spielt Englisch in den Geschäftsbeziehungen auch zu Partnern aus nicht englischsprachigen Ländern die dominierende Rolle. Einen systematischen Aufbau von Fremdsprachenkenntnissen können die Betriebe allerdings auf Grund begrenzter Aus- und Weiterbildungsressourcen allein nicht übernehmen. Sie sind deshalb auf solide Kenntnisse angewiesen, die in Schule und Ausbildung vermittelt werden und die bedarfsabhängig ausgebaut werden können. Mit der Realisierung des europäischen Binnenmarkts haben der Fremdsprachenunterricht an der Berufsschule und das berufliche Fremdsprachenlernen eine größere Aufmerksamkeit erhalten. Dies findet seinen Ausdruck nicht zuletzt in verschiedenen Modellversuchen (vgl. Weidinger & Träger 1998). Hinzuweisen ist bspw. auf die bayerischen Projekte „Fremdsprachen in der Berufsschule – Chancen für den Arbeitnehmer in der EG von morgen" und „Fremdsprachenpflichtunterricht in der Berufsschule" sowie auf den Schulversuch in Mecklenburg-Vorpommern „Berufsbezogenes Englisch in der dualen Ausbildung" (BERENG).

2.2.4 Aufgaben und Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen

> *„Die berufsbezogenen Lernziele, Themen und Medien, die schulischen und durch die Berufsausbildung bedingten Rahmenbedingungen sowie die sozio-kulturellen Voraussetzungen der Lernenden prägen die Arbeitssituation der Lehrer in Berufsschulen in besonderer Weise"* (Bonz 1995, 196).

Hinzu kommen der Unterrichtseinsatz in den verschiedenen Schulformen der berufsbildenden Schulen (z. B. Unterricht im Berufsgrundbildungsjahr und im Fachgymnasium) und eine heterogene Schülerschaft mit unterschiedlicher Vorbildung, Alter, Motivation und Leistungsbereitschaft innerhalb einer Schulform bzw. innerhalb einer Lerngruppe. Es ist bspw. durchaus möglich, dass Abiturienten und Jugendliche ohne Schulabschluss denselben Beruf erlernen. Dies führt zu unterschiedlichen fachlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen im Unterricht. Die Jugendlichen in der dualen Ausbildung sind auch we-

gen der spezifischen Merkmale ihrer Ausbildungsbetriebe (z. B. Größe, Branche) mit unterschiedlichen Erfahrungsräumen konfrontiert (vgl. Vollmer 2009, 84). Im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen haben die Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen ein höheres Lebensalter und verweilen für einen weitaus kürzeren Zeitraum an den berufsbildenden Schulen (circa 1–3,5 Jahre). Auch die Zielsetzung der Erreichung des beruflichen Abschlusses und damit die Vorbereitung auf das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem stellt nach Bonz (vgl. 1995, 196) eine besondere didaktische Herausforderung dar. Im dualen System sind fachliche Inhalte zu vermitteln, die parallel zu einem allgemeinbildenden Teil des Bildungsauftrages zu sehen sind. Das Unterrichten der allgemeinbildenden Inhalte (Deutsch, Sozialkunde, Englisch) in Lernfeldern erfordert spezifische didaktisch-methodische Kenntnisse: *„Zielsetzung beruflicher Erziehung ist in einem doppelten Sinne zu verstehen; Bildung und Qualifikation, die sich in beruflicher Handlungskompetenz entfaltet"* (Hertle & Sloane 2005, 14). Eine weitere Charakteristik der Arbeitssituation besteht in der Umsetzung der curricularen Vorgaben unter einer permanenten Abstimmung mit den Firmen und Kammern. Viele Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen wirken darüber hinaus in Berufsbildungsausschüssen mit und organisieren mit großem Aufwand die Abschlussprüfungen der Schülerinnen und Schüler. Der Umgang mit Lernenden mit niedrigem Leistungs- und Motivationsniveau (Disziplin, Einstellungen, Verhalten), wie es durchaus in einigen Schulformen der berufsbildenden Schulen der Fall ist, kann zu einer starken Belastung werden.

So erfordert der Unterricht an berufsbildenden Schulen durch die permanenten Bezüge zur Berufswelt und der unterschiedlichen Bildungsgänge jeweils eine spezifische Didaktik des beruflichen Lernens und Lehrens mit berufs- und schulformbezogenen Zielen, Inhalten, Methoden und Medien (vgl. Vollmer 2009, 85f). Die Organisation des Unterrichts in Lernfeldern macht es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer in Lehrerteams Unterrichtseinheiten, z. B. auch in englischer Sprache, planen, durchführen und evaluieren. Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte durch den dauerhaften technologischen Wandel ihr Fachwissen durch praxisnahe Fortbildungen ständig aktualisieren. Der Frage, wie die Lehrerausbildung auf die besondere Aufgaben- und Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen reagiert, wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

2.2.5 Herausforderungen der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen

Die Komplexität der Lehrerausbildung für den berufsbildenden Bereich bezieht sich auf Aspekte des späteren Berufsfeldes und hier insbesondere auf drei

Merkmale beruflicher Lehr-Lern-Prozesse: das spezifische Anforderungs- und Lernniveau (von der großen Heterogenität der Lernenden geprägt), die ständigen berufsinhaltlichen Veränderungen bei hoher Differenzierung von Berufsfeldern und die berufsbiografische Stufung in Berufsvorbereitung, Berufsausbildung oder Weiterbildung (vgl. Kell 2003). So qualifiziert die Ausbildung zu Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen im Unterschied zu anderen Lehrämtern für die Lehrtätigkeit an einer Vielzahl von Schulformen (in Sachsen-Anhalt: Fachschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Fachgymnasien, Berufsschulen) und Bildungsgängen (Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung, Berufsqualifizierung) mit jeweils heterogener Schülerschaft. Das universitäre Lehramtsstudium ist dabei in Sachsen-Anhalt auf die Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Prozesstechnik, Wirtschaft und Verwaltung sowie Gesundheit und Pflege ausgerichtet und geht damit über den Fokus auf ein konkretes Berufsbild weit hinaus. Dementsprechend variieren die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer in erheblichem Maße. In diesem Zusammenhang erhält auch der „doppelte Bildungsauftrag" der berufsqualifizierenden Schulen eine besondere Bedeutung. Einerseits soll die berufsschulische Ausbildung für ein Berufsfeld qualifizieren, andererseits sollen die Auszubildenden auch ihre allgemeine Bildung erweitern. Die Berufsschule soll *„zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen"* (KMK 1991, 2). Eine weitere Besonderheit stellt die Dynamik der technologischen Entwicklungen dar, die zu einem massiven Wandel in den Arbeits- und Organisationsstrukturen der beruflichen Praxis, aber auch der Unterrichtspraxis führt. Unter diesen spezifischen Bedingungen hängt der Erfolg eines Berufsbildungssystems insbesondere von der Qualität der Lehrenden ab. Aus- und Weiterbildung der in diesem Feld tätigen Lehrerinnen und Lehrer halten mit dieser Entwicklung jedoch häufig nicht Schritt (vgl. Terhart 2000; Czycholl 1994).

2.3 Forschungsstand: Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen aus Sicht der „Betroffenen"

2.3.1 Studien zu Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen

Ein Schwerpunkt der Forschung im Bereich des beruflichen Schulwesens während des zurückliegenden Jahrzehnts liegt in der Praxis- bzw. Schulforschung etwa in der Forschung zum handlungsorientierten Unterricht, zur Lernfeldkonzeption, Lernortkooperationen oder zur Kompetenzdiagnostik (vgl. Tenberg

2013, 482). Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern – als das zentrale Bindeglied zwischen der Forschung und der Praxis – wird nahezu ausgeblendet. Auch ein Rückgriff auf Studien mit Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen ist wegen der unterschiedlichen Ausbildungswege, der andersartigen Fakultäten, des bedeutsamen Betriebs- und Wirtschaftsaspektes und insbesondere wegen der enormen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen nur bedingt zielführend (vgl. ebd.). Tenberg stellt fest, dass sich zum Thema „Professionalisierung von Berufsschullehrern" in den Ausgaben der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* seit 2000 nur 14 Arbeiten befinden, die sich mit der Lehrerbildung befassen (vgl. ebd.). Einzelarbeiten finden sich zum Berufsschullehrerberuf aus der Außenperspektive, zur Lehrerkooperation, zur Lehrersituation in pädagogischen Problemlagen, zur Selbstevaluation von Lehrerinnen und Lehrern, zur Berufswahl von Lehrenden an Berufsschulen und zu deren Rollenveränderung im schülerorientierten Unterricht. Im Online-Fachjournal für Berufs- und Wirtschaftspädagogik *bwp@* gibt es zwar eine Ausgabe (bwp@, 2007, Nr. 12, Juni), die sich zentral mit der Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen befasst, aber auch hier finden sich keine Beiträge, die sich mit den subjektiven Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen auseinandersetzen.

Buer & Squarra (vgl. 1998, 273, 281) untersuchten 1993 im Rahmen einer Pilotstudie mittels eines standardisierten Fragebogens, ob Kontrollüberzeugungen einen Einfluss auf die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern haben.

Bachmann ging im Schuljahr 1997/98 in seiner quantitativen Studie u. a. der Frage nach, welche Anforderungen sich vor dem Hintergrund des Strukturwandels der Wirtschaft für die Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen neu stellen. Seine Erkenntnisse stützen sich auf eine Befragung von 346 Lehrenden im beruflichen Schulwesen in Baden-Württemberg mittels Fragebögen (vgl. Bachmann 1999, 1f, 251f). Bachmann konnte eine Reihe von Anforderungen identifizieren, die sich spezifisch den Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen stellen:

1. Besonderheiten durch das duale System
    a. Kontakte zu Betrieben, Innungen, Kammern, Verbänden pflegen
    b. Zwischen Wirtschaft (Betriebe) und Staat (Schule) vermitteln
    c. Landeseinheitliche Abschlussprüfungen vorbereiten, durchführen, bewerten

   d. Bezug zu komplexen beruflichen Handlungsfeldern permanent herstellen
   e. Lernfeldunterricht planen, durchführen, reflektieren
2. Erteilung fachfremden Unterrichts
   a. in der Berufsschule muss z. B. das Fach Deutsch von allen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden
   b. die Fachlehrerinnen und Fachlehrer müssen allgemeinbildende Inhalte – z. B. Fremdsprachen – in den Unterricht integrieren (großer Vorbereitungsaufwand)
3. Unterrichtseinsatz in Kurzfächern mit nur einer Wochenstunde
4. Große Klassenteiler (Teiler 32)
5. Vielfalt der Organisationsformen des Unterrichts (Teilzeit- oder Vollzeitschule, Tages- oder Blockunterricht, Abend- bzw. Wochenendunterricht)
6. Einsatz in verschiedenen Schulformen
7. Notwendigkeit kontinuierlicher praxisbezogener Lehrerfortbildung (vgl. Bachmann 1999, 100–121).

Bachmann kommt zu dem Ergebnis, dass sich fast 88 % der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen in ihrem Beruf durchschnittlich bis sehr belastet fühlen. Besondere Belastungsdeterminanten stellen das ‚zunehmende Delegieren der Erziehung an die Schule', die ‚Korrekturen von Abschlussprüfungen' sowie die ‚Größe der Klassen' dar (vgl. ebd. 253).

Im Rahmen des Modellversuchs UbS (Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen) wurden mittels Fragebogen 172 Lehrende in Schleswig-Holstein zu Aufgaben und Herausforderungen in den Aufgabenfeldern ‚Unterrichten' und ‚Schule strukturieren' in gewerblich-technischen Disziplinen befragt (vgl. Spöttl & Becker 2012, 35–64). Dabei konnten folgende (neue) Herausforderungen rekonstruiert werden: Teamentwicklung, Wissensmanagement, Beteiligungskultur, Kooperation mit Umfeld, Herausbilden eines Dienstleistungscharakters, Lernortgestaltung, Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung, Realisieren einer neuen Lernkultur für neue Lernkonzepte, Qualitätsmanagement von Unterricht, Weiterbildung, Eigenständigkeit der Schule, Projektmanagement (vgl. ebd. 55f). Daraus leiten die Autoren Innovationsmerkmale als indirekte Indikatoren für die Wirkungen professionellen Lehrerhandelns ab. Als Innovationen für den berufsschulischen Unterricht werden bspw. Teamarbeit, Binnendifferenzierung, Moderatorenrolle und Motivation genannt. Als Innovationen für

die Strukturierung von Schulen gelten z. B. eine Beteiligungskultur, die Teamentwicklung und Personalwirtschaft (vgl. ebd. 57ff).

Unger (2007) geht in seiner Fallstudie (15 Einzelinterviews und 5 Gruppendiskussionen) mit Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen in Hessen der Frage nach, welche Bildungsverständnisse Lehrende an Berufsschulen in der Gegenwart entwickeln. In den rekonstruierten Deutungsmustern werden mehrere Kennzeichen der Bildungsidee als gedankliches Orientierungspotenzial ihres pädagogischen Handelns sichtbar. Durch die Kammerabschlussprüfungen werden jedoch bildungsorientierte Lernprozesse im Unterricht gehemmt (vgl. ebd. 331). Unger arbeitet auch heraus, welche unterschiedlichen Lösungsstrategien die Lehrenden entwickeln, um die Dialektik zwischen den von den Lehrerinnen und Lehrern intendierten Bildungsansprüchen einerseits und den Strukturbedingungen der Abschlussprüfungen andererseits aufzulösen (vgl. ebd.). Der von den Lehrenden vertretene Bildungsanspruch trägt laut Unger zur Erzeugung von professionstypischen Paradoxien des Lehrerhandelns bei. So besteht bspw. der Anspruch der Lehrerinnen und Lehrer, durch Lernprozesse die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Als hemmend für die persönlichkeitsfördernde Unterrichtsgestaltung wird jedoch die als unbeeinflussbar wahrgenommene Abschlussprüfung erlebt – von Unger als Individualisierungsparadox bezeichnet (vgl. ebd. 301f). Unger fasst zusammen, dass die Bildungsidee *„in der sozialen Realität in ihrer Funktion als allgemeines pädagogisches Leitbild auf stark hinderliche sozialstrukturelle Rahmenbedingungen des dualen Systems"* stößt (ebd. 332).

Die überwiegende Zahl der Studien (Ausnahme: Unger 2007) stützen sich auf quantitative Erhebungsmethoden, die überwiegend hypothesenprüfend das Forschungsfeld erschließen. Die Teilnehmer solcher quantitativen Studien haben kaum Einflussmöglichkeiten auf die Themen, sie können lediglich zu den Aspekten Stellung nehmen, die zuvor von den Durchführenden des Projektes ausgewählt wurden. Die Identifikation von Anforderungen aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, ihre subjektiven Sichtweisen und spezifischen Relevanzsetzungen sowie eine Neuexploration des Forschungsfeldes können jedoch nur mit einem qualitativen Zugang gelingen.

2.3.2 Studien zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

2.3.2.1 TEDS-LT (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach)

TEDS-LT zielt darauf, die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik zu diagnostizieren. TEDS-LT stellt eine nationale Er-

weiterung zur Studie „Teacher Education and Development: Learning to Teach Mathematics" (TEDS-M) dar. Die Testentwicklung orientiert sich an den *Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004a) sowie den fachbezogenen Standards für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik und geht von einem generischen Modell professioneller Lehrerkompetenz aus, welches kognitive Komponenten von affektiv-motivationalen unterscheidet (vgl. Roters et al. 2015, 62). Lehramtsstudierende verschiedener Universitäten wurden vom Ende der Bachelor-Ausbildung bis in den Vorbereitungsdienst begleitet und regelmäßig auf ihr fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen hin getestet sowie zu ihren Lernmöglichkeiten in ihrer Ausbildung befragt. Im Fach Englisch bspw. weisen die positiven Zusammenhänge der fachdidaktischen Tests mit den pädagogischen Wissenstests auf eine Nähe zwischen Fachdidaktik und Pädagogik hin. Die niedrigen Zusammenhänge zwischen pädagogischem Wissen und fachwissenschaftlichem Wissen verdeutlichen dagegen, dass der Wissenserwerb eher getrennt für die jeweilige Domäne (Fach versus Pädagogik) erfolgt (vgl. Blömeke 2013, 13). Die Ergebnisse lassen auch vermuten, dass sich das professionelle Wissen angehender Englischlehrerinnen und -lehrer im Verlauf des Studiums verändert (vgl. Roters et al. 2015, 73). Nach wie vor offen ist die Frage, inwieweit sich die Wissensbereiche, erhoben mit Papier- und Bleistift-Instrumenten, tatsächlich als Können im konkreten Handeln im Unterricht zeigen. Darüber hinaus sind die Ergebnisse nicht auf andere Schulformen, wie z. B. Gymnasial- oder Grundschullehrerinnen und -lehrer, übertragbar, da z. B. für erstere die fachwissenschaftliche Ausbildung eine größere Tiefe aufweist als für nicht-gymnasiale Lehrende. Eine empirische Überprüfung möglicher Zusammenhänge zwischen den Kernelementen professioneller Lehrerkompetenz, nämlich fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen sowie der Sprachkompetenz steht noch aus.

Hier schließt sich die im Januar 2014 an der Universität Köln begonnene Studie „PKE – Professionelle Kompetenz von Englischlehrkräften: Fachdidaktisches Wissen angehender Englischlehrkräfte – Konzeption, Messung, Validierung" unter der Leitung von König an. Ziel ist die Erweiterung des in TEDS-LT begonnenen Ansatzes, fachdidaktisches Wissen angehender Englischlehrerinnen und -lehrer sowie ihre Sprachkompetenz empirisch zu erfassen und ihre Bedeutung für das professionelle Wissen zu analysieren (vgl. König 2014, 10). Dabei wird das bereits im Projekt TEDS-LT entwickelte Testinstrumentarium genutzt und um einen zentralen Teilbereich erweitert, nämlich um die Messung von eher handlungsnahem Wissen über fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse. Getestet wird das Fachwissen, das pädagogische Wissen und die sprachliche Handlungsfähigkeit angehender Englischlehrender in unterschiedlichen Stadien

ihrer Ausbildung (vgl. ebd.). Ergänzend werden in der Studie von König auch fachdidaktische Lerngelegenheiten (u. a. behandelte Ausbildungsinhalte, durchgeführte praktische Tätigkeiten) erfasst und ihr Zusammenhang zur professionellen Kompetenz analysiert (vgl. ebd.) Von der Studie erwartet diese Forschungsgruppe neue Erkenntnisse zur Konzeptualisierung und Operationalisierung von fachdidaktischem Wissen angehender Englischlehrerinnen und -lehrer über die erste und zweite Ausbildungsphase hinweg. Die Ergebnisse können laut König sowohl theoretische Diskurse zur Fremdsprachenlehrerausbildung in der Fachdidaktik Englisch ergänzen, als auch zur Debatte um Qualitätssicherung durch Setzung von Standards und Kompetenzen für die englischdidaktische Lehramtsausbildung beitragen (vgl. ebd.). Unklar bleibt, auf welche Schulform sich die Studie bezieht. Die subjektive Perspektive der „Experten"-Lehrerinnen und -Lehrer der dritten Phase der Lehrerbildung auf ihren Unterricht wird nicht betrachtet, obwohl gerade sie über ein umfangreiches fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Handlungswissen verfügen, das durch die Erforschung von Wissen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung nicht abgedeckt werden kann. Dafür ist es notwendig, sich *„inside the head of the practitioner whose skills you wish to understand"* (Shulman zitiert nach: Oser 2013, 32) zu begeben, um das komplexe Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern zu erkunden.

2.3.2.2 Studien zur subjektiven Sichtweise von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

Häufig kritisieren Lehrerinnen und Lehrer, dass die wissenschaftliche Forschung über ihre Köpfe hinweg zu neuen Erkenntnissen gelangt, deren Transfer in die Schule nur selten gelingt. Dabei scheint es gerade bei ständig wandelnden Anforderungen an Lehrende besonders sinnvoll, ihre Erfahrungen und Sichtweisen zu erheben. Seit Beginn der 90er Jahre gewannen die subjektiven Auffassungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern zunehmend an Bedeutung (vgl. Caspari 2014). Im deutschsprachigen Raum sind drei Studien zu nennen, die einen umfassenden Blick auf diese subjektiven Sichtweisen im Fremdsprachenunterricht werfen.

Appel versucht in seiner Interviewstudie mit 20 Englischlehrerinnen und -lehrern der Sekundarstufe die *„Alltagskultur des Fremdsprachenunterrichts"*, d. h. *„die kollektive Erfahrung, das Wissen und die Werte"* (2000, 16), herauszuarbeiten und damit das berufsbezogene Wissen in seiner Breite einzufangen. Appel benutzt den Ausdruck des „Erfahrungswissens" als Integration kognitiver, berufsbiographischer und fachdidaktischer Aspekte. Das Erfahrungswissen von Lehrerinnen und Lehrern ist für Appel das Wissen, wie sie auf die Anforderungen des Unterrichts eingehen können (vgl. ebd. 278). Er rekonstruiert vier

Haupteigenschaften des Erfahrungswissens: die situative Kompetenz, die Lehrerinnen und Lehrer durch die Arbeit an und in Strukturen erwerben, die persönliche Dimension und die fremdsprachendidaktischen Spezifika von Erfahrungswissen. Die vierte Eigenschaft des Erfahrungswissens – die soziale Dimension – ist in allen genannten Aspekten präsent (vgl. ebd. 277). Basierend auf den Äußerungen der befragten Lehrerinnen und Lehrern teilt Appel fremdsprachendidaktisches Erfahrungswissen für den allgemeinbildenden Unterricht in Gegenstandwissen (Sprache, Landeskunde, Literatur) und methodisches Wissen auf. Methodisches Wissen hat einen prozeduralen Aspekt im Sinne einer praktischen Unterrichtskompetenz und deklarative Aspekte im Sinne von allgemeinen Werten und Überzeugungen, wie z. B. Schülerorientierung, und fremdsprachendidaktische Überzeugungen, wie etwa das Prinzip der Einsprachigkeit (vgl. ebd. 282–288).

Dirks (2000) untersucht in ihrer Habilitationsschrift den Professionalisierungsprozess ostdeutscher Englischlehrerinnen und -lehrer verschiedener Schulformen in Sachsen-Anhalt vor dem Hintergrund einer strukturtheoretisch verankerten Professionstheorie. Die Studie stützt sich auf 22 autobiographisch-narrative Interviews, die mithilfe der Narrationsanalyse von Schütze ausgewertet werden. Dirks rekonstruiert vier *„Kernprobleme des professionellen Handelns"* (Dirks 2000, 233), die als unausweichlich und zugleich nicht eindeutig lösbar markiert werden: Interaktion im Schulkontext, Unterrichten mit der ganzen Person, institutionelle Antinomien sowie gesellschaftlicher Wandel. Der produktive Umgang mit der Anforderung ‚Englisch unterrichten' wird von Dirks (ebd. 249) als *„Balanceakt"* beschrieben.

Caspari (2003) wählt in ihrer Interviewstudie mit 35 hessischen Fremdsprachenlehrenden verschiedener Schulformen den Ansatz des beruflichen Selbstverständnisses und kann dieses als *„subjektive Großtheorie"* modellieren, *„die aus Wissen, Einstellungen, Gefühlen und Absichten des Lehrerseins bestehen"* (Caspari 2014, 24). Der mehrstufige Auswertungsprozess der explorativen Studie umfasst eine Sequenzanalyse, die Kategorisierung in Themen, das Erstellen eines Strukturbildes und eine Deutungsmusteranalyse. Herausgearbeitet werden verschiedene Deutungsmuster als prägende Elemente des Selbstverständnisses (Caspari 2003). Die Ergebnisse von Casparis Einzelfalluntersuchungen liefern wichtige Erklärungsansätze für in der Lehrerforschung immer wieder beobachtete Phänomene, wie etwa den Einfluss der eigenen Sprachlernererfahrung auf das unterrichtliche Handeln (vgl. ebd. 271). Sie untermauern auch die Richtigkeit einer reflexiven Lehrerbildung (vgl. ebd.).

In allen Studien zeigt sich, dass es sich bei den subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrenden um ein sehr komplexes Gebilde handelt, welches

durch die eigene Lernerbiographie, die beruflichen Erfahrungen und die Wahrnehmung von Kontextfaktoren geprägt ist (vgl. Caspari 2014, 25).

Weitere Studien befassen sich mit Einzelaspekten des Fremdsprachenunterrichts, wie den bilingualen Sachfachunterricht (z. B. Viebrock 2007), Grammatik und kommunikativen Kompetenzen (z. B. Tesch 2010) und der Evaluation von Lernerleistungen (z. B. Lochtman 2003). Viele dieser Studien sind im Bereich der Grundschule angesiedelt. Andere Untersuchungen greifen neuere Themen der fremdsprachendidaktischen Forschung, wie Mehrsprachigkeit (z. B. Hu 2003) und interkulturelles Lernen (z. B. Grau 2001), auf. Mit Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts befassen sich bspw. die Studien von Mayer (2002), Reinartz (2003) und Martinez (2008). Die vorhandene qualitative Lehrerbildungsforschung im Bereich Fremdsprachen befasst sich bspw. mit der Neukonzeption des Fachpraktikums mittels forschenden Lernens (Schocker-v. Ditfurth 2001) oder der Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung (Roters 2012). Hauptergebnis der Untersuchungen zur ersten Phase der Lehrerbildung ist, dass diese erhebliche Defizite aufweist und durch neue Formen der wechselseitigen Bezugnahme von Lernerbiographie, Überzeugungen und wissenschaftlichem Wissen durch entsprechende Lerngelegenheiten verbessert werden muss (vgl. Roters & Trautmann 2014, 56).

2.4 Schlussfolgerungen – Forschungsdesiderate und zentrale Ziele

Die Ausbildung von Sprachenlehrerinnen und -lehrern stand bisher nicht ausreichend im Fokus der Fremdsprachenforschung. Viele der zuvor angeführten empirischen Ansätze differenzieren zudem nicht zwischen den unterschiedlichen Schulformen. Insbesondere zu den Sichtweisen von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen liegen bisher keine fachspezifischen Informationen vor; hier ist von einem generellen Forschungsdefizit auszugehen. Da viele Studien in der allgemeinen Bildungsforschung (COACTIV: Kunter et al. 2011; MT 21: Blömeke et al. 2008; TEDS-M: Blömeke et al. 2010; Hattie 2008) jedoch die zentrale Bedeutung des Handelns der Lehrerinnen und Lehrer für guten Unterricht und gute Schülerleistungen betonen, sollte die Fremdsprachenforschung diese Befunde aufgreifen und fachspezifisch ergänzen.

Zentrale Ziele

Diesem Desiderat, der fehlenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen und der Lehrerbildung in die-

sem Bereich folgend, lassen sich für das vorliegende Forschungsvorhaben drei zentrale Ziele benennen:

- Erfassung der Organisation, des Stellenwertes und der konzeptionellen Auslegung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt
- Exploration der subjektiven Anforderungen, der charakteristischen Problemsituationen und der individuellen Handlungsstrategien der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt
- Genese eines Kompetenzprofils für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen.

Aus dem Kompetenzprofil sollen Schlussfolgerungen für die Aus- und Fortbildung von Englischlehrerinnen und -lehrern für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Rahmen von Gestaltungsempfehlungen formuliert werden.

Wie bereits mehrfach herausgestellt, differenzieren die bisher betrachteten theoretischen und empirischen Ansätze zu Anforderungen an den Lehrerberuf häufig nicht zwischen den unterschiedlichen Schulformen oder den Unterrichtsfächern. Zu spezifischen Anforderungen an Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen gibt es keine Forschungsbefunde. Daher kann zunächst nur auf die Darstellung der Schulformen innerhalb der berufsbildenden Schulen bezüglich des Auftrages, der Zielsetzung in den Rahmenlehrplänen sowie der strukturellen Ausrichtung des Englischunterrichts zurückgegriffen werden.

Alter sowie Zusammensetzung und Vorbildung der Schülerschaft spiegeln sich in unterschiedlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer wider. Zudem führen verschiedene Lehrplanausrichtungen und Bildungsabschlüsse zu unterschiedlichen fachlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen, die sich ebenfalls in Anforderungen manifestieren. Um sich mit den Bedingungen des Forschungsfeldes vertraut zu machen und um einen ersten Überblick über Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen zu bekommen, wird in einer Vorstudie eine Gruppendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern aller Ausbildungsphasen für das Lehramt Englisch an berufsbildenden Schulen durchgeführt (Kapitel 4.1). In einem zweiten Schritt sollen aus der Auswertung von quantitativen und qualitativen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts erste Gestaltungsempfehlungen für eine kompetenzorientierte Ausbildung der Lehrenden gezogen werden (Kapitel 4.2). In einem dritten Schritt werden Anforderungen aus der Perspektive der ‚betroffenen' Lehrerinnen und Lehrer rekonstruiert, um Rückschlüsse auf notwendige Kompetenzen ziehen zu können (Kapitel 5).

Im nachfolgenden Teil der Arbeit wird das methodologische Vorgehen dieser Studie konkretisiert.

3 Methodischer Zugang und Forschungsdesign

Zunächst muss für dieses Forschungsprojekt die grundsätzliche Entscheidung zwischen quantitativer oder qualitativer Forschung getroffen werden. Anschließend werden verschiedene Erhebungsmethoden diskutiert, das methodologische Vorgehen in der Vorstudie dargelegt und die Entscheidung für problemzentrierte leitfadengestützte Interviews mit narrativen Anteilen als zentrale Methode der Studie begründet dargestellt. Im Anschluss wird die Datenerhebung der Hauptstudie näher vorgestellt sowie das Analyseverfahren der Grounded Theory Methodologie[29] in Anlehnung an Strauss und Corbin (1990, 1996) erörtert. Schließend werden die von Steinke (vgl. 2008) vorgeschlagenen Gütekriterien für qualitative Forschung dargelegt.

Das im letzten Kapitel beschriebene Erkenntnisinteresse impliziert eine Orientierung am sogenannten qualitativen Forschungsparadigma. Der Untersuchungsgegenstand – die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen, die charakteristischen Problemsituationen und die individuellen Umgangsstrategien der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen – soll explorativ rekonstruiert werden. Dieses Ziel verlangt ein qualitatives Forschungsdesign, denn qualitative Methoden werden verwendet, um soziale Phänomene, wie den Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern, zu verstehen und zu den subjektiven Theorien der Interviewten vorzudringen sowie die Grundlagen einer Theorie aus der Empirie heraus zu entwickeln. Die subjektiven Sichtweisen, Wahrnehmungen und Handlungsmuster sind immer schon in gewisser Weise durch die Befragten vorstrukturiert und damit reflexiv. Sie eröffnen sich für den Forschenden nur durch Erzählungen und Beschreibungen der Befragten. Durch den offenen Charakter der Datenerhebung, bspw. durch Interviews, und den interpretativen Charakter der Datenauswertung wird versucht, diesem Umstand Rechnung zu tragen. Durch die Offenheit in der Kommunikation wird es den Befragten ermöglicht *„ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem eigenen Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens"* zu entfalten (Bohnsack 2010, 20f).

Vertreter der qualitativen Forschungstradition arbeiten mit relativ kleinen Fallzahlen. Durch die genaue Analyse und Interpretation – häufig in Forschungswerkstätten – können dennoch valide Ergebnisse erzielt werden. In Forschungswerkstätten werden Daten gemeinsam mit Mit-/Forscherinnen und Forschern ausgewertet, um dabei eine methodisch kontrollierte Perspektiventriangulation

29 In dieser Arbeit wird gemäß Hülst (vgl. 2010, 1) zwischen Grounded Theory als Produkt der Forschung (GT) und dem methodologischen Vorgehen mit dem Ziel, eine Grounded Theory (GTM) zu entwickeln, unterschieden.

zu erreichen (vgl. Friebertshäuser, Prengel 1997; Mayring 2002; Flick, von Kardorff, Steinke 2008; Friebertshäuser, Langer, Prengel 2010; Mey, Mruck 2011; Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014). Wie in Kapitel 2.3.2 dargestellt, existiert bisher keine qualitative Studie zu den subjektiven Sichtweisen von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen; die meisten Untersuchungen befassen sich mit Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen (Dirks 2000; Appel 2000; Caspari 2003) bzw. mit Berufsschullehrerinnen und -lehrern im Allgemeinen (Unger 2007).

Um die Fragestellung dieses Vorhabens beantworten zu können, wird in der Hauptstudie eine qualitative Erhebungsform – ein problemzentriertes Interview (vgl. Witzel 2000) mit autobiographisch-narrativen Erzählteilen (vgl. Schütze 1983) – durchgeführt. Um sich auf die Forschungsthematik der problemzentrierten Interviews vorzubereiten und um einen ersten Überblick über Meinungsinhalte in der zu untersuchenden Stichprobe zu bekommen, wird in einer Vorstudie eine Gruppendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern aller Ausbildungsphasen für das Lehramt Englisch an berufsbildenden Schulen durchgeführt. Für die Entwicklung des Interviewleitfadens für das problemzentrierte Interview (PZI) werden in dieser Vorstudie weiterhin Rahmenrichtlinien und Handreichungen des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt sowie statistische Daten zum Fremdsprachenunterricht in Sachsen-Anhalt analysiert. Die folgende Abbildung stellt das methodologische Vorgehen dieses Forschungsvorhabens von der Datenerhebung bis zur Auswertung der Daten dar.

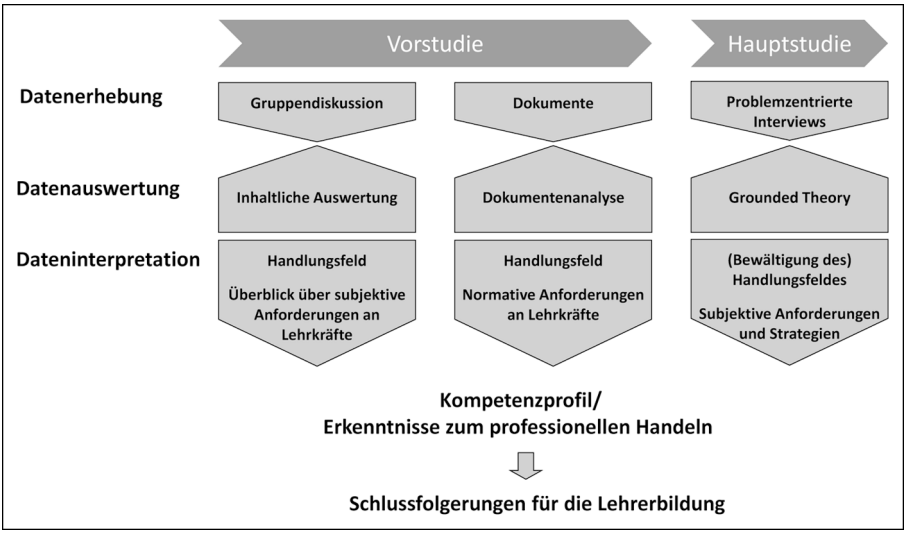


Abb. 4: Forschungsdesign

4 Vorstudie

4.1 Gruppendiskussion

4.1.1 Datenerhebung

Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsform innerhalb der qualitativen Sozialforschung, bei der im Gegensatz zu Erhebungen mit einzelnen Individuen die Meinungen und Einstellungen einer ganzen Gruppe bzw. die Kommunikationsprozesse innerhalb einer Gruppe erschlossen werden sollen. Bohnsack (1997) geht davon aus, dass individuelle biographische Erlebnisse und Erfahrungen immer durch einen milieuspezifischen Kontext, in diesem Forschungsvorhaben durch den Kontext Schule, geprägt sind. Die Einflüsse des Milieus können in Interviewsituationen nur als integrierter Aspekt der geschlossenen Lebenserzählung zugänglich gemacht werden. Hier sieht Bohnsack (1997, 498) einen bedeutenden Vorteil von Gruppendiskussionen: Die

> *„unterschiedlichen milieuspezifischen Wirklichkeiten, an denen das Individuum teil hat und die es immer erst retrospektiv und aspekthaft verinnerlicht, sind aber auf dem Wege des Gruppendiskussionsverfahrens einer direkten empirischen Analyse zugänglich".*

Im Modell kollektiver Orientierungsmuster steht also nicht länger die Meinung einer Gruppe im Vordergrund, sondern die sie bedingenden Strukturen gemeinsamer milieuspezifischer (hier: schulischer) und biographischer Erfahrungen. Zur Rekonstruktion dieser Orientierungsmuster hat Bohnsack die dokumentarische Methode ausgearbeitet. Da die Auswertung der Gruppendiskussion mit der dokumentarischen Methode die zeitlichen und personalen Ressourcen dieser Forschungsarbeit sprengen würde und nur die jeweiligen thematischen Aussagen der Gruppe erfasst werden sollten, die später Eingang in den Interviewleitfaden fanden, hat die Gruppendiskussion in dieser Arbeit nur den Charakter einer Voruntersuchung.

4.1.2 Durchführung

Im Rahmen des von der Forscherin organisierten Workshops zum „Englischunterricht an berufsbildenden Schulen und Konsequenzen für die Lehrerausbildung" mit Vertreterinnen und Vertretern aller drei Phasen der Lehrerbildung – also Dozierende der Fachdidaktik Englisch der Universitäten, Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern der Studienseminare sowie engagierte Kolleginnen und Kollegen des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen – sollten als Grundlage für die Entwicklung eines Interviewleitfadens im Workshop analog zum Vorgehen im Modellversuch FiT (vgl. Hertle & Sloane 2005) zunächst di-

daktische Handlungsfelder im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen ausdifferenziert werden. Das Berufsbild „Lehrerin/Lehrer" ist wie jede berufliche Tätigkeit ein komplexes und vielschichtiges Feld hinsichtlich der Anforderungen und Kompetenzen. In Anlehnung an Hertle & Sloane (vgl. 2005, 91) gibt es in diesem Feld zwei Perspektiven: die Anforderungsstruktur (Was soll bewältigt werden?) und die Qualifikationsstruktur (Welche Kompetenzen werden benötigt, um diese Anforderungen zu bewältigen?).

Wie lässt sich nun die Anforderungsstruktur des Lehrerhandlungsfeldes erfassen?[30] Die Gruppenprozesse innerhalb der Gruppendiskussion wurden mit Hilfe der Moderationsmethode organisiert. Um das Handlungsfeld bzw. die berufstypischen Aufgaben von Englischlehrenden an berufsbildenden Schulen zu erfassen, wurde in der Gruppendiskussion die relativ große Gruppe von 20 Teilnehmern zunächst in drei Kleingruppen geteilt. Jede Gruppe sollte die folgende Frage beantworten und in der Kleingruppe diskutieren:

Auf welche berufstypischen Aufgaben treffen Sie als Englischlehrerin/Englischlehrer in Ihrer täglichen Arbeit?

Die Gedanken und Ideen wurden auf Metaplankarten geschrieben, an Pinnwände geheftet und im Plenum der Gesamtgruppe vorgestellt. Die zweite bzw. dritte Gruppe präsentierte dann ihre Ergebnisse, ergänzte das Schaubild und versuchte die Gedanken zu ordnen. Im Anschluss wurden die Teilnehmenden gebeten, Oberbegriffe für die gruppierten Themen zu finden und die Arbeitsaufgaben dann nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit werden im Folgenden dargestellt.

4.1.3 Auswertung

Aus forschungspragmatischen Gründen wurde die Gruppendiskussion nur thematisch ausgewertet. Das primäre Erkenntnissinteresse bei dieser Aufgabe galt

30 Wie im Kapitel 2.1.8 detailliert dargestellt, beziehen sich ein Großteil der Standard- und Kompetenzmodelle auf Studierende bzw. Lehrerinnen und Lehrer mit allgemeinbildenden Fächern an allgemeinbildenden Schulen. Das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen ist vielfältiger, kaum vollständig erfassbar und durch die Dynamik des ökonomischen Wandels geprägt. Berufsschulisches Handeln wird durch das Wirtschaftssystem einerseits und das Bildungssystem andererseits geprägt. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen beiden Systemen gerecht werden. Sie werden darüber hinaus mit einem sehr heterogenen Feld an Bildungsgängen und damit unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler konfrontiert. Die Lernfeldorientierung in Lehrplänen der Berufsschule ging in Sachsen-Anhalt mit erheblichen Veränderungen auf makro-, meso- und mikrodidaktischer Ebene einher. Der Englischunterricht wurde z. B. in die Lernfelder integriert; besonders leistungsfähige Auszubildende können fremdsprachliche Zusatzqualifikationen wie das KMK-Fremdsprachenzertifikat erwerben; der Englischunterricht ist an typischen beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet.

der Ermittlung von Themenkomplexen für den Interviewleitfaden sowie einer weiterführenden Strukturierung des Untersuchungsfeldes „Englischunterricht an berufsbildenden Schulen" aus der Perspektive der „Betroffenen". Die Teilnehmenden thematisierten folgende für sie typischen Arbeitsaufgaben im Englischunterrich an berufsbildenden Schulen:

1. *Sprachliches Regelwerk unterrichten* (z. B. Förderung der sprachlichen Kompetenzen, anwendungsbezogene Grammatikarbeit) + *Kulturwissen vermitteln* (z. B. interkulturelles Bewusstsein schaffen, Wissen über fremde Kulturen vermitteln)
2. *Planen und Vorbereiten von Unterricht* (aufgeteilt in: Thematik und Inhalte + Methodik)
3. *Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen* (z. B. Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Fremdsprachenvorkenntnisse, Über-/Unterforderung)
4. *Über Fachwissen* verfügen (z. B. schnelles Einarbeiten in den Englischunterricht für neue Berufe/Berufsgruppen, Fremdsprache und berufliche Inhalte, ständiges Erneuern der Fachkenntnisse des Berufes)
5. *Classroom management* „anwenden können" (z. B. Kommunikation/Interaktion initiieren, motivieren, mit Störungen umgehen, Unterrichtssprache Englisch)
6. *Überprüfen und Beurteilen* (z. B. Bewerten der mündlichen Kommunikation, Erarbeiten von Klassenarbeiten und Prüfungen)
7. *Kooperieren* (z. B. Außenseiterrolle der Englischlehrerinnen und -lehrer, Austausch im Kollegium, im Team arbeiten)
8. *Schulorganisation* (z. B. Bewertungsdruck, keine verlässliche Planung durch Schulleitung, Komplexität der Vorgaben und Anforderungen)
9. *Konflikte lösen* (z. B. Umgang mit Demotivation/Leistungsverweigerung, geringe Akzeptanz des Englischunterrichts bei den Schülerinnen und Schülern).

Die berufsschulspezifischen Hauptthemen (Heterogenität, berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse, pädagogische Handlungsfelder wie der Umgang mit Demotivation/Leistungsverweigerung) werden, wie in Kapitel 5.1.1 geschildert, von der Forscherin bei der Entwicklung des Interviewleitfadens für die problemzentrierten Interviews berücksichtigt. Um die Kompetenzen einer Lehrkraft für ein erfolgreiches Handeln in diesem Handlungsfeld zu bestimmen, werden im Interview dann z. B. folgende Fragen gestellt:

Welche Strategien haben Sie entwickelt, um mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schülern umzugehen?

Was müssen Sie wissen, können und beherrschen, um mit diesen Anforderungen umzugehen/diese typischen Arbeitsaufgaben zu bewältigen? (Kompetenzen).

Die Erkenntnisse der Gruppendiskussion führen zu der im Kapitel 5.1.1 dargestellten Auswahl der Themenblöcke des Interviewleitfadens, die unter dem Aspekt der „Problemzentrierung" in jedem Interview angesprochen wurden.

4.1.4 Zwischenergebnisse

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigen deutlich, dass die Organisation und Durchführung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen ähnliche Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer stellt, wie sie bereits in den einleitend zitierten Studien festgestellt wurden (Bachmann 1999; Dirks 2000; Appel 2000; Caspari 2003). Darüber hinaus thematisieren die interviewten Lehrerinnen und Lehrer aber auch berufsschulspezifische Anforderungen, wie bspw. die geringe Akzeptanz des Englischunterrichts, Fachsprachen und berufsbezogene Inhalte. Um diese Anforderungen sowie die Umgangsstrategien aus der subjektiven Sicht der ‚betroffenen' Lehrerinnen und Lehrer rekonstruieren zu können, werden in der Hauptstudie problemzentrierte Interviews (PZI) geführt, die mit dem Verfahren der Grounded Theory Methodologie ausgewertet werden. Für die Entwicklung des Interviewleitfadens für das problemzentrierte Interview werden jedoch zunächst in einem zweiten Schritt der Vorstudie curriculare Konzeptionen des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt sowie Angaben des Statistischen Bundesamtes zum Fremdsprachenunterricht in Sachsen-Anhalt analysiert.

4.2 Dokumentenanalyse

4.2.1 Datenerhebung

Die Dokumentenanalyse eröffnet Forschungszugänge und steht daher an dieser Stelle des Forschungsprozesses. Des Weiteren bietet dieser methodische Zugang den Vorteil, dass die Dokumente zwar beschafft, aber nicht erst erhoben werden müssen. Die Datenerhebung beschränkt sich auf die Sammlung rele-

vanter Dokumente. Für dieses Forschungsvorhaben wurde u. a. das folgende zentrale Ziel benannt:

- Ist-Stand-Analyse der Organisation, des Stellenwertes und der konzeptionellen Auslegung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Ermittlung normativer Anforderungen.

Aus diesem Ziel ergeben sich folgende Fragestellung für die Analyse der Dokumente: *Wie ist der Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen organisiert und konzeptionell ausgelegt? Welche normativen Anforderungen ergeben sich daraus für die Lehrenden?*

In der Phase der Datenerhebung wurden die Dokumente für das Sample nach folgenden Kriterien ausgewählt: Es wurden möglichst aktuelle Ordnungsmittel (Rahmenrichtlinien, Handreichungen, Fachlehrpläne) für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ausgewählt. Dabei wurde jede Schulform mindestens einmal berücksichtigt. Um Aussagen zu quantitativen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts treffen zu können, wurden zusätzlich Daten des Statistischen Bundesamtes (vgl. 2015) ausgewertet.

4.2.2 Durchführung

In der vorliegenden Studie wurden unter der o. g. Zielstellung nachstehende curriculare Konzeptionen (Tabelle 5) sowie Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, 10, 65) und Verordnungen des Landes Sachen-Anhalt (vgl. Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen RdErl. des MK vom 11.7.2015 – 22–80006) gesichtet und inhaltlich ausgewertet.

Tab. 5: Ausgewählte curriculare Konzeptionen

Schulform	Dokument	Jahr
Berufsvorbereitungsjahr	RRL[31]	2010
Berufsgrundbildungsjahr	Keine Dokumente in Sachsen-Anhalt	
Berufsschule	RLP/RGA Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel RLP/RGA Industriemechaniker/in	2004/06 2004/06
Berufsfachschule	RRL Englisch	2010
Fachschule	RRL Englisch	2006
Fachoberschule	RRL Englisch RGA Englisch	2007 2010
Fachgymnasium	Fachlehrplan Englisch	2015

31 RRL: Rahmenrichtlinien, RLP: Rahmenlehrplan, RGA: Richtlinien, Grundsätze, Anregungen

4.2.3 Auswertung

Die Auswertung der curricularen Konzeptionen erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2002). Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, Texte systematisch zu analysieren, indem das Material schrittweise überprüft wird. Dabei wird am Text entlang, jedoch theoriegeleitet ein Kategoriensystem erstellt, das zur weiteren Bearbeitung des Materials immer wieder herangezogen und wenn nötig modifiziert wird (vgl. Mayring 2002, 114). Nach Mayring unterscheiden sich drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse:

- Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren und zu abstrahieren, dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben und ein überschaubares Abbild erstellt wird (vgl. ebd. 115)
- Explikation: Ziel ist es, das Verständnis fraglicher Textstellen durch Hinzuziehen zusätzlichen Materials zu erweitern (vgl. ebd.)
- Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur Grounded Theory Methodologie wird das Kategoriensystem mit dem Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse theoriegeleitet VOR der Auswertung des Materials entwickelt. Es handelt sich damit um einen deduktiven Ansatz, da die Kategorien von außen an das Material herangetragen werden. Eine offene Interpretation des Materials, bei der Sinn und Bedeutung des Geäußerten aus dem Material herausgearbeitet werden, findet auf diesem Weg nicht statt.

Zur Entwicklung des Interviewleitfadens ist es notwendig, die Inhalte der curricularen Konzeptionen für das Fach Englisch an berufsbildenden Schulen zu analysieren. Dieser eher deskriptive Untersuchungsschritt wird in Anlehnung an die strukturierende qualitative Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese Art der Analyse bietet sich besonders dann an, wenn nur die inhaltliche Ebene des Materials von Interesse ist (vgl. Mayring 1995, 212). Ziel der Analyse ist es, *„das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben"* (Mayring 1997, 58). Zwischen der Dokumentanalyse und der von Mayring geprägten qualitativen Inhaltsanalyse kann zwar unterschieden werden, jedoch werden beide Begriffe häufig synonym verwendet. Mayring (2002, 118) legt dar, dass inhaltliche Aspekte qualitativ untersucht werden können, indem ein Kategoriensystem erstellt wird, das „[…] *so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist*".

Um dieses Ziel zu erreichen, werden zunächst explizite Definitionen erstellt, welche Textstellen unter eine Kategorie fallen sollen, und dann Ankerbeispiele angeführt, welche eine Art Prototyp für die entsprechende Kategorie darstellen. Im Anschluss werden Kodierregeln formuliert, die bei Problemen der Abgrenzung eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (vgl. ebd. 118f). Ein Kodierleitfaden dient als Instrument für die Auswertung. In einem zirkulären Prozess können im weiteren Verlauf weitere Beispiele aufgenommen und neue Kategorien formuliert werden.

Folgende Kategorien werden im Hinblick auf die Auswertung der Dokumente (Rahmenrichtlinien, Handreichungen, Fachlehrpläne) im Rahmen des Forschungsthemas von der Forscherin als relevant betrachtet:

- Grundlagen/Umgang mit Rahmenrichtlinien
- Ziele des Englischunterrichts (und angestrebtes Abschlussniveau)
- Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer
- Kommunikative Inhalte (wissenschaftliche, berufliche, private, mündliche, schriftliche Kommunikationssituationen)
- Didaktische Grundsätze und Prinzipien
- Inhalte/Themen im Sinne einer beruflichen Anwendungsorientierung (z. B. Leben in der modernen Gesellschaft, Medien in der Gesellschaft, Umwelt und Energie, Gesundheit und Betreuung, Beruf und Karriere, technische Prozesse und Herstellung, Firmenmanagement, Geschäftskorrespondenz)
- Lehr-/Lernmethoden (Strategien, Arbeitstechniken, methodische Verfahren)
- Sprachliche Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen, Mediation)
- Fertigkeitsbezogene Unterrichtshinweise
- Sprachliche Mittel (Lexik, Semantik, Grammatik, Pragmatik)
- Arbeitsmaterialien/Medien
- Methoden der Leistungsbewertung/Prüfungen
- Rolle der interkulturellen Kompetenz
- Lernfelddidaktik (in der Berufsschule).

Im Folgenden werden bedeutsame Ergebnisse der inhaltlichen Analyse der Dokumente diskutiert und Konsequenzen für die Lehrerbildung formuliert.

4.2.4 Zwischenergebnisse

4.2.4.1 Quantitative Aspekte des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen

Viele Autoren (vgl. Weidinger & Träger 1998; Weiß & Schöpper-Grabe 2001; Schöpper-Grabe 2007) weisen darauf hin, dass der Bedarf an internationaler Kommunikation in Englisch innerhalb der deutschen Wirtschaft kontinuierlich steigt (siehe auch Kapitel 2.2.3). Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob diesem Umstand bereits in der schulischen Fremdsprachenausbildung an berufsbildenden Schulen Rechnung getragen wird.

Inhalte und Umfang des Fremdsprachenunterrichts richten sich nach den Stundentafeln sowie den Rahmenrichtlinien, (Fach)lehrplänen, Curricula und in der dualen Ausbildung in Sachsen-Anhalt nach den Rahmenlehrplänen der KMK (vgl. BbS-VO 2015, § 5). Die vorwiegend unterrichtete Fremdsprache an berufsbildenden Schulen ist Englisch. Wie die Statistik für das Schuljahr 2014/15 im deutschlandweiten Vergleich ausweist, lernen 32 % der Schülerinnen und Schüler im *dualen System* Englisch (Mehrfachnennungen möglich), 0,5 % Französisch, 0,3 % Spanisch und weniger als 0,6 % weitere Fremdsprachen. Die entsprechenden Werte für *Berufsfachschulen* liegen bei 89 % für Englisch, 7 % für Spanisch, 3 % für Französisch und weniger als 2 % für sonstige Fremdsprachen. In *Fachschulen* lernen 59 % der Schülerinnen und Schüler die Fremdsprache Englisch. An den *Fachoberschulen und Fachgymnasien* wird flächendeckend Englisch unterrichtet (99 – 100 %), an *Fachoberschulen* lernen allerdings nur 9,8 % der Schülerinnen und Schüler eine weitere Fremdsprache (fast ausschließlich Spanisch (4,4 %) und Französisch (4 %)). Den am weitesten ausgebauten Fremdsprachenunterricht weisen die *Fachgymnasien* aus: 99 % Englisch, 41 % Spanisch, 23 % Französisch, 3,1 % Russisch, 1,9 % Italienisch und 0,6 % Latein (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, 10, 65).

Die Situation stellte sich für das Land Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2014/15 folgendermaßen dar (Tabelle 6): Insgesamt nahmen 29.463 der insgesamt 47.540 Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen am Fremdsprachenunterricht teil (entspricht 62 %). 28.276 dieser Schülerinnen und Schüler lernen die Fremdsprache Englisch (ggf. auch im berufsbezogenen Lernbereich oder als

Wahlpflichtfach[32]); davon wurden 13.032 Schülerinnen und Schüler in *Teilzeitberufsschulen* (46 %), 30 im *Berufsgrundbildungsjahr* (1,1 %), 7347 an *Berufsfachschulen* (79 %), 3955 an *Fachschulen* (87 %), 2079 an *Fachoberschulen* (100 %) und 1743 an *Fachgymnasien* (99 %) ausgebildet. Es ist auffällig, dass in Sachsen-Anhalt im Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr sowie in der Fachoberschule und Fachschule außer Englisch keine weiteren Fremdsprachen angeboten werden. In Berufsfachschulen lernen 0,3 % der Schülerinnen und Schüler Französisch, 0,5 % Spanisch und 0,1 % Russisch. Neben Englisch lernen 1 % der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen Französisch. Erwartungsgemäß ist der Fremdsprachenunterricht an den Fachgymnasien am weitesten ausgebaut: 23 % der Schülerinnen und Schüler eignen sich neben Englisch die Fremdsprachen Französisch, 15 % die Fremdsprache Spanisch oder 8 % die Fremdsprache Russisch an (vgl. ebd.).

Tab. 6: Schülerinnen und Schüler mit Englischunterricht nach Schularten im Schuljahr 2014/2015 (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, 10, 65)

	Deutschland	**Sachsen-Anhalt**
Berufsschule	32 %	46 %
Berufsfachschule	89 %	79 %
Fachschule	59 %	87 %
Fachoberschule	100 %	100 %
Fachgymnasium/Berufliches Gymnasium	99 %	99 %

32 Fremdsprachliche Ziele und Inhalte sind in der Berufsschule mit 40 Stunden über die gesamte Ausbildung in die Lernfelder integriert. Inwieweit Fachlehrerinnen und -lehrer, die keine Sprachenlehrerinnen und -lehrer sind, tatsächlich fremdsprachliche Inhalte in den berufsbezogenen Unterricht integrieren, kann nicht zuverlässig beurteilt werden. Es lässt sich vermuten, dass Fremdsprachunterricht ohne eine entsprechende Qualifikation der Lehrenden nicht stattfindet. Insofern sagt die Zahl von 62 % der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen, die laut Statistischem Bundesamt (vgl. 2015, 65) am Fremdsprachenunterricht teilnehmen, wenig über den tatsächlich stattfindenden Fremdsprachenunterricht aus.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich im Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einer Mehrsprachigkeit als Bildungsziel[33] (vgl. Sprachenpolitik der Europäischen Union) und einer Wirklichkeit zeigt, die nach wie vor dem *„monolingualen Habitus"* (Gogolin 1994) folgt und „Fremdsprachenlücken" von bis zu 3,5 Jahren für die Schülerinnen und Schüler in der dualen Ausbildung produziert. Weitere Sprachen werden an der Berufsschule vor allem deshalb nicht unterrichtet, weil die Stundentafel (circa zwölf Stunden) im Teilzeitunterricht keine freien Kapazitäten enthält. Der Mangel an Fremdsprachenunterricht an vielen Berufsschulen ist eine erstzunehmende Schnittstellenproblematik, da die Schülerinnen und Schüler in dieser Zeitspanne zwischen den allgemeinbildenden Schulen, an denen ein bis zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, und der Arbeitswelt, in der Sprachkompetenzen immer wichtiger werden, keine Möglichkeit erhalten, ihre erworbenen sprachlichen Kompetenzen weiter zu pflegen. Auch der Weg zur Mehrsprachigkeit ist für viele Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen noch ein weites Feld, denn nur an den Fachgymnasien werden zwei Fremdsprachen angeboten. Eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung mit dem Titel „Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten" (Busse, Paul-Kohlhoff, Wordelmann 1996, 242) kommt zu ähnlichen Ergebnissen und stellt fest:

> *„Die Auswirkungen der Internationalisierung des Wirtschaftens tangieren die Leistungsfähigkeit der einzelnen Bildungssysteme. Allgemein bildende Schulen reagieren zunehmend mit frühzeitigem Sprachunterricht, Hochschulen mit internationalen Bildungsgängen. Das Berufsbildungssystem, das am direktesten mit dem Beschäftigungssystem verknüpft ist, hat mit der Ausweitung von qualifikatorischen Ansprüchen erhebliche Probleme"* (ebd.).

33 Die Europäische Kommission engagiert sich schon seit Ende der 80er Jahre dafür, dass Schülerinnen und Schüler Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen erlangen. Der Europäische Rat sieht die Förderung der sprachlichen Vielfalt als eine Hauptaufgabe des Bildungswesens und rief 2002 zu Maßnahmen auf, Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an durchzuführen. So hielt der Fremdsprachenunterricht zunehmend Einzug in die Grundschulen – in Sachsen-Anhalt ab Klasse 1 zunächst als Begegnungsunterricht, ab Klasse 3 als erste Fremdsprache. Gemäß der Europäischen Union ist Mehrsprachigkeit ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit. Zielsetzung der Sprachenpolitik der Europäischen Union ist deshalb, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. In der Rahmenstrategie „Bildung und Ausbildung 2020" wird die Kommunikation in Fremdsprachen als eine von acht Schlüsselkompetenzen zur Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung betrachtet. Hierzu gehören neben Grundfähigkeiten, wie der muttersprachlichen Kompetenz, auch zusätzliche Fähigkeiten, wie die Fähigkeit der Sprachmittlung sowie interkulturelles Verständnis (vgl. Sprachenpolitik der Europäischen Union).

4.2.4.2 Qualitative Aspekte des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen

Es konnte bereits festgestellt werden, dass der Fremdsprachenunterricht in den verschiedenen Formen der berufsbildenden Schulen quantitativ einen sehr unterschiedlichen Stellenwert hat. Eine exemplarische strukturierende Analyse der Rahmenrichtlinien und Handreichungen in Anlehnung an Mayring (2002) gibt Auskünfte über qualitative Aspekte des Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen. Da Englisch die vorwiegend unterrichtete Fremdsprache an berufsbildenden Schulen ist, werden im Folgenden sechs Beispiele für unterschiedliche curriculare Konzeptionen für den Englischunterricht in Sachsen-Anhalt stark gekürzt vorgestellt.

Rahmenrichtlinien Berufsvorbereitungsjahr (2010)

Weder im berufsbereichsübergreifenden noch im berufsbereichsbezogenen Lernbereich finden sich Hinweise zu fremdsprachlichen Zielen und Inhalten.

Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Englisch (2010)

Die Rahmenrichtlinien für das Fach Englisch der Berufsfachschule (BFS) orientieren sich an den Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (vgl. Europarat 2011), den Nationalen Bildungsstandards[34] sowie den Kompetenzbereichen des KMK-Fremdsprachenzertifikats, d. h. die tragende Idee dieser Lehrpläne ist die Kompetenzorientierung des Lernens. Diese Kompetenzorientierung bringt einen Perspektivwechsel mit sich; so liest es sich in der einschlägigen Literatur (vgl. Klieme et al. 2003). Ein kompetenzfördernder Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass handlungsorientiert, bei der Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen (bspw. in Projekten), in wechselnden Sozialformen und selbstständig gelernt wird. Das Fach Englisch ist in Abhängigkeit von der Fachrichtung in den berufsübergreifenden oder in den berufsbezogenen Lernbereich integriert. Auch die Stundenzahl hängt von der beruflichen Fachrichtung ab. In der zweijährigen Berufsfachschule mit beruflichem Abschluss Fachrichtung Elektrotechnische Assistenz wird bspw. eine Stunde Englisch pro Woche erteilt. Andere Stundentafeln enthalten keinen (z. B. Fachrichtung Altenpflege) bzw. bis zu fünf Stunden Englischunterricht (z. B. Fachrichtung Kaufmännische Assistenz für Fremdsprachen und Korrespondenz) wöchentlich. Zentrale Aufgabe des Englischunterrichts an Berufs-

34 Nationale Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (KMK 2004c) sowie Nationale Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2005)

fachschulen ist die Herausbildung und Festigung einer Kommunikations- und Handlungsfähigkeit (vgl. Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Englisch 2010, 6).

Im Mittelpunkt des Englischunterrichts stehen die Kompetenzbereiche Rezeption, Produktion, Mediation und Interaktion. Je nach Bildungsgang wird als abschlussbezogenes Kompetenzniveau die Stufe A2 (für den Hauptschulabschluss) bzw. B1 (für den Realschulabschluss) erwartet. Da sich das handlungsorientierte berufsbezogene Lernen an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert, sollen vor allem Situationen, die für den jeweiligen Berufsbereich bedeutend sind, als Ausgangspunkt für Sprachhandlungen dienen. Deshalb sind laut Rahmenrichtlinien (vgl. ebd.) projektartige und problem- und lösungsorientierte Lehr- und Lernkonzepte im Unterricht zu bevorzugen. Die Selbst- und Fremdeinschätzung der eigenen Kompetenzen fördert das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen. Zur Unterstützung soll das „Europäische Sprachenportfolio" genutzt werden.

Das Fach Englisch an Berufsfachschulen ist berufsqualifizierend konzipiert. Die zu entwickelnden Kompetenzen im Bereich der Fach-, Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz enthalten Berufsbezüge, die sich vor allem inhaltlich vom Unterricht an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden (vgl. ebd. 14). Exemplarisch werden folgende kommunikativen Inhalte genannt:

Tab. 7: Kommunikative Inhalte für das Fach Englisch der Berufsfachschule

Schulart	**Kommunikative Inhalte**
Für die einjährige BFS, die den Hauptschulabschluss ermöglicht (ebd. 19)	Hauswirtschaft (Wohnungseinrichtung) Gastronomie (Rezeptionstätigkeiten) Ernährung (Lebensmittel) Technik (Werkzeuge) Wirtschaft (Bürokommunikation)
Für die einjährige BFS, die den Realschulabschluss voraussetzt (ebd. 26)	Gesundheit (Der menschliche Körper) Betreuung und Pflege (Patientengespräche)
Für die zweijährige BFS, die zum Realschullabschluss führt (ebd. 32f)	Gesundheit (Krankheitsbilder) Betreuung und Pflege (Arztbesuche)

Da der Englischunterricht als fortgeführter Englischunterricht stattfindet, verfügen die Schülerinnen und Schüler über sehr unterschiedliche Vorkenntnisse. Deshalb soll der Unterricht laut Rahmenrichtlinien vor allem binnendifferenziert, offen und methodisch vielfältig gestaltet werden. Die Rahmenrichtlinien dienen als Grundlage für die Entwicklung schulinterner Curricula.

Rahmenrichtlinien Fachoberschule Englisch (2007) bzw. Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA) Fachoberschule Englisch (2010)

Auch die Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA) der Fachoberschule (FOS) orientieren sich an den Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, den Bildungsstandards sowie den Kompetenzbereichen des KMK-Fremdsprachenzertifikats. Das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung fremdsprachlich-kommunikativer Handlungsfähigkeit. Als Abschlussniveau wird B2 des GeRS angestrebt. Im Unterschied zur Berufsfachschule erfolgt die Leistungsbewertung mithilfe von Deskriptoren und Checklisten und folgt damit dem holistischen Ansatz.[35] Kommunikative Inhalte sind sowohl Alltagssituationen als auch fachrichtungsbezogene berufliche Situationen, bspw. im Kontext von Gesundheit, Technik und Medien, Globalisierung und Wirtschaft, Mode und Gestaltung sowie im Kontext der Arbeitswelt (vgl. RGA 2010, 25). In der zweijährigen Fachoberschule (Abschluss: Fachhochschulreife) werden zwei (11. Klasse) bis vier Stunden (12. Klasse) Englischunterricht wöchentlich erteilt.

Rahmenrichtlinie Fachschule Englisch (2006)

Ziel des Englischunterrichts an Fachschulen in Sachsen-Anhalt ist die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit zur Bewältigung von Kommunikationssituationen im öffentlichen Leben, persönlichen Lebensbereich und Beruf. Um schriftliche und mündliche Kommunikationssituationen zu meistern, werden die Hör-, Schreib-, Lese- und Sprachkompetenzen geschult. Durch handlungsorientierten Unterricht soll das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Inhaltlich werden die Bereiche „Leben in der modernen Gesellschaft", „Berufe & Karriere", „Medien in der Gesellschaft", „Umwelt & Energie" sowie „Berufsspezifische Inhalte" vorgeschlagen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen die Rolle der Moderatorin/des Moderators von Lernprozessen, der Beraterin/des Beraters bei Lernschwierigkeiten und der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters übernehmen. Die Rahmenrichtlinien dienen als Grundlage für die Entwicklung schulinterner Curricula. In der zweijährigen Fachschule (Abschluss z. B.: Staatlich geprüfter Techniker + Fachhochschulreife) werden zwei Stunden Englischunterricht wöchentlich erteilt.

35 Die Bewertung der sprachlichen Leistung erfolgt ganzheitlich (holistisch) in der Einheit von Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen; d. h. es wird kein Fehlerquotient mehr berechnet.

Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium Englisch (2015) und Fachlehrplan Fachgymnasium Englisch (2015)

In Sachsen-Anhalt führt das Fachgymnasium die Schuljahrgänge 11 – 13 in den Fachrichtungen *Gesundheit und Soziales*, *Informatik*, *Wirtschaft* und *Ingenieurwissenschaften*. Der Schuljahrgang 11 (Einführungsphase) besitzt eine Gelenk- und Brückenfunktion im Übergang zur folgenden Qualifikationsphase. Es werden Unterschiede und Defizite aus dem Sekundarbereich I im Bereich der Grundfertigkeiten des Hör- und Hör-/Sehverstehens, des Leseverstehens, des Sprechens und Schreibens ausgeglichen und zugleich Arbeitstechniken und Methoden geübt, die für die Arbeit in der Qualifikationsphase maßgeblich sind. Seit dem Schuljahr 2014/15 gilt für das Fach Englisch in der Einführungsphase (11. Schuljahrgang) ein neuer kompetenzorientierter Fachlehrplan. Der Fachlehrplan für die Qualifikationsphase befindet sich in der Erprobung. Die im Folgenden dargestellten Kompetenzen orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sowie den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch). Für die Abiturstufe wird in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ein Sprachniveau B2/C1 erwartet.

Die zentrale und übergreifende Aufgabe des Englischunterrichts ist die Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs. Im Kompetenzmodell des Fachlehrplanes greifen die Bereiche der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, der funktionalen kommunikativen Kompetenz, der Text und Medienkompetenz sowie der Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz ineinander. Als Themenbereiche sind in der Einführungsphase *Growing up, Ecology and Environment*, *The Individual and Society* sowie *Reading* zu unterrichten. Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts in den Schuljahrgängen 12/13 des Fachgymnasiums (Qualifikationsphase) gelten die Aussagen des Fachlehrplans Englisch Gymnasium/Fachgymnasium (2014) Schuljahrgänge 11/12 (Qualifikationsphase) in vollem Umfang. Folgende vier thematische Kurse sind verbindlich zu gestalten: *Aspects of Great Britain, The American Way of Life, The Human Experience* und *Challenges of Our Time* (vgl. Fachlehrplan 2015, 30). Weitere Hinweise zu Inhalten sowie Anforderungen im Grund- und Leistungskurs sowie Hinweise zur Erstellung der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung finden sich in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (KMK 2002). Die Abiturprüfung der modernen Fremdsprachen am Ende des 13. Schuljahres besteht aus einer Textaufgabe und einer kombi-

nierten Aufgabe bestehend aus einer Textaufgabe und sprachpraktischen Teilen wie die Sprachmittlung (vgl. ebd. 11ff).[36]

Das Fachgymnasium unterscheidet sich vom allgemeinbildenden Gymnasium darin, dass es mit berufsbezogenen Fachrichtungen, wie Gesundheit und Soziales, zur allgemeinen Hochschulreife führt. Die thematische Ausrichtung des Fachlehrplans wird der Internationalisierung und Globalisierung der modernen Industrie- und Wissensgesellschaften jedoch nur bedingt gerecht: Es fehlen berufsbezogene Inhalte und Anwendungsmöglichkeiten. Es stellt sich die Frage, wie mit diesen Rahmenvorgaben die Voraussetzungen für kommunikative Handlungsfähigkeit in komplexen sowie realitätsnahen privaten, schulischen und beruflichen Problemsituationen geschaffen werden sollen. Um dem besonderen Profil des Fachgymnasiums Rechnung zu tragen, welches die Schülerinnen und Schüler sowohl auf ein Hochschulstudium als auch auf andere Formen der beruflichen Bildung vorbereiten soll, wäre es wünschenswert, neben allgemeinbildenden Inhalten auch Inhalte zu berücksichtigen, die einen möglichst realistischen, authentischen berufsweltlichen Bezug aufweisen.[37] Es werden keine Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung, wie bspw. Kriterien für den kompetenzorientierten Unterricht und neue schülerzentrierte Lernformen oder die fachdidaktische Konzeption des Unterrichtsfaches, formuliert. Leider wird die Kompetenzentwicklung der fünf funktional-kommunikativen Kompetenzen nicht einzeln und getrennt im Verlauf der gymnasialen Oberstufe dargestellt. Nur in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (KMK 2002) finden sich Hinweise zur Kompetenzentwicklung im grundlegenden bzw. erhöhten Anforderungsniveau. Darüber hinaus fehlen im neuen Fachlehrplan Hinweise zur Bewertung von Kompetenzen insbesondere im Rahmen

36 Die Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der fortgeführten Fremdsprache Englisch oder Französisch lösen die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung in diesen Fächern vollständig ab und werden ab dem Schuljahr 2016/17 Grundlage für die Abiturprüfungen in diesen Fächern sein.

37 Die Lehrpläne für das berufliche Gymnasium für die erste Fremdsprache der Bundesländer Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg weisen bspw. eigenständige Profile auf. In Rheinland-Pfalz sollen die vom Bildungsgangteam auf der Grundlage des Lehrplans zu erarbeitenden Jahresarbeitspläne konkrete berufsweltliche Bezüge aufweisen (vgl. Lehrplan 2014, 20). Folgende Kompetenzen werden z. B. im Lernbereich 2 der Jahrgangsstufe 12 angestrebt: die Schülerinnen und Schüler sollen im eigenen Spezialgebiet (Berufsbezug) Fachdiskussionen führen (ebd. 27). In Baden-Württemberg wird in der Jahrgangsstufe 2 des beruflichen Gymnasiums ein profilbezogener Wortschatz anhand von Themen erarbeitet, die eng mit dem jeweiligen Profilbereich verbunden sind z. B. Gentechnik, Agrarpolitik, Erziehungskonzepte (vgl. Bildungsplan 2014, 4). Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, profilbezogene Inhalte in der englischen Sprache zu artikulieren (ebd.). Im Fachlehrplan Englisch des Fachbereiches Erziehung und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen sind für die Auswahl der Themen die relevanten Berufsfelder bspw. Technik ausschlaggebend (vgl. Fachlehrplan 2008, 11).

neuer schülerzentrierter Lernformen wie projektorientierter Unterricht oder selbstorganisiertes Lernen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten vier Stunden Englischunterricht wöchentlich. Nach dem 2. Kurshalbjahr entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, ob sie die Abiturprüfung im Fach Englisch auf erhöhtem oder grundlegendem Anforderungsniveau schreiben möchten. Organisatorisch wird bei der Zusammensetzung der Kurse nicht zwischen erhöhtem und grundlegendem Anforderungsniveau unterschieden. Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, durch die binnendifferenzierte Gestaltung des Unterrichts beiden Schülergruppen innerhalb eines Kurses gerecht zu werden. In der Praxis führt dies häufig dazu, dass alle Schülerinnen und Schüler auf erhöhtem Niveau unterrichtet werden.

Schülerinnen und Schüler der o. g. Schulformen Fachschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachgymnasium legen am Ende ihrer ein- bis dreijährigen Ausbildung eine schriftliche Prüfung im Fach Englisch ab, die von den Lehrerinnen und Lehrern eigenständig erarbeitet wird (Ausnahme: Fachgymnasium). Die Prüfung besteht aus einer schriftlichen Textaufgabe, bei der zunächst durch Fragen zum Textinhalt das Textverständnis geprüft wird. Im zweiten Teil geht es um Wortschatz- und Strukturkenntnisse bzw. um Sprachmittlung. Die Schülerinnen und Schüler werden auch zur eigenen Meinungsäußerung aufgefordert, die unterschiedliche Formen annehmen kann, z. B. eine Stellungnahme zu einer Textaussage, eine Erörterung eines textverwandten Themas oder das Verfassen eines Leserbriefes. Ein Vergleich dieser Prüfungsstruktur mit dem gymnasialen Abitur zeigt, dass sich die zentralen Abiturprüfungen und die Abschlussprüfungen an der Fachschule und der Fachoberschule zwar hinsichtlich der Länge und des Schwierigkeitsgrades unterscheiden, von einem eigenen Profil der berufsbildenden Schulen allerdings kaum etwas zu erkennen ist. Angesichts dieser Tatsache verwundert es nicht, dass die Prüfung zum eigentlichen Orientierungsrahmen des Unterrichts werden kann. Nimmt man jedoch den erklärten stärkeren Praxis- und Anwendungsbezug des Fremdsprachenunterrichts sowie das Ziel des Unterrichts – die fremdsprachliche interkulturelle Handlungskompetenz – an berufsbildenden Schulen ernst, müssten einerseits die Rahmenrichtlinien vieler Schulformen entfrachtet sowie andererseits die schriftlichen Abschlussprüfungen überdacht werden. Geht es um die Förderung der Fertigkeiten der praktischen Sprachanwendung, müssten die Rahmenrichtlinien auch einen fertigkeitsorientierten Unterricht beschreiben und sich am tatsächlichen Fremdsprachenbedarf im Alltag, im Berufsfeld und/oder Studium orientieren. Die Abschlussprüfungen sowohl im Fachgymnasium als auch in der Fachschule/Fachoberschule in Sachsen-Anhalt prüfen weder das Hörverstehen noch die Sprechfertigkeit. Die Prüflinge weisen demnach nicht

nach, ob sie sich die englische Sprache als Kommunikationsmittel angeeignet haben. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass neue kompetenzorientierte Lehrpläne auch neue Lernformen und damit neue Formen der Leistungsbeurteilung, also auch veränderte Prüfungsformate, erfordern.

Rahmenrichtlinien Berufsschule im dualen System

In den verschiedenen Bundesländern sieht die Situation der Fremdsprachen an der Berufsschule, sowohl was die Berufsgruppen, den Zeitumfang als auch die Verbindlichkeit des Unterrichts betrifft, sehr unterschiedlich aus.[38] Sachsen-Anhalt übernimmt die Rahmenlehrpläne der KMK für die duale Ausbildung direkt als Landeslehrpläne. Fremdsprachliche Ziele und Inhalte sind in den Rahmenlehrplänen mit Lernfeldstruktur mit 40 Stunden in die Lernfelder intergiert.[39] Der Fremdsprachenunterricht kann in Sachsen-Anhalt aber auch zusätzlich im Rahmen des Wahlpflichtangebotes erfolgen (vgl. BbS-VO 2015, § 15). Da die wenigsten Fachlehrerinnen und -lehrer auch Englischlehrerinnen und -lehrer sind, muss die Qualifikation vieler Lehrerinnen und Lehrer für die erfolgreiche Umsetzung des lernfeldintergierten Fremdsprachenunterrichts in Frage gestellt werden. Der Einsatz von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Lernfeldunterricht ist wünschenswert, in der Praxis jedoch nur selten möglich. Im Rahmen dieser empirischen Studie wurden keine Interviews mit Fachlehrerinnen und -lehrern geführt, die den lernfeldintergierten Fremdsprachenunterricht im schulischen Alltag umsetzen müssen. Um Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Grenzen der Integration des Faches Englisch in die Lernfelder zu erlangen, wäre daher weitere Forschung notwendig.

Exkurs in das Lernfeldkonzept

In Sachsen-Anhalt besuchen die Schülerinnen und Schüler 2 bis 3,5 Jahre im Blockunterricht oder Tagesunterricht eine Berufsschule. Seit 1996 werden für die duale Ausbildung Rahmenlehrpläne der KMK nach dem Lernfeldkonzept, welches die traditionelle Fächerstruktur in der Berufsschule nahezu abgelöst hat, entwickelt. Ausgangspunkt für die Struktur der Rahmenlehrpläne sind die

38 Seit Beginn des Schuljahrs 2011/2012 ist die Fremdsprache Englisch als einstündiger Pflichtunterricht an der Berufsschule in Baden-Württemberg als Schulversuch eingeführt. Die Auszubildenden erweitern dabei ihre kommunikative Sprachkompetenz sowohl allgemeinsprachlich als auch berufsbezogen, erwerben berufsrelevantes Wissen und wenden dieses zielgerichtet an.

39 Exemplarisch seien hier die Ausbildungsberufe Anlagenmechaniker/Anlagenmechanikerin (KMK 2004e), Augenoptiker/Augenoptikerin (KMK 2011), Fachkraft für Metalltechnik (KMK 2013a), Friseur/Friseurin (KMK 2008b), Geomatiker/Geomatikerin (KMK 2010) Industriemechaniker/Industriemechanikerin (KMK 2004b), Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin (KMK 2004d) Zweiradmechatroniker/Zweiradmechatronikerin (KMK 2014) genannt.

Handlungsabläufe der beruflichen Ausbildung. Lernfelder orientieren sich an konkreten beruflichen Handlungssituationen. Auf Grundlage der Lernfelder werden durch die Bildungsgangteams Lernsituationen entwickelt und komplexe Lehr-Lernarrangements erarbeitet. Sachsen-Anhalt übernimmt die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Lernbereich direkt als Landeslehrpläne. Veröffentlichungen aus der Reihe „Richtlinien, Grundsätze, Anregungen" (RGA) unterstützen die Umsetzung der Rahmenrichtlinien für die Schulformen der beruflichen Bildung und geben Hinweise für die didaktisch-methodische Umsetzung. Durch das Lernfeldkonzept wurde das allgemeinbildende Fach Englisch in die berufsspezifischen Lernfelder integriert. Fremdsprachliche Ziele und Inhalte des Unterrichts sind mit 40 Stunden über die gesamte Lehrzeit in die Lernfelder zu integrieren. Die didaktisch-methodische Aufbereitung der Lernfelder soll dabei durch die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen erfolgen. Lehrende an berufsbildenden Schulen benötigen daher neben den für die Vollzeitschulen nach wie vor wichtigen fachdidaktischen Kompetenzen im Fach Englisch zusätzlich lernfelddidaktische Kompetenzen für die Planung und Realisierung von Englischunterricht in der Berufsschule. Die Arbeit in Bildungsgangteams der Berufsschule setzt darüber hinaus eine effiziente Teamarbeit für die Entwicklung von Lernsituationen aus offen formulierten Lernfeldern, für die Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien, für die inhaltliche Schwerpunktsetzung, für didaktisch-methodische Entscheidungen und schließlich für die Erarbeitung der didaktischen Jahresplanung voraus und bedeutet zunächst eine Mehrbelastung für jede einzelne Lehrkraft. Diesen neuen, komplexeren, zeitintensiveren Arbeitsanforderungen der Lehrerinnen und Lehrer steht kein zeitlicher Ausgleich bzw. keine Entlastung von Unterrichtsaufgaben entgegen.

Die mit der Lernfeld- und Handlungsorientierung einhergehende veränderte Unterrichtsführung bedarf neuer Lehr- und Lernformen sowie der Ausschöpfung des gesamten Methodenrepertoires, so dass selbstständiges und kooperatives Handeln, welches bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben im Vordergrund steht, gefördert wird. Bei der Bearbeitung der Lernsituationen im Unterricht müssen die Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern die notwendigen Handlungs- und Entscheidungsspielräume einräumen und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess übertragen. Die Lehrerin übernimmt die Rolle der Moderatorin und Lernbegleiterin. Es stellt sich die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer in der Aus- bzw. Fortbildung praktisch und/oder theoretisch auf die Erarbeitung schulinterner Curricula, Lernortkooperationen, handlungsorientierter Unterrichtsformen im berufsbildenden Bereich oder Bildungsgangarbeit vorbereitet werden.

Beispiel 1: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin (Beschluss der KMK vom 17.6.2004) + Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (2006a)

Fremdsprachliche Ziele und Inhalte sind mit 40 Stunden in die Lernfelder integriert (KMK 2004d, 6). So heißt eines der Ziele im Lernfeld 2 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen": *„Bei Bedarf geben sie* [Anm. MM: die Schülerinnen und Schüler] *situationsgerecht einfache Auskünfte in der fremden Sprache"* (ebd. 10). Als weiteres Lernfeld nimmt Lernfeld 10 „Besondere Verkaufssituationen meistern" Bezug zu fremdsprachlichen Kompetenzen, denn *„die Schülerinnen und Schüler beraten fachgerecht, gegebenenfalls auch unter Nutzung fremdsprachlicher Kenntnisse"* (ebd. 18). Auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz wird im Rahmenlehrplan nur indirekt hingewiesen; die Berufsschule soll auf Kernprobleme unserer Zeit, wie z. B. ein *„friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität"* (ebd. 4), eingehen. Die Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA) sollen Hinweise für die didaktisch-methodische Umsetzung der Rahmenlehrpläne geben. Die Anregungen zur Umsetzung der Lernfelder des Rahmenlehrplans der KMK für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin (vgl. Richtlinien, Grundsätze, Anregungen 2006a) stellen ein Beispiel zur Ableitung spezifischer Schulcurricula dar, denn das Lehrkräfteteam eines Bildungsganges ist für die eigenständige Erarbeitung und die kontinuierliche Verbesserung eines Schulcurriculums verantwortlich. In der Lernsituation 5 des Lernfeldes 2 heißt es im Bereich Methoden- und Lernkompetenz, dass die Schülerinnen und Schüler *„situationsbezogen einfache Auskünfte in einer Fremdsprache erteilen sollen"* (ebd. 44). Die gesamte Lernsituation umfasst einen Zeitrichtwert von 15 Stunden. Als didaktisch-methodische Anregung wird lediglich angemerkt, dass die Abstimmung mit dem Fremdsprachenunterricht erfolgen soll. Ähnlich kurz fasst man sich in der Lernsituation 3 (Zeitrichtwert gesamt: 20 Stunden) des Lernfeldes 10. Hier wird die Human- und Sozialkompetenz entwickelt, indem die Schüler *„fremdsprachig mit ausländischen Kunden/Kundinnen kommunizieren"* (ebd. 69). Unklar bleibt, wie die Fachlehrerin/der Fachlehrer, die i. d. R. keine Englischlehrenden sind, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen unterstützen können.

Beispiel 2: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin (Beschluss der KMK vom 25.03.2004) + Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (2006b)

Im Jahr 2004 wurden für die duale Berufsausbildung zum Industriemechaniker/Industriemechanikerin Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz nach dem Lernfeldkonzept entwickelt. Diese wurden in Sachsen-Anhalt direkt als Landeslehrpläne übernommen. Für die Vermittlung fremdsprachlicher Qualifikationen, die zur Entwicklung der entsprechenden Kommunikationsfähigkeit dienen, sind 40 Stunden vorgesehen, die in die Lernfelder integriert werden sollen. Im Rahmenlehrplan der KMK für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin wird explizit erwähnt, dass bei der Erarbeitung der Lernfelder 3, 4, 6, 12 und 13 fremdsprachliche Inhalte in den Unterricht zu integrieren sind (vgl. KMK 2004b):

Tab. 8: Fremdsprachliche Inhalte im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin (vgl. ebd.)

Lernfeld 3: Herstellen von einfachen Baugruppen
Sie beschreiben die sachgerechte Montage von Baugruppen und vergleichen Montagevorschläge auch unter Anwendung fach- und englischsprachiger Begriffe.
Lernfeld 4: Warten technischer Systeme
Sie lesen Anordnungspläne, Wartungspläne und Anleitungen auch in englischer Sprache.
Lernfeld 6: Installieren und Inbetriebnehmen steuerungstechnischer Systeme
Dabei benutzen sie Herstellerunterlagen, auch in englischer Sprache.
Lernfeld 12: Instandhalten von technischen Systemen
Dazu nutzen sie technische Unterlagen auch in englischer Sprache.
Lernfeld 13: Sicherstellen der Betriebsfähigkeit automatisierter Systeme
Hierzu analysieren sie automatisierte Systeme unter Verwendung von technischen Dokumentationen auch in englischer Sprache.

Auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz wird auch in diesem Rahmenlehrplan nur indirekt hingewiesen (vgl. KMK 2004b, 4). Die Ausführungen zu den fremdsprachlichen Inhalten in der Reihe Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (vgl. 2006b) sind leider sehr vage und wenig detailliert formuliert. So heißt es in den Ausführungen zu den Lernfeldern 1, 4, 8, 9 und 11, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Englischkenntnisse reflektieren sollen. Etwas genauer lesen sich die inhaltlichen fremdsprachlichen Anforderungen im Bereich der Fachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler sollen eine *„Stückliste in englischer Sprache lesen"* (ebd. Lernfeld 1, 33), *„Montagereihenfolgen festlegen und vergleichen, teilweise in englischer Sprache"* (ebd. Lernfeld 3, 40), *„Software auch in englischer Sprache bearbeiten"* (ebd. Lernfeld 6, 50) sowie

„technische Instandhaltungsunterlagen in englischer Sprache nutzen" (ebd. Lernfeld 12, 65).

Wenn im Fremdsprachenunterricht der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Fachbegriffen in der Fremdsprache liegt, ist es durchaus denkbar, dass die entsprechend fortgebildeten Fachlehrerinnen und Fachlehrer diese Aufgabe übernehmen. Um Englisch jedoch an konkreten beruflichen Situationen angemessen zu unterrichten und bei den Schülerinnen und Schülern eine kommunikative Handlungsfähigkeit zu entwickeln, ist es entweder notwendig, dass die Fachlehrerinnen und Fachlehrer auch Englischlehrende sind oder die Englischlehrerinnen und -lehrer über hohe fachliche Qualifikationen in den Berufsfeldern verfügen, um z. B. komplexe technische Sachverhalte, wie Produktionsabläufe, in der Fremdsprache zu erläutern. Da aufgrund des Lehrermangels in beruflichen Fachrichtungen in Sachen-Anhalt zunehmend Sekundarschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer im Englischunterricht eingesetzt werden und es nur sehr begrenzt Fortbildungen zum Fremdsprachenlernen innerhalb des Lernfeldkonzeptes gibt, muss die Qualifikation vieler Lehrerinnen und Lehrer für die erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldunterrichts in diesem Fach in Frage gestellt werden. Wie die curriculare Analyse von zwei Rahmenlehrplänen der Berufsschule exemplarisch aufzeigt, ist der Einsatz von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Lernfeldunterricht wünschenswert, in der Praxis jedoch nur selten möglich. Realistischer erscheint der Einsatz der Fremdsprachenlehrenden mit eigenem Unterrichtsfach als Wahlpflichtfach.

Eine intensive Beschäftigung mit dem System Berufsschule lässt deutliche Unterschiede zu Vollzeitschulformen der berufsbildenden Schule erkennen. Berufsschullehrerinnen und -lehrer sehen ihre Schülerinnen und Schüler einmal wöchentlich (Tagesunterricht) oder alle vier bis sechs Wochen (Blockunterricht). Die Lernenden verbringen die meiste Zeit im Betrieb; die Lehrkräfte müssen mit diesen verschiedenen beruflichen Erfahrungen, die die Jugendlichen in ihren Ausbildungsbetrieben machen, umgehen können. Sie müssen ständig auf dem neusten technologischen Stand sein und Kompetenzen eingebettet in berufliche Handlungssituationen vermitteln. Der Unterricht soll darüber hinaus vielfältig und praxisrelevant sein. Ein Bewusstsein für die enorme Bedeutung von fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen als Teil der beruflichen Handlungskompetenz scheint in der beruflichen Bildung jedoch noch zu wenig vorhanden zu sein. Während die curricularen Vorgaben der Vollzeitschulformen der berufsbildenden Schulen nahezu alle die Bedeutung von Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz betonen, finden sich in den Lehrplänen der Berufsschule nur indirekt Hinweise zum Aufbau von interkulturellen Kompetenzen. Die begrenzte Unterrichtszeit von zwölf Wochenstunden für den schulischen Teil der Ausbildung, das Fehlen von ausgebildeten Fremdsprachen-

lehrerinnen und -lehrern, die starke Heterogenität der Schülerschaft sowie die Vielfältigkeit der Berufsfelder machen einen flächendeckenden berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, der zum Aufbau interkultureller Kompetenzen beitragen könnte, an berufsbildenden Schulen nahezu unmöglich. Daher müssen neue Wege gefunden werden, um die Verbindung zwischen berufsorientierten Inhalten und sprachlich-kulturellen Dimensionen deutlich zu machen. Dazu gehören z. B. das KMK-Fremdsprachenzertifikat, Austauschprogramme wie MILENA oder die Möglichkeit des bilingualen Fachunterrichts, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Das KMK-Fremdsprachenzertifikat

Um den Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen aufzuwerten, bieten berufsbildende Schulen in Sachsen-Anhalt seit dem Schuljahr 1999/2000 Prüfungen für das KMK-Zertifikat an. Das KMK-Fremdsprachenzertifikat für die berufliche Bildung ermöglicht Schülerinnen und Schülern ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der Fremdsprache durch einen Nachweis in einer mündlichen und schriftlichen Prüfung bestätigen zu lassen. Diese Prüfungen erfolgen gegenwärtig in kaufmännisch-verwaltenden, gewerblich-technischen, gastgewerblichen und sozialpflegerischen sowie sozialpädagogischen Berufen und orientieren sich an typischen beruflichen Handlungssituationen. Grundlage hierfür ist die von der Kultusministerkonferenz der Länder am 20. November 1998 beschlossene „Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.11.1998 i. d. F. vom 26.4.2002) und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001).

Austauschprogramme

Beispielhaft sei hier das Projekt „MILENA- Modulkonzept zum Erwerb internationaler beruflicher Handlungskompetenzen" (2015) genannt, das vom Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt und dem Europäischen Sozialfonds gefördert wird. Seit Oktober 2011 bereitet das Projekt MILENA Auszubildende präventiv-qualifizierend auf den Übergang von der Ausbildung in das Berufsleben vor, so dass sie die Herausforderungen an diesem Übergang bewältigen können. Im Rahmen eines Mobilitätsmoduls leistet das Projekt MILENA einen Beitrag zur Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung, indem es Auszubildenden die Möglichkeit bietet, Ausbildungsbestandteile im europäischen Ausland zu absolvieren und dabei Fremdsprachenkompetenz zu erwerben. Das Projekt hat eine 24-monatige Laufzeit und kann wegen seiner modularen Projektstruktur individuell an die Bedarfe der berufs-

bildenden Schulen und betrieblichen Akteure angepasst werden. Auch die Europäische Union fördert das Erlernen von Sprachen durch verschiedene Programme wie Erasmus+. Im Rahmen des Programms „Kreatives Europa" werden finanzielle Mittel für Sprachprojekte zur Verfügung gestellt.

Bilingualer Fachunterricht

Eine weitere Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern den Einstieg in fachspezifische fremdsprachliche Kenntnisse – z. B. in Wirtschaftsenglisch – zu erleichtern, stellt der bilinguale Sachfachunterricht dar. Seit Januar 2011 gibt es einen Arbeitskreis am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) München, der sich mit dem Aufbau einer Online-Plattform für den bilingualen Unterricht an Fachoberschulen/Beruflichen Oberschulen befasst (siehe http://www.bayern-bilingual.de/fos-bos/). Ziel ist es, den Kolleginnen und Kollegen einen gezielten Zugriff auf alle erforderlichen Informationen für eine erfolgreiche Umsetzung des bilingualen Unterrichts zu bieten. Dazu gehören Hinweise, z. B. zu Rahmenbedingungen, rechtlichen Bestimmungen ebenso wie Vorlagen für Elternbriefe und Vorschläge zu weiterführender Literatur. Bereits erprobte Module sollen, systematisch nach Fächern und Lehrplaninhalten geordnet, zum Download zur Verfügung gestellt werden. Grundsätzlich gilt im Bundesland Bayern, dass alle Nicht-Prüfungsfächer bilingual unterrichtet werden dürfen, sofern die unterrichtenden Lehrenden die entsprechende Lehrbefähigung in dem Sachfach und der Fremdsprache bzw. die erforderlichen fremdsprachlichen Kenntnisse nachweisen können. Der gültige Lehrplan ist in jedem Fall einzuhalten.

Tabelle 9 fasst die bedeutsamsten Aspekte der Analyse der curricularen Konzeptionen für das Fach Englisch an berufsbildenden Schulen zusammen.

Tab. 9: Zusammenfassende Darstellung der Auswertung der curricularen Konzeptionen für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt

Schulform/ Kriterien	**Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Englisch (2010)**	**Rahmenrichtlinien (2007) bzw. Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (2010) Fachoberschule Englisch**	**Rahmenrichtlinien Fachschule Englisch (2006)**	**Berufsschule z. B. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin (2004)**	**Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium (2015) und Fachlehrplan Fachgymnasium (2015)**
Ziele des Englischunterrichts	**fremdsprachliche Kommunikations- und Handlungsfähigkeit** (funktional-kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen)	**vertiefte kommunikative Handlungsfähigkeit** (kommunikative und interkulturelle Kompetenzen)	**Kommunikationsfähigkeit** (keine Aussagen zu interkulturellen Kompetenzen)	**berufliche Handlungskompetenz** (nur indirekte Aussagen zu interkulturellen Kompetenzen)	**Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs** (funktional kommunikative und interkulturell kommunikative Kompetenzen, Text- und Medienkompetenz, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz)
Kompetenzorientierung/ Konzeption	ja berufsqualifizierend	ja studienqualifizierend	ja studienqualifizierend	ja berufsqualifizierend	ja studienqualifizierend
Grundlagen der Rahmenrichtlinien (RRL)	GeRS, Bildungsstandards, KMK-Fremdsprachenzertifikat	GeRS, Bildungsstandards, KMK-Fremdsprachenzertifikat	Standards für den Erwerb der Fachhochschulreife, KMK-Rahmenvereinbarung für Fachschulen (2003)	Berufsordnungsmittel, Rahmenvereinbarung über die Berufsschule	GeRS, Bildungsstandards
Umgang mit Rahmenrichtlinien (RRL)	RRL = Grundlage für schulinterne Curricula	RRL und RGA = Grundlage für Planung des Unterrichts (schulinterne Planungskonzepte notwendig)	Standortbezogene Curriculumumsetzung	Standortbezogene Curriculumumsetzung	Teilweise Pflichtthemen (s. u.)

(Fortsetzung Tab. 9)

Schulform/ Kriterien	**Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Englisch (2010)**	**Rahmenrichtlinien (2007) bzw. Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (2010) Fachoberschule Englisch**	**Rahmenrichtlinien Fachschule Englisch (2006)**	**Berufsschule z. B. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin (2004)**	**Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium (2015) und Fachlehrplan Fachgymnasium (2015)**
Umfang des Englischunterrichts	0 – 5 Stunden wöchentlich (abhängig von Fachrichtung)	2 (11. Klasse) – 4 Stunden (12. Klasse) wöchentlich	1 – 4 Stunden wöchentlich (abhängig von Fachrichtung)	fremdsprachliche Ziele und Inhalte sind mit 40 Stunden in die Lernfelder integriert	3 (11. Klasse) – 4 Stunden (12./13. Klasse) wöchentlich
Sprachliche Mittel	z. B. allgemeiner und berufsbezogener Wortschatz	z. B. Grund- und Fachwortschatz	Lexik/Semantik, Grammatik	keine Hinweise	(Hinweise zu) Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthographie
Kommunikative Inhalte	allgemeine und **berufsbezogene Inhalte** z. B. *Krankheitsbilder*	Alltagssituationen und **fachrichtungsbezogene berufliche Inhalte** z. B. *Mode und Gestaltung*	Integration allgemeinbildender und **beruflicher Inhalte** z. B. *technische Prozesse und Herstellung*	**berufsbezogene Inhalte** z. B. *Anordnungspläne, Wartungspläne und Anleitungen*	allgemeinbildende Inhalte z. B. 11. Klasse: *Growing up* 12./13. Klasse: *The American Way of Life* **keine fachrichtungsbezogenen beruflichen Inhalte**
Didaktische Grundlagen und Prinzipien (fachdidaktische Konzeption)	handlungsorientierter, berufsbezogener Unterricht projektartige und problem- und lösungsorientierte Lehr- und Lernkonzepte	Schülerorientierung (ganzheitlicher und schüleraktivierender Unterricht) Handlungs- und Problemorientierung	handlungsorientierter Unterricht selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen	handlungsorientierter Unterricht	keine Hinweise

(Fortsetzung Tab. 9)

Schulform/ Kriterien	**Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Englisch (2010)**	**Rahmenrichtlinien (2007) bzw. Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (2010) Fachoberschule Englisch**	**Rahmenrichtlinien Fachschule Englisch (2006)**	**Berufsschule z. B. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin (2004)**	**Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium (2015) und Fachlehrplan Fachgymnasium (2015)**
Abschlussprüfungen	schriftliche Abschlussprüfung mit Berücksichtigung des Berufsbezuges (abhängig von Fachrichtung)	schriftliche Abschlussprüfung (abhängig von Fachrichtung)	schriftliche Abschlussprüfung (abhängig von Fachrichtung)	Fremdsprachenzertifikat (freiwillig)	zentrale schriftliche Abschlussprüfung

4.2.4.3 Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen

Bisher wurde die Spezifik des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen ausführlich herausgestellt. Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wie die Fremdsprachendidaktik auf diese Besonderheiten des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen reagiert. Zum Englischunterricht an berufsbildenden Schulen existieren insgesamt nur wenige Veröffentlichungen. Egloff (2001) schlägt einen lernerorientierten Ansatz auch in diesem Bereich vor. Die Prinzipien dieses Ansatzes sind Teil der kommunikativen Wende, die die konkreten Sprachhandlungsbedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Ein Fremdsprachenunterricht, der die Schülerinnen und Schüler auf eine möglichst selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet, sollte deshalb laut Egloff (vgl. ebd. 11f) lernerorientiert, erfahrungsbasiert, inhaltsbezogen, handlungsorientiert, projektorientiert, kooperativ, interkulturell, selbstbestimmt und ganzheitlich sein. Auch Vogt (2009) stellt zu Recht fest, dass sich die Merkmale berufsorientierten Fremdsprachenlernens wie eine Liste der Charakteristiken eines modernen, innovativen Fremdsprachenunterrichts lesen. Gemäß Vogt (vgl. ebd. 2ff) ist berufsorientiertes Fremdsprachenlernen

- *holistisch,* weil es um Kommunikationsprozesse geht, die Lernende als Ganzes involvieren
- *lernerzentriert,* da es von spezifischen Interessen von Lernenden mit Berufserfahrung ausgeht und versucht, kommunikativen Bedürfnissen im Berufsleben Rechnung zu tragen
- *inhaltsorientiert,* denn Lernaufgaben können in beruflichen Kommunikationssituationen kontextualisiert werden
- *handlungs- und aufgabenorientiert,* weil die Fremdsprache gelernt wird, um berufliche Handlungssituationen zu bewältigen
- berufsorientiertes Fremdsprachenlernen kontextualisiert Lernaufgaben in größeren, fachübergreifenden Zusammenhängen (projektorientierte Lern- und Arbeitsformen) und
- erfordert durch seine komplexen Lernaufgaben *kooperative* Kompetenzen und selbstständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Die von Egloff und Vogt vorgeschlagenen Prinzipien gelten auch für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen. Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann darüber hinaus festgestellt werden, dass der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen durch spezielle Besonderheiten geprägt ist, die im Professionalisierungsprozess der Ausbildung berücksichtigt werden sollten. Im

folgenden Kapitel werden diese Besonderheiten zusammenfassend dargestellt und Konsequenzen für die Ausbildung angehender Englischlehrerinnen und -lehrer eruiert.

4.2.4.4 Zwischenfazit – Besonderheiten des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen

Mit der inhaltlichen Analyse der Lehrpläne, Handreichungen und der Daten des Statistischen Bundesamtes wird das Ziel verfolgt, eine Ist-Stand-Analyse der Organisation, des Stellenwertes und der konzeptionellen Auslegung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Ermittlung normativer Anforderungen zu erstellen.

Aus diesem Ziel ergeben sich folgende Fragestellungen: *Wie ist der Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen organisiert und konzeptionell ausgelegt? Welche normativen Anforderungen ergeben sich daraus für die Lehrenden?*

Die – mit Ausnahme des Fachgymnasiums – fast durchgängig einzige Fremdsprache an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ist derzeit Englisch. So zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einer Mehrsprachigkeit als Bildungsziel (vgl. Sprachenpolitik der Europäischen Union) und einer Wirklichkeit, die nach wie vor dem *„monolingualen Habitus"* (Gogolin 1994) folgt sowie eine „Fremdsprachenlücke" von bis zu 3,5 Jahren für Auszubildende produziert. Dies ist insofern ineffizient, weil die Auszubildenden nicht die Möglichkeit erhalten, ihre erworbenen Sprachkompetenzen als Schlüsselkompetenz für ihr Berufsleben weiter zu pflegen.

Wenn Englischunterricht in der Berufsschule stattfindet, ist dieser vorwiegend als berufsbegleitender Unterricht, parallel zur Ausbildung, organisiert, kann also auf die beruflichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen. Die Berücksichtigung berufsbezogener Inhalte wird jedoch, wie die Auswertung der Interviews später zeigt, häufig durch die mangelnde sprachliche und fachliche Kompetenz der Lernenden und oft auch durch ihre Heterogenität bezüglich des Alters, der Motivation, der Vorbildung und Sprachlernerfahrung deutlich eingeschränkt; so stellen Dudley-Evans & St. John (1998, 152) fest:

> *„If the group is heterogeneous, it is difficult to introduce much specific work, and it is again more appropriate to look for topics and activities that are common to the various interests in the group. If the group is homogeneous, it is possible to undertake more specific work".*

Sprachliche Heterogenität impliziert ein facettenreiches Spektrum an kognitiven, affektiven, sozialen und kulturellen Dispositionen, die Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht berücksichtigen müssen. So müssen sowohl Herkunftssprachen als auch schulisch erlernte Sprachen, die darin bestehenden Wissensbestände und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, Mehrsprachigkeit sowie lernerinterne und -externe Einflüsse auf das Sprachenlernen berücksichtigt werden (vgl. Elsner & Wildemann 2011, 9). Ein Bewusstsein für die enorme Bedeutung von fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen als Teil der Handlungskompetenz scheint in der beruflichen Bildung noch zu wenig vorhanden zu sein. Um jedoch auch als Wirtschaftsstandort Deutschland wettbewerbsfähig zu bleiben, sollte das Ziel des (Fremd)sprachenunterrichts darin bestehen, die Einsprachigkeit zu überwinden und sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenzen als wesentlichen Bestandteil der Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung zu fördern. Konkret erscheint es notwendig, dass die Lernfelder neben berufsbezogenen sprachlichen Inhalten auch verstärkt interkulturelle Kompetenzen aufweisen.

Die Methoden des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts unterscheiden sich durch andere Schwerpunktsetzungen vom allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht; denn Rollenspiele, Simulationen oder Projektarbeit erhalten durch die Verankerung in realen beruflichen Zusammenhängen einen authentischen Charakter. Nicht zu vergessen ist der Umstand, dass die Lernenden an berufsbildenden Schulen in der Regel erwachsene Lerner mit ganz unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen sind.

Merkmale des modernen, innovativen Fremdsprachenunterrichts, wie Lernerzentrierung, Inhaltsorientierung, Handlungs- und Aufgabenorientierung, gelten auch für den berufsbezogenen Englischunterricht. Wie die Analyse der curricularen Konzeptionen zeigt, unterscheidet er sich jedoch hinsichtlich folgender Aspekte vom Englischunterricht an allgemeinbildenden Schulen:

- *Ziel:* Schülerinnen und Schüler erweitern ihre kommunikative Sprachkompetenz sowohl allgemeinsprachlich als auch berufsbezogen
- *Inhalte:* Fachsprachliche Termini und Handlungsabläufe der beruflichen Betriebspraxis werden berücksichtigt
- *Methoden:* sind in realen beruflichen Zusammenhängen verankert
- *Materialien:* sollten authentisch sein
- *Schülerinnen und Schüler:* sind erwachsene Lerner

- *Abschlussprüfungen:* werden durch die Lehrerinnen und Lehrer (Ausnahme: Fachgymnasium) erarbeitet
- *Kommunikationssituationen:* sind auch im beruflichen Kontext verstärkt interkulturell geprägt.

Die curriculare Analyse bestätigt, dass es Besonderheiten im berufsbezogenen Englischunterricht – etwa die Integration von fremdsprachlichen Zielen und Inhalten in die Lernfelder oder die Vermittlung berufsbezogener Fremdsprachenkenntnisse – gibt, die es erforderlich machen, dass Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen im Fremdsprachenunterricht durchaus über fachsprachliche Termini und Kenntnisse in verschiedenen Berufsfeldern verfügen müssen. Der hohe Anteil berufssprachlicher Aspekte muss durch die Lehrerinnen und Lehrer u. a. bei der Themen- und Methodenauswahl sowie bei der Vermittlung der Lexik und der Planung der Sprachhandlungen berücksichtigt werden. Da allerdings die wenigsten Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen für den berufsbezogenen Englischunterricht aus-, fort- bzw. weitergebildet sind, muss die erfolgreiche Umsetzung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts in Frage gestellt werden.

4.2.4.5 Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung

Bereits aus der Analyse der Rahmenbedingungen lassen sich erste Gestaltungsempfehlungen für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung ableiten. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten vor allem im dualen System über ausreichende Kenntnisse der Handlungsabläufe in der betrieblichen Berufspraxis verfügen, um komplexe Lernsituationen realistisch und konkret gestalten zu können; weder ein handlungsorientierter noch ein erfahrungsbasierter Unterricht kann gelingen, wenn den Lehrerinnen und Lehrern die notwendigen Fach- bzw. Sachkenntnisse fehlen. Es ist daher notwendig, die Lehrenden sowohl sprachlich als auch didaktisch-methodisch für einen Unterricht, der in seiner Zielsetzung sowie in den Inhalten eine Nähe zu bilingualem Sachfachunterricht (CLIL[40]) aufweist, aus- bzw. weiterzubilden.

Des Weiteren erfordert der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht die systematische Nutzung authentischer Lehr- und Lernmaterialien aus den beruflichen Lernfeldern wie Bedienungsanleitungen oder geschäftliche Telefonate. Die starke Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Vorbildung erfordert geeignete Maßnahmen zur äußeren und inneren Differenzierung. Um der fehlenden Motivation der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen entgegenzuwirken, sind aktivierende Lehrmethoden, wie brain-walking, Gruppen-

40 Content and Language Integrated Learning (Bilingualer Sachfachunterricht)

puzzle, Fachlandkarten etc., in den Unterricht zu integrieren. Berufliche Kommunikationssituationen sind nicht nur berufsspezifisch, sondern verstärkt auch interkulturell geprägt, d. h. kompetentes Verhalten in diesen beruflichen Situationen erfordert sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenzen, die durch die Lehrenden im Unterricht anzubahnen sind. Da die Lernzeit im Berufsschul-Englischunterricht häufig begrenzt ist, müssen Lehrerinnen und Lehrer besondere Überlegungen zur ökonomischen Gestaltung des Unterrichts treffen und zur außerunterrichtlichen Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdsprache anregen.

Wie in allen anderen allgemeinbildenden Fächern der berufsbildenden Schulen ergibt sich auch im Unterrichtsfach Englisch eine spezifische Problematik dadurch, dass die wenigsten Lehrerinnen und Lehrer für berufsbildende Schulen ausgebildet sind und nur selten über eine Berufspraxis außerhalb der Bildungsinstitutionen verfügen. Insbesondere Sprachenlehrende sollten über Kompetenzen im Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer verfügen. Der Frage, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung befähigt werden, einer sprachlich heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, wird im empirischen Teil dieser Arbeit nachgegangen. Bisher vorliegende Forschungsdaten offenbaren, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer nur an wenigen deutschen Universitäten gezielt und ausreichend auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im Englischunterricht vorbereitet werden (vgl. Kelly et al. 2004, 67ff). Um die normativen Anforderungen, die sich durch die curricularen Konzeptionen für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen ergeben, erfüllen zu können sowie der Individualität der Lernenden gerecht zu werden, sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer deshalb schon in der ersten Phase ihrer Ausbildung mit folgenden Schlüsselmerkmalen „guten" Unterrichts vertraut gemacht werden: Lernerorientierung, Schüleraktivierung, lernförderliches Unterrichtsklima, Methodenvielfalt und eine deutliche Strukturierung des Unterrichts (Meyer 2004; Helmke 2009). Für den schulischen Englischunterricht sind zudem ein angemessener Umgang mit Fehlern, ein ausgewogenes Maß an Sprachaktivitäten auf Schüler- und Lehrerseite sowie die Initiation authentischer Sprechanlässe wichtige Kriterien, an denen sich die Qualität des Unterrichts messen lässt (vgl. Elsner & Wildemann 2011, 11).

4.3 Zusammenfassung

Die qualitative Vorstudie der Gruppendiskussion dient in diesem Forschungsvorhaben der Exploration des Forschungsfeldes, über das, wie in Kapitel 2.4 dargestellt, bisher nur wenige Erkenntnisse vorliegen. Als Ergebnis der Grup-

pendiskussion können eine Reihe von Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen identifiziert werden, die sich vom Englischunterricht an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Um diese Anforderungen sowie die Umgangsstrategien aus der subjektiven Sicht der ‚betroffenen' Lehrerinnen und Lehrer rekonstruieren zu können, werden diese in der Hauptstudie aufgegriffen.

Ziel der Dokumentenanalyse der Vorstudie ist die Ist-Stand-Analyse der Organisation, des Stellenwertes und der konzeptionellen Auslegung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Ermittlung normativer Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Es kann festgestellt werden, dass der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen durch spezielle Besonderheiten, wie den lernfeldintegrierten Englischunterricht oder die Vermittlung berufsbezogener Fremdsprachenkenntnisse, geprägt ist, die im Professionalisierungsprozess der Ausbildung berücksichtigt werden müssten. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden zusätzlich genutzt, um Themenkomplexe für den Interviewleitfaden der Hauptstudie zu generieren.

Die Erkenntnisse der Gruppendiskussion sowie die Analyse der Dokumente führen zu der im Kapitel 5.1.1 dargestellten Auswahl der Themenblöcke des Interviewleitfadens für die problemzentrierten Interviews, die unter dem Aspekt der „Problemzentrierung" in jedem Interview angesprochen werden. Die Hauptstudie verfolgt das Ziel, die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen, die charakteristischen Problemsituationen und die individuellen Umgangsstrategien der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen zu explorieren.

5 Hauptstudie: das problemzentrierte Interview

5.1 Methodologisches Vorgehen

5.1.1 Datenerhebung

Im Bereich der qualitativen Sozialforschung unterscheidet man verschiedene Erhebungsformen, z. B. Gruppendiskussionen oder Beobachtungen oder verschiedene Interviewformen. Der Entscheidung, Interviews durchzuführen, liegen mehrere Überlegungen zugrunde. Die Art der Erhebung ist abhängig vom Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie. Ein erster Ausgangspunkt ist die zweite Zielsetzung dieses Forschungsvorhabens, nämlich die:

- Exploration der spezifischen subjektiven Anforderungen, der charakteristischen Problemsituationen und der individuellen Umgangsstrategien der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt.

Dieses Ziel führt zur Formulierung folgender Fragestellung: „*Welche Anforderungen erleben Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Organisation und Gestaltung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen und wie gehen sie damit um?"*. Da es nicht um konkrete Handlungsweisen von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht geht, die über Beobachtungen analysiert werden könnten, sondern sich dieses Forschungsinteresse auf das subjektive Erleben einzelner Lehrender und ihre subjektiven Theorien richtet, erscheint das Interview als die geeignete Form der Erhebung. Nach Friebertshäuser und Langer (2010, 438) ist ein Interview:

> *„ … eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen 2 Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen. Die jeweiligen Interviewtechniken dienen der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten, so dass sich das Interview durch einen zumeist einseitigen Informationsfluss auszeichnet".*

Mit dem Einsatz von Interviews eröffnet sich neben der Möglichkeit, zu den subjektiven Überzeugungen und Wahrnehmungen der Befragten vorzudringen, auch die Chance, die sozialen Strukturen, in die die Lehrkräfte eingebettet sind – in dieser Forschungsarbeit die institutionellen und kontextuellen Bedingungen der berufsbildenden Schulen – zu erfassen.

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie richtet sich auf die Identifikation von Anforderungen an professionelles Handeln im Englischunterricht an berufsbilden-

den Schulen. Dies bedeutet, im Interview über möglichst viele Komponenten des Professionalisierungsprozesses zu sprechen. Um die Lehrerinnen und Lehrer möglichst frei zu Wort kommen zu lassen und gleichzeitig sicherzustellen, dass das Interview auch tatsächlich um das thematische Feld kreist, wird das „problemzentrierte Interview" (PZI) aus der Vielzahl an Interviewformen ausgewählt. Diese Interviewform wurde 1982 von Witzel entwickelt. Das

> *„problemzentrierte Interview kombiniert verschiedene Elemente einer leitfadenorientierten und teilweisen offenen Befragung.* […] *Das Adjektiv „problemzentriert" kennzeichnet Ausgangspunkt und Perspektive der Erhebung: eine von der Forscherin wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung, mit der die Befragten umzugehen haben"* (Friebertshäuser & Langer 2010, 442).

Die Wahrnehmung des beruflichen Alltags und das Erzählen von Situationen, Handlungen und Bewältigungsstrategien könnte als gesellschaftliche Problemstellung dieses Forschungsvorhabens betrachtet werden. Im Vordergrund der empirischen Studie steht die Wahrnehmung von *Anforderungen im Englischunterricht bzw. Strategien zu deren Bewältigung.*

Der Erkenntnisgewinn ist sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu verstehen. Das Vorwissen der Forscherin und die Erkenntnisse der ausgewerteten wissenschaftlichen Literatur dienen in der Erhebungsphase als Rahmen für Themenkomplexe des Leitfadens (Deduktion). Durch die offene Gesprächsführung können die Interviewten die Konzeptbildung des Forschenden jedoch grundsätzlich in Frage stellen oder zumindest modifizieren (Induktion).

Folgende Kriterien gelten in Anlehnung an Witzel (vgl. 2000, Absatz 4) für die Durchführung problemzentrierter Interviews:

- Die *Problemzentrierung* kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung – in dieser Forschungsarbeit die Lehrerkompetenzforschung im Bereich des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen. Rahmenbedingungen, wie die Schulorganisation, werden von der Forscherin im Vorfeld zu Kenntnis genommen, um am Problem orientierte Fragen zu stellen. In jedem Interview werden also bestimmte Themen angesprochen, die aufgrund der vorherigen theoretischen Analyse zusammengestellt worden sind (vgl. ebd.).
- Die *Gegenstandorientierung* meint die Entwicklung des methodischen Verfahrens am Gegenstand und betont die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes. Das Interview bleibt das wichtigste Instrument im Forschungsprozess.

Allerdings kann man sich auf ein Interview zu Forschungsthemen, die bisher nicht empirisch untersucht wurden, wie in dieser Forschungsarbeit geschehen, durch eine Gruppendiskussion vorbereiten. Während der Diskussion bekommt die Forscherin einen ersten Überblick über relevante Themen und Meinungen in der zu untersuchenden Stichprobe. Auch die Gesprächstechniken im Interview werden flexibel eingesetzt. Um die soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der Interviewten zu erfassen, sollten die Interviewten durch offene Fragen im Leitfaden zu Narrationen angeregt werden (vgl. ebd.).

- Die *Prozessorientierung* bezieht sich auf die wechselseitige Gewinnung und Prüfung von Daten im Forschungsprozess sowie die Herstellung eines vertrauensvollen Verhältnisses zum Interviewten. Dies fördert laut Witzel (vgl. ebd.) die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion.

Ein flexibel zu handhabender Leitfaden unterstützt die Durchführung der problemzentrierten Interviews. Er dient als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews. Im Folgenden wird die Entwicklung des Interviewleitfadens für die Hauptstudie ausführlich dargestellt.

Leitfadeninterviews

Leifadengestützte Interviews stehen sowohl auf methodologischer als auch auf forschungspraktischer Ebene in einem Spannungsfeld von Offenheit versus Strukturierung (vgl. Kruse 2014, 213). Da sich qualitative Forschung jedoch den beiden zentralen Prinzipien der Offenheit und Kommunikation verpflichtet, sind sowohl der Stil und die Formulierung der Erzählstimuli als auch die kommunikative Grundhaltung des Interviewers entscheidend für das Gelingen des Interviews (vgl. ebd. 214). Es besteht laut Kruse kein Widerspruch darin, thematische Vorgaben zu machen und gleichzeitig den Befragten das monologische Rederecht zuzugestehen, ihnen Raum für die subjektiven Relevanzsysteme zu lassen und hörerorientiert zu bleiben (vgl. ebd. 216). Eine offene Strukturierung des Leitfadens ist möglich, wenn er erstens einem bestimmten Aufbau- bzw. Strukturprinzip folgt (siehe folgendes eigenes Beispiel) und zweitens, wenn der Leitfaden tatsächlich aus offenen Erzählaufforderungen besteht (vgl. ebd. 217).

Die Entwicklung des Leitfadens orientiert sich vorwiegend am SPSS-Verfahren[41] von Helfferich (vgl. 2011, 182–189). Dieses Verfahren sieht vor, dass in einer Phase des offenen Brainstormings zunächst viele Fragen gesammelt werden.

41 SPSS steht für: Fragen **s**ammeln, **p**rüfen, **s**ortieren und **s**ubsumieren.

Abweichend davon fand in diesem Forschungsvorhaben kein offenes Brainstorming statt, weil die Ideen für Themen des Leitfadens aus der Analyse der curricularen Konzeptionen, der relevanten wissenschaftlichen Literatur und den Ergebnissen der Gruppendiskussion gewonnen wurden. Anschließend werden die Fragen auf ihre Eignung geprüft. Übrig gebliebene Fragen werden im Anschluss in Themenblöcke sortiert und im Hinblick auf Erzählstimuli, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen geordnet. Abschließend werden die Fragen in den Leitfaden subsumiert und Moderationskarten angelegt (vollständiger Leitfaden im Anhang: D).

Der Forschungsgegenstand teilt sich in folgende Teilaspekte auf:

- *Berufsbiographische Aspekte* (beruflicher Werdegang, Berufswahlmotive, eigene schulische und außerschulische (Sprach-)Lernererfahrung, retrospektive Einschätzung der Ausbildung, Wandlungsprozesse)
- *Subjektive Erfahrungen, Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen*
- *Verständnis von Lehr- und Lernprozessen im Fach Englisch* (Einstellung zum Fach, pädagogische/didaktische Überzeugungen in Bezug auf Ziele, Themen, Methoden, Medien und Prinzipien im Unterricht, Themen: Heterogenität, Fachsprachen, Beurteilung und Bewertung)
- *Rollen-/Funktionsverständnis als Lehrerin/Lehrer*
- *Eigene berufliche Pläne und Ziele* (Umgang mit Fortbildungen, lebenslanges Lernen)
- *Visionen einer neuen Ausbildung*
- *Berufliche Zufriedenheit.*

Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, entfaltet das berufliche Handeln innerhalb der Strukturen der Institution ‚berufsbildende Schulen' eine eigene Logik und ist häufig mit spezifischen Problemen verbunden. Deshalb müssen die *strukturellen Rahmenbedingungen*, in die die Befragten eingebettet sind, bei der Erarbeitung des Leitfadens Berücksichtigung finden. Darüber hinaus wird das Handeln und Denken von Lehrenden maßgeblich von ihrer biographischen Identität, bspw. von ihren eigenen schulischen Lernererfahrungen, beeinflusst (vgl. Dirks 1999a, 29; Fischer 1997, 698; Caspari 2003, 156). Daher sind Fragen zu (berufs)biographischen Einflussfaktoren auf das *Selbstverständnis* und die *Bildung professioneller Überzeugungen* unabdingbar.

In diesem Forschungsvorhaben orientiert sich die Eingrenzung der Themengebiete des Leitfadens darüber hinaus an den administrativen Vorgaben – etwa

an den Rahmenrichtlinien und dem Lernfeldkonzept – sowie an den Ergebnissen der Gruppendiskussion. Wie das unten dargestellte Beispiel (Tabelle 10) eines Themenblockes zeigt, wird jeder Block mit einem sehr offenen Erzählstimulus eröffnet, um dem Befragten die Möglichkeit zu geben, das Thema aus der eigenen Perspektive und mit eigenen Relevanzsetzungen zu explizieren (vgl. Kruse 2014, 217f). Die inhaltlichen Aspekte dienen der Erinnerung an Ausführungen, die notwendig sind, um die Forschungsfragen ergiebig aufarbeiten zu können (vgl. ebd. 218). Die Aufrechterhaltungsfragen sollen einerseits zum Weitererzählen auffordern und andererseits Ausführungen des Interviewten aufgreifen, mit der Bitte, diese noch zu erweitern (immanente Nachfragen) (vgl. ebd.). Konkrete Nachfragen vertiefen spezifische Themen, wenn diese noch nicht ausreichend ausgeführt worden sind (exmanente Nachfragen) (vgl. ebd.)

Ein Vorteil von Leitfadeninterviews ist die Verzahnung von Fokussierung und Offenheit (vgl. ebd. 228), wodurch eine einfachere Vergleichbarkeit mehrerer Interviews gegeben ist.

Tab. 10: Beispiel eines Themenblocks des Interviewleitfadens

BLOCK 1 Berufsbiographische Aspekte		
Offene Erzählaufforderung: Sie arbeiten jetzt seit einigen Jahren als Englischlehrer/in. Ich möchte Sie zu Beginn ganz einfach bitten, mir Ihren beruflichen Werdegang bis heute zu erzählen. Es wäre schön, wenn Sie weit ausholen und sich auch an Ereignisse und Personen in Ihrer Lebensgeschichte erinnern, die für Ihren beruflichen Werdegang wichtig sind. Ich werde Sie dabei nicht unterbrechen, sondern erst, wenn sie fertig sind, nachfragen, wenn mir etwas unklar ist.		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Beruflicher Werdegang/Berufs- und Fächerwahl - Wie ist es überhaupt gekommen, dass Sie Lehrer/in geworden sind? - Erzählen Sie doch mal, wie Ihr Interesse am Fach Englisch entstand? **Retrospektive Einschätzung der Ausbildung** - Ich möchte Sie nun bitten, an Ihre Ausbildung zurückzudenken. Wie haben Sie diese Zeit so erlebt? **Wandlungsprozesse** - Wenn Sie zurückdenken an den Anfang, wie Sie da als Englischlehrer/in waren und wie Sie heute sind, was hat sich da bei Ihnen geändert?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	- Wie sah denn Ihr eigener Englischunterricht als Schüler/in aus? - Gibt es eigentlich Lehrer/innen in Ihrer Familie? - Ich möchte Sie nun bitten, sich noch einmal in Ihre Zeit als Referendar/in zurück zu versetzen. Wie haben Sie diese Zeit erlebt? - Hatten Sie den Eindruck, dass das Studium und das Referendariat relativ glatt ineinander übergingen? - Wie erlebten Sie dann den Übergang vom Referendariat in die Schule? **- Nachfragen:** Auslandserfahrung

Wie bereits geschildert, werden die einzelnen Themen in Form von offenen Fragen eingeleitet. Die Probeinterviews verdeutlichten, dass die Antworten auf eine offene Frage zum Funktions- und Rollenverständnis der Lehrenden der Komplexität ihrer Aufgaben kaum gerecht wird. In Anlehnung an Caspari

(2003) wurden den Befragten deshalb spezifischere Anregungen zum Rollenverständnis[42] in Form von Metaphern gegeben. Deren Auswahl orientiert sich sowohl an traditionellen (Deutscher Bildungsrat 1970) als auch an aktuellen Lehrerfunktionen (KMK 2004a); es sollten neuere Tendenzen der Lehrerforschung und neben spezifisch fachlichen auch allgemein-pädagogische Dimensionen der beruflichen Aufgabe aufgegriffen werden (vgl. Caspari 2003, 212ff): Animateur/-in, Botschafter/-in, Forscher/-in, Innovator/-in, Lernberater/-in, Mittler/-in zwischen z. B. Kulturen, (Mit)Lerner/-in, Organisator/-in von Lernprozessen, Pädagogin/Pädagoge, Sonderpädagogin/ Sonderpädagoge, Sprachmodell, Übersetzer/-in, (Sprach)Vermittler/-in und Wissensvermittler/-in. Die Metaphern wurden den Befragten ungeordnet vorgelegt mit der Bitte, die für sie wichtigsten Aufgaben herauszusuchen und zu kommentieren. Darüber hinaus sollten die Funktionen nach ihrer persönlichen Wichtigkeit sortiert werden.

Insgesamt konnten im Rahmen der Hauptstudie 11 der 14 Interviews ausgewertet werden. Aufgrund von forschungspragmatischen Erwägungen werden nur relativ wenige Interviews rekonstruktiv analysiert. Mit einem gut vorbereiteten und methodisch abgesicherten Leitfaden lassen sich dennoch komplexe Ergebnisse darstellen. Der Leitfaden erleichtert darüber hinaus auch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Der Interviewleitfaden veränderte sich durch die Diskussion auf Nachwuchsforschertagungen, Forschungswerkstätten und Probeinterviews mit Englischlehrerinnen und -lehrern erheblich, d. h. der Erzählstimulus wurde überarbeitet, wenig zielführende Fragen wurden umformuliert und die Anordnung der Themen verbessert.

5.1.2 Durchführung

Der Komplex der Durchführung der Hauptstudie umfasst einen kurzen Überblick über die theoretische Sensibilität als Schlüssel zum Forschungsfeld, den Feldzugang, die Auswahl der Befragten, die Durchführung der Interviews und die Reflexion der Erfahrungen während der Datenerhebung.

5.1.2.1 Theoretische Sensibilität als Schlüssel zum Feld

Hinweise, wie man den empirischen Forschungsprozess in Gange bringen kann, liefert das Konzept der theoretischen Sensibilität. Diese setzt sich nach Strauss & Corbin (vgl. 1996, 25ff) aus beruflichen und persönlichen Erfahrun-

42 Unter dem Begriff Rollenverständnis wird in dieser Arbeit die individuelle und subjektive Wahrnehmung, Deutung und Ausgestaltung der Rolle konkreter Lehrerinnen und Lehrer aufgefasst. Es geht um die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer sich selbst sehen, wie sie ihre Rolle gestalten, welche Aufgaben und Funktionen sie im Berufsalltag einnehmen.

gen, aus Literaturkenntnissen und aus den Anregungen zusammen, die im Laufe des Forschungsprozesses gewonnen werden. Die Voraussetzungen für den Beginn des Forschungsprozesses für die vorliegende Untersuchung lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Die Forscherin war mit den Abläufen des Schulalltags vertraut; ihr waren wegen der gleichzeitigen Tätigkeit als Englischlehrerin an einer berufsbildenden Schule typische Anforderungen und Bewältigungsstrategien im Englischunterricht bekannt, und es hatten auch Gespräche mit dem Kollegium, Dozenten der universitären Lehrerbildung sowie Ausbilderinnen und Ausbildern der Studienseminare vor Beginn des eigentlichen Forschungsprozesses stattgefunden. Die theoretische Sensibilität sorgt damit auf vielfältige Weise für einen „anfänglichen Fokus" (vgl. ebd. 152). Dies ist laut Strauss & Corbin notwendig, weil die soziale Realität hinsichtlich ihrer beschreib- und vergleichbaren Phänomene schier unerschöpflich ist und sich die Forscherin auf eine Aufmerksamkeitsrichtung festlegen sollte (vgl. Truschkat, Kaiser, Reinartz 2005, Absatz 12).

5.1.2.2 Auswahl der Befragten

Die Auswahl der Interviewpartner geschieht in Kenntnis von Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen und Entscheidungswegen des Handlungsfeldes „Englischunterricht" und erfolgt entweder durch qualitative Stichprobenpläne, selektives Sampling oder durch theoretical sampling (vgl. Kelle & Kluge 1999, 44–48).

Beim „selektiven Sampling" werden der Umfang der Stichprobe und die Ziehungskriterien vor der Erhebung festgelegt. Dies ist nur möglich, wenn die Untersucherin über Kenntnisse oder Arbeitshypothesen zu relevanten strukturellen Einflussfaktoren im Feld verfügt (vgl. ebd. 46ff). Da bisher keine empirisch gesicherten Daten zur Berufsphase im Fach Englisch an berufsbildenden Schulen vorliegen, können weder der Umfang noch detaillierte Ziehungskriterien vor der Untersuchung festgelegt werden. Es werden Interviews mit Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen in der Berufsphase auf freiwilliger Basis geführt. Diese Lehrenden wurden entweder grundständig zu Sekundarschul-, Gymnasial- oder Lehrerinnen und Lehrer für berufsbildende Schulen ausgebildet oder absolvierten ein Quereinsteigerprogramm des Landes Sachsen-Anhalt. Als Ziehungskriterien werden deshalb zunächst nur die Art der Ausbildung sowie das Geschlecht festgelegt. Die Schulen befinden sich im Bundesland Sachsen-Anhalt.

Von Januar 2013 bis Juni 2014 führte die Forscherin 14 Interviews. Das Sample setzt sich folgendermaßen zusammen:

- vier Lehrerinnen und Lehrer mit der Ausbildung Lehramt an allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien oder Sekundarschulen)
- sechs Lehrerinnen und Lehrer mit der Ausbildung Lehramt an berufsbildenden Schulen
- vier Lehrerinnen und Lehrer mit der Ausbildung ‚Sonstige' (z. B. Quereinsteigerinnen oder Quereinsteiger mit der Ausbildung zur Dolmetscherin/zum Dolmetscher, Absolventen eines berufsbegleitenden Studiums).[43]

Die Auswahl der für die Auswertung in Frage kommenden Interviews orientiert sich weitgehend am Verfahren des „theoretical sampling", das von Glaser & Strauss (1967, 45) folgendermaßen beschrieben wird:

> *„Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. This process of data collection is controlled by the emerging theory, whether substantive or formal".*

Beim „theoretical sampling" erfolgen die Fallauswahl, die Analyse und die Theorieentwicklung synchron; sie beeinflussen sich gegenseitig. Dieses Verfahren eignet sich dann, wenn zu Beginn der Untersuchung keine empirisch gehaltvollen Thesen zum Forschungsstand existieren. Man vergleicht Interviewpassagen, die eine oder mehrere Kategorien gemeinsam haben und hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede (Maximierung) oder große Ähnlichkeiten (Minimierung) aufweisen (vgl. Kelle & Kluge 1999, 45). Nach der Analyse und Interpretation eines ersten Falles wird ein hypothetischer Kontrastfall gebildet; dieser stellt die Grundlage für die Auswahl des zweiten Interviewpartners dar. Stellt sich bspw. heraus, dass die Dimension der Ausbildung relevant für die Wahrnehmung von Anforderungen ist, wird als nächster Fall eine Lehrerin/ein Lehrer mit einer anderen Ausbildung für ein Interview ausgewählt. Nach und nach entwickeln sich aus dem Material die ersten theoretischen Erkenntnisse, die fortwährend erweitert, ergänzt und modifiziert werden. Kelle & Kluge (vgl. ebd. 46) führen weiter aus, dass eine „theoretische Sättigung" dann erreicht ist, wenn im Datenmaterial keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten oder Unterschiede mehr entdeckt werden. Bei der vorliegenden Untersuchung zeigte sich mit fortschreitender Analyse, dass

43 Eine Übersicht über die interviewten Lehrerinnen und Lehrer befindet sich im Anhang (Anlage B).

das berufliche Selbstverständnis eine entscheidende Kategorie für die Wahrnehmung von Anforderungen und Umgangsstrategien ist. Im Laufe des Forschungsprozesses traten also die Kategorien Geschlecht, Berufserfahrung oder Ausbildung hinter die Kategorie des beruflichen Selbstverständnisses zurück.

5.1.2.3 Feldzugang

Die Untersuchung musste zunächst durch das Kultusministerium Sachsen-Anhalt genehmigt werden. Nach der Genehmigung der Untersuchung wurde ein Informationsbrief (Anlage A) an die Sekretariate der berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt geschickt mit der Bitte um Weiterleitung an die Englischlehrerinnen und -lehrer der Schule. 18 Lehrerinnen und Lehrer meldeten sich dann per E-Mail und bekundeten ihre Bereitschaft zur Unterstützung des Forschungsvorhabens. Daraufhin wurden Gesprächstermine vereinbart, die in den Freistunden oder nach Dienstschluss häufig in den Schulen der Interviewten stattfanden. Ein zweiter Weg des Feldzugangs erfolgte über persönliche Kontakte der Forscherin. Da sie selbst an einer berufsbildenden Schule Englisch unterrichtet, wurde der Informationsbrief direkt an das Kollegium geschickt; andere Lehrkräfte wurden auf Fortbildungsveranstaltungen angesprochen. Die Gespräche mit bekannten Kolleginnen und Kollegen fanden auch an privaten Orten statt. Zur Reflexion der Rolle der Forscherin im Forschungsprozess sowie des Prinzips der Freiwilligkeit und der Gesprächsführung mit vertrauten Interviewpartnern finden sich Ausführungen im Kapitel 5.1.2.5.

5.1.2.4 Interviewführung

Vor der Durchführung der Interviews wurden die potentiellen Interviewpartner kurz über den Inhalt des Forschungsprojektes informiert und nach ihrer Interviewbereitschaft gefragt. Da vermutet werden konnte, dass Bewältigungsstrategien auch durch individuelle biographische Faktoren geprägt sind, wurden vor dem Interview noch einige persönliche Daten im Rahmen eines Kurzfragebogens erhoben [Alter, Geschlecht, studierte Fächer, Studienort(e) (auch Ausland), Abschluss (auch Zusatzqualifikation, vorherige berufliche Tätigkeiten), Einsatzschulen und Schwerpunkte des Einsatzes im Referendariat und in der Berufsphase] (siehe Anlage E).

Die geläufige Gliederung des narrativen Interviews in: Erzählaufforderung, Stegreif-Haupterzählung, immanenter Nachfrageteil der Haupterzählung, Fragen des Leitfadens (exmanenter Nachfrageteil) sowie immanenter Nachfrageteil nach dem Leitfaden wurde in dieser Untersuchung aufgegriffen. Das konkrete Vorgehen während des Interviews orientiert sich an den methodischen Hinweisen von Schütze (1983) und den Ausführungen in Handbüchern zu qualita-

tiven Forschungsmethoden (vgl. u. a. Jakob 2010). Bezogen auf dieses Forschungsvorhaben wurden bspw. folgende Fragen für die verschiedenen Teile des Interviews formuliert.[44]

Erzählaufforderung

In Abhängigkeit von der Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse, welche Anforderungen Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen wahrnehmen und welche Strategien zu deren Bewältigung sie entwickeln, wird eine Erzählaufforderung mit Fokus auf die Bildungs- und Berufsbiographie gelegt, denn:

> *„Zu den Vorteilen fokussierter Interviews gehört die Möglichkeit, eine sehr zurückhaltende, nicht direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden"* (Hopf 1991, 179).

Folgende zwei Erzählstimuli wurden in Probeinterviews ausprobiert:

> Erzählimpuls: *Sie arbeiten seit einigen/wenigen Jahren als Lehrerin. Ich möchte Sie zu Beginn ganz einfach bitten, mir Ihren beruflichen Werdegang bis heute zu erzählen. Dabei werde ich Sie nicht unterbrechen, sondern erst, wenn sie fertig sind, nachfragen, wenn mir etwas unklar ist.*

> Erzählimpuls: *Sie haben das Lehramt an berufsbildenden Schulen für das Fach Englisch studiert und arbeiten nun seit X Jahren als Lehrerin. Ich möchte Sie zu Beginn ganz einfach bitten, mir Ihren beruflichen Werdegang bis heute zu erzählen. Dabei werde ich Sie nicht unterbrechen, sondern erst, wenn sie fertig sind, nachfragen, wenn mir etwas unklar ist. Ich möchte Sie bitten zu erzählen, wie es zu dem Berufswunsch Lehrerin kam, woran Sie sich erinnern. Wie ist in Ihrem Leben so alles gekommen? Wie sind Sie zu der Person geworden, die Sie heute sind? Alles was Ihnen wichtig ist, interessiert mich.*

Beide Erzählstimuli regten die Interviewten allerdings nicht zu ausführlichen Narrationen an. Daher wurde der Erzählstimulus erneut umformuliert:

> Erzählimpuls: *Ich möchte Sie zu Beginn ganz einfach bitten, mir zu erzählen, wie es eigentlich kam, dass Sie Lehrerin geworden sind. Es wäre schön, wenn Sie weit ausholen und sich auch an Ereignisse und Personen in Ihrer Lebensgeschichte erinnern, die für Ihren beruflichen Werdegang wichtig sind. Ich werde Sie dabei nicht unterbrechen, sondern erst, wenn Sie fertig sind, nachfragen, wenn mir etwas unklar ist.*

44 Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang (Anlage D).

Stegreif-Haupterzählung

Die Interviewten erzählten nun bspw. von ihren subjektiv erlebten beruflichen Werdegängen, ihren primären und sekundären Berufswahlmotiven und ihren eigenen schulischen und außerschulischen Lernererfahrungen, ohne inhaltlich durch den Interviewer unterbrochen zu werden.

Immanenter Nachfrageteil

Nach Ende der Haupterzählung, signalisiert durch die Erzählkoda, erfolgte die Phase des immanenten (aber narrativen) Nachfragens, um Leerstellen, Widersprüche oder Undurchsichtigkeiten zu klären. Es wurde hauptsächlich mit WIE-Fragen gearbeitet, um weitere narrative Passagen anzuregen, z. B.:

- *Sie erwähnten die Schwierigkeit, sich sprachlich und fachlich in neue Berufsfelder einzuarbeiten. Wie haben sie hier Unterstützung erfahren? Wie haben Sie die Situation gemeistert?*
- *Sie sprachen von der starken Heterogenität in den Berufsschulklassen. Wie gelingt es Ihnen angesichts dieser Problematik, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern?*

Exmanenter Nachfrageteil mit Leitfaden

Im exmanenten Nachfrageteil wurden anhand eines flexibel zu handhabenden Leitfadens verschiedene Erzählstimuli gegeben, die wiederum zu narrativen Passagen anregen sollten. Im exmanenten Nachfrageteil können auch WARUM-Fragen gestellt werden, um die Interviewten dazu zu bringen, eigene Handlungsweisen argumentativ zu begründen.

- *Warum fällt es Ihnen schwer, sich neue Berufsfelder sprachlich zu erarbeiten?*
- *Warum gelingt es Ihnen nicht immer, alle Schüler individuell zu fördern?*

Nach Ende des exmanenten Nachfrageteils erfolgte erneut eine Phase des immanenten (aber narrativen) Nachfragens, um Leerstellen oder Undurchsichtigkeiten zu klären. Diesem Teil schließt sich eine Bilanzierungsfrage an:

- *Zum Schluss interessiert mich noch Folgendes: Wie beurteilen Sie Ihre Berufsentscheidung für das Fach Englisch heute zurückschauend?*

Im Anschluss an das Interview wurde ein Postskript (vgl. Friebertshäuser 1997, 329) mit Eindrücken zum Gesprächsverlauf, persönlichen Eindrücken, emotionalen Befindlichkeiten, Störungen sowie formalen Informationen (Ort, Zeit, Dauer) erstellt (siehe Anlage E).

5.1.2.5 Reflexion der Erfahrungen im Forschungsprozess

Die Rolle der Forscherin im Forschungsprozess als Subjekt (mit ihren spezifischen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen) und als Teil der sozialen Welt soll möglichst methodisch reflektiert erfolgen (vgl. Steinke 2008, 330). Die eigene berufliche Situation als Englischlehrerin an einer berufsbildenden Schule mit 14jähriger Berufserfahrung erwies sich sowohl für den Feldzugang als auch für die Durchführung der Interviews als ideal. Es gelang relativ einfach, Kolleginnen und Kollegen für die Interviews zu gewinnen.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob das Prinzip der Freiwilligkeit überhaupt eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zulässt, da man nicht von einem repräsentativen Sample sprechen kann. Andererseits ist ein inhaltlicher Gewinn von Interviews mit Nicht-Freiwilligen für die Studie stark anzuzweifeln. Die langjährigen eigenen Praxiserfahrungen im Feld ermöglichten eine Gesprächsführung auf Augenhöhe. Es gelang häufig, eine vertrauensvolle Beziehung zum Interviewten herzustellen. Schwierig erwiesen sich die Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, zu denen man eine sehr enge persönliche Beziehung pflegt. Es wurden z. B. Teile der Berufsbiographie nicht erzählt, weil sie als bekannt vorausgesetzt wurden. Nach diesen Erfahrungen in zwei Interviews wurden nur noch Interviewpartner ausgewählt, die der Forscherin nicht bekannt waren. Als günstig für die Wahl des Interviewortes erwies sich ein neutraler, ruhiger Raum z. B. ein Beratungsraum in der Schule.

5.1.2.6 Die Transkription

Grundlage aller Auswertungsarbeit ist die vollständige Transkription aller Interviews. Mit dem Einverständnis der Interviewten werden die Befragungen auf Tonträger aufgenommen. Die Wahl des Transkriptionssystems richtet sich nach der Art der geplanten Analyse. Da in diesem Forschungsvorhaben primär die inhaltlichen Aussagen der Befragten im Mittelpunkt der Analyse stehen, wird für die Transkription ein an Kuckartz et al. (2007) angelehntes Verfahren gewählt. Es beinhaltet die wörtliche, also nicht lautsprachliche oder zusammenfassende Transkription. Dialekt wird in der Verschriftung möglichst ins Schriftdeutsche übersetzt, wobei der gesprochene Satz beibehalten wird, z. B. „ist" statt „is". Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt dem Schriftdeutschen angenähert. So wird zum Beispiel aus „Er hatte noch so'n Buch genannt" → „Er hatte noch so ein Buch genannt". Non-verbale Signale, wie Zögern, lange Pausen, ironisches Lachen, werden in sparsamer Form verschriftet. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass man das Ergebnis gut lesen kann, dass aber auch wichtige nicht-sprachliche Informationen notiert werden. Nicht Verstandenes oder schwer verständliche Äußerungen werden mit einem

Fragezeichen (?) versehen.[45] Alle Angaben, die den Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert (vgl. ebd. 27ff). Zur Anonymisierung werden den Lehrkräften Pseudonyme aus fiktiven Vor- und Nachnamen zugeordnet. Daten, die einen Rückschluss auf die interviewten Lehrerinnen und Lehrer erlauben würden, wurden maskiert und sind im Transkript fett gedruckt. Alle Transkripte erhalten einen Transkriptkopf, der allgemeine Angaben zur interviewten Person sowie Datum und Ort des Interviews umfasst.

Da in dieser Arbeit immer wieder aus den Interviews zitiert wird, fasst die folgende Tabelle die wichtigsten Transkriptionsregeln- und symbole zusammen:

Tab. 11: Transkriptionszeichen und -regeln

Schulleiter XY, ORT A	**Anonymisierung von Namen oder Orten**
//mhm//	Hörersignal des Interviewers
(?)	Nicht verständliche Äußerung
(Kann sein?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
[Luft auspusten].	Non-verbale Äußerung
(.) (..) (…)	Pause von mind. 1 Sekunde Pause von mind. 2 Sekunde Pause von mind. 3 Sekunden
(5 Sekunden)	Lange Pause in Sekunden
(Kommentar:)	(Kommentar: Ausfüllen des Fragebogens beginnt)
<u>nein</u>	betont
Weitere Regeln:	Der Interviewer bekommt die Abkürzung I. Die interviewte Person bekommt die Abkürzung B1, B2, B3 usw. Sprecherwechsel mit Leerzeile Zeitmarken am Ende des Absatzes Zeilennummern

5.1.3 Auswertung mit der Grounded Theory Methodologie nach Strauss & Corbin (1996)

Zur Auswertung des Datenmaterials galt es, ein Verfahren zu finden, das sowohl eine möglichst genaue Rekonstruktion der Anforderungen sowie der Umgangsstrategien als auch Ansatzpunkte für die vergleichende Analyse der Einzelfälle liefert. Es stehen verschiedene Methoden zur Verfügung. Aus forschungspragmatischen Gründen wurde die Gruppendiskussion nur thematisch

45 In der Datenauswertung auf der empirischen Ebene werden immer wieder Belege aus den Interviews angeführt. Für eine bessere Lesbarkeit wurden die Zitate geglättet, das heißt Pausen, non-verbale Signale des Befragten, Hörsignale des Interviewers und Kommentare wurden entfernt.

ausgewertet; die Auswertung der Dokumentenanalyse geschah in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2008a, 2008b). Die Auswertung der Interviews erfolgt in Anlehnung an Strauss & Corbin (1996) nach der Grounded Theory Methodologie (GTM), da mit der Analyse des Datenmaterials nach dieser Methodologie der Weg von der Erhebung bis zur Theoriebildung transparent aufgezeigt werden kann: *„The grounded theory approach is a qualitative research method that uses a systematic set of procedures to develop an inductively derived grounded theory about a phenomenon"* (Strauss & Corbin 1990, 24). Mit Grounded Theory (GT) wird sowohl die Theorie als auch die Methode (GTM) ihrer Generierung bezeichnet. Die Generierung von Theorien *„auf der Grundlage von in der Sozialforschung gewonnenen Daten"* (Glaser & Strauss 1998, 12) wird angestrebt. In diesem Forschungsprojekt wird gemäß Hülst (vgl. 2010, 1) zwischen dem Forschungsverfahren der Grounded Theory, ihrer Methodologie (GTM) und dem Ergebnis der Anwendung – eine ‚gegenstandsverankerte Theorie' (GT) unterschieden. Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es, zu den Determinanten des professionellen Handelns von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen vorzudringen. *„Da die Idee der Theoriegenerierung aus empirischen Daten keine vorgängig definierten inhaltlichen Kriterien zulässt, müssen diese aus der Analyse abgeleitet werden"* (Lueger 2007, 195).

Folgende Hauptelemente kennzeichnen die Analyse mit der GTM:

- Konzepte
- Kodieren (offenes, axiales, selektives Kodieren)
- Schlüsselkategorien
- Theoretical Sampling
- Memos
- Graphische Darstellung
- Interpretation des Fallmaterials
- Theoriebildung (vgl. Strauss 1998).

Zunächst werden die zentralen Elemente des Kodierverfahrens der GTM, das beim axialen Kodieren verwendete Kodierparadigma sowie die Theoriebildung in Form einer Typenbildung präzisiert. Um den Auswertungsprozess möglichst transparent darzustellen, wird im Anschluss an die theoretischen Vorüberlegungen zur GTM die Vorgehensweise an einem Eckfall exemplarisch dargestellt.

Kodierverfahren: offenes, axiales, selektives Kodieren

Ein zentrales Prinzip der GTM ist das theoriegeleitete Kodierverfahren:

> *„Durch den Kodiervorgang werden (1) generative Fragen weiterverfolgt wie auch generiert, (2) die Daten aufgebrochen, so daß der Forscher von der reinen Beschreibung zur Interpretation auf höheren Abstraktionsebenen gelangt. Der Kodiervorgang ist das zentrale Verfahren, mit dem (3) eine Schlüsselkategorie (-kategorien) entdeckt werden kann und (4) folglich die Integration der ganzen Analyse eingeleitet wird. Der Kodiervorgang bringt (5) die gewünschte konzeptuelle Dichte, d. h. die Zusammenhänge zwischen den Kodes und die Entwicklung jedes einzelnen Kodes"* (Glaser zitiert nach: Strauss 1998, 91).

Strauss & Corbin (1996) unterscheiden drei Arten von Kodiervorgängen und damit auch Kategorien.[46]

Offenes Kodieren

Das offene Kodieren als erste Analyseebene dient dem Konzeptuieren, d. h. dem Benennen der Daten, und dem Kategorisieren, also dem Gruppieren der Daten bspw. durch Reduzierung, Gruppierung oder Abstraktion. Falls nach dem offenen Kodieren eine zu große Anzahl von Kodes vorliegt, schlägt Flick (2008, 264) vor, *„fragestellungsbezogene Prioritätenlisten zu bilden, die die Auswahl und Reduktion der Kategorien ermöglichen"*.

Axiales Kodieren

Als axiales Kodieren werden nach Strauss & Corbin (1996, 75) eine Reihe von Verfahren bezeichnet, mit denen Beziehungen zwischen den offenen Kodes in

46 Die Begriffe Kodes, Konzepte, Kategorien werden von den Begründern der GTM Glaser sowie Strauss und Corbin und ihren Übersetzern sehr uneinheitlich benutzt (vgl. Muckel 2007, 216). Laut Muckel (ebd. 217) sind die Unterscheidungen zwischen den Begriffen Konzept, Kode und Kategorie minimal. Die Begriffe unterscheiden sich lediglich hinsichtlich des Abstraktionsgrades: „Kodes sind eine andere Bezeichnung für Konzepte, und Kategorien sind aufgeklärte Verdichtungen von Konzepten/Kodes" (ebd.). In diesem Forschungsvorhaben wird der Begriff **„Offene Kodes"** benutzt, wenn es im ersten Schritt des Kodierprozesses (beim offenen Kodieren) darum geht, abstraktere und prägnantere Begriffe für Besonderheiten, die im Interview benannt werden, zu finden. Strauss (In: Muckel 2007, 219) unterscheidet zwei Arten von offenen Kodes: ‚soziologisch konstruierte Kodes', die die Forscherin vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema formuliert und ‚natürliche' sog. ‚In-vivo-Kodes', die die interviewten Personen selbst formulieren. Durch die Verdichtung der offenen Kodes durch Benennen von Eigenschaften und Dimensionen lassen sich **Kategorien** ableiten. Resultat des axialen Kodierens sind in dieser Forschungsarbeit **axiale Kodes respektive Subkategorien**; Ergebnis des selektiven Kodierens sind **selektive Kodes respektive Schlüsselkategorien**.

unterschiedlichen Textstellen hergestellt werden. Zielsetzung ist es, *„hypothetische Beziehungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien gemäß dem Paradigma anzunehmen und zu verifizieren"* (ebd. 182). Weiterhin wird bei diesem Vorgang die Suche nach zusätzlichen Eigenschaften von Phänomenen und den jeweiligen Dimensionen der Ereignisse fortgesetzt (vgl. ebd. 93). Im anschließenden Verlauf des *axialen Kodierens* wird z. B. die Kategorie „Wandlungsprozesse" im professionellen Handeln mit weiteren wesentlichen Kategorien, wie z. B. „Schlüsselereignisse", auf neue Art zusammengesetzt und verbunden. Am Ende soll eine Interpretation der Daten erzielt werden, die über das bisherige Kodieren hinausgeht. Für diesen Untersuchungsabschnitt ist die Arbeit mit einem Kodierparadigma unerlässlich. Strauss (1998, 57) schlägt vor, *„daß Daten nach der Relevanz für die Phänomene, auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden, und zwar nach: den Bedingungen, der Interaktion zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken, den Konsequenzen".* Die Arbeit mit dem Kodierparadigma kann zur Erkenntnis führen, dass ein Thema, das ursprünglich als Phänomen bezeichnet wurde, sich als Bedingung oder Konsequenz eines abstrakteren Phänomens erweist. Um zu den subjektiven Theorien, Handlungsmustern und professionellen Überzeugungen der Interviewten unter lern- und bildungstheoretischer Perspektive vorzudringen, ist jedoch eine Modifikation des Kodierparadigmas von Strauss & Corbin notwendig. Tiefel (2005) entwickelte im Rahmen ihrer lern- und bildungsbezogenen Dissertation ein Kodierparadigma, das aus einer Sinn-, Struktur- und Handlungsperspektive besteht. Dieses Kodierparadigma fördert vier Erkenntnisziele. Erstens können *„allgemeine Aussagen darüber getroffen werden, wie Individuen institutionelle, soziale und personale Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe wahrnehmen, deuten und interpretieren"* (Tiefel 2005, 80). Zweitens können die Einflüsse des Ausbildungssystems und anderer Institutionen, wie sie von den Interviewten wahrgenommen werden, herausgearbeitet und drittens die Wahrnehmungen der verschiedenen Lernkontexte rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Schließlich kann untersucht werden, *„ob und wie pädagogische Interaktions- und Handlungsstrategien Eingang in die individuelle Lebensgestaltung finden konnten"* (ebd.). Da der Forschungsgegenstand der Studie die institutionellen, sozialen und personalen Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen sind und auch biographische Lernprozesse, professionelle Überzeugungen und Handlungsstrategien rekonstruiert werden sollen, ist das Kodierparadigma von Tiefel (2005) in leicht abgewandelter Form anwendbar.

Modifikation des Kodierparadigmas zur Analyse von Determinanten des professionellen Handelns im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen

„Die Professionalität von LehrerInnen steht und fällt mit ihrer Wahrnehmung und Bearbeitung der Kernprobleme in ihrem Berufsalltag" (Dirks 1999a, 25). Im Vordergrund der empirischen Studie stehen somit die *Wahrnehmung von Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen* sowie *Handlungen bzw. Strategien zu deren Bewältigung*. Wie bereits dargestellt, entfalten diese Handlungsabläufe innerhalb der Strukturen der Institution berufsbildende Schulen eine eigene Logik und sind häufig mit spezifischen Problemen verbunden. Deshalb müssen die *strukturellen Rahmenbedingungen,* in die die Befragten eingebettet sind, Berücksichtigung bei der Analyse der Interviews finden. Darüber hinaus wird das Handeln und Denken von Lehrkräften maßgeblich von ihrer biographischen Identität bspw. von ihren eigenen schulischen Lernererfahrungen beeinflusst (Dirks 1999a, 29; Fischer 1997, 698; Caspari 2003, 156). Daher sind Fragen zu (berufs)biographischen Einflussfaktoren auf das *Selbstverständnis* und auf die *Bildung professioneller Überzeugungen* unabdingbar. In Anlehnung an Tiefel (2005) wurde das Kodierparadigma nach Strauss & Corbin modifiziert; folgende Analyseperspektiven wurden entwickelt:

Tab. 12: Kodierparadigma in Anlehnung an Tiefel (2005)

Selbstverständnis/professionelle Überzeugungen (Sinnperspektive)
Wie präsentiert sich die/der Befragte? Wie stellt sie/er sich dar? Was wird nicht genannt?
Wie versteht die/der Befragte ihre/seine Rolle als Lehrerin/Lehrer?
Welches Aufgaben- und Funktionsverständnis als Fremdsprachenlehrerin/-lehrer hat die/der Befragte?
Über welche wissenschaftlichen, pädagogischen, didaktisch/methodischen Überzeugungen verfügt die Lehrerin/der Lehrer?
Welche Einflussfaktoren gab/gibt es bei der Bildung der professionellen Überzeugungen?
Welche Orientierungen haben die Befragten durch ihre Lern-/Berufsbiographie?
Strukturelle Rahmenbedingungen (Strukturperspektive)
Welche Rahmen und Bedingungen werden als förderlich/hinderlich für die Organisation und Gestaltung des Englischunterrichts deutlich?
Welche sozialen Beziehungen, institutionellen oder gesellschaftlichen Zusammenhänge werden für die eigene Person als wichtig gekennzeichnet?
Handlungsweisen/Bewältigungsstrategien/Reflexion (Handlungsperspektive)
Welche Anforderungen/Kernprobleme nimmt die/der Befragte wahr?
Welche Strategien zur Problembewältigung werden beschrieben?
Sind die Strategien eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder suchend?
Wie setzt die/der Befragte sie im Unterricht um?
Wie werden die Strategien in der Retrospektive bewertet?

Selektives Kodieren

Der nächste Schritt besteht im systematischen kontrastierenden Fallvergleich und zielt zunächst auf die Erarbeitung fallübergreifender zentraler Themen. Dabei werden die Einzelfälle in ihrer inhaltlichen Ausprägung nach dem Prinzip ‚minimale und maximale Unterschiede' miteinander verglichen und nach Ähnlichkeiten und Abweichungen gesucht. Dieses selektive Kodieren wird angewandt, um Schlüsselkategorien zu entwickeln, wenn sich im Prozess der Datensammlung und -analyse erste gegenstandsbezogene Theorieaspekte verdichten (vgl. Strauss & Corbin 1996, 43–117). Interessierende Themen werden herausgearbeitet und in Memos festgehalten. Ziel dabei ist es, ‚Kernkategorien' – bspw. in Form eines Typologiekonzeptes – zu entwickeln (vgl. ebd.). Im nächsten Schritt des selektiven Kodierens werden diese ‚Typen' dann mit weiterem empirischen Material gefüllt. Die Schlüsselkategorien dienen als Basis einer begründeten Theorie (Grounded Theory) im Rahmen der Untersuchung zum professionellen Handeln im Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen. Schlüsselkategorien integrieren mehrere Kategorien unter folgenden Gesichtspunkten:

- Zentralität: Bezug zu möglichst vielen forschungsbezogenen Themen
- Repräsentanz: zahlreiche Indikatoren im Material
- Vernetztheit: Bezüge zu anderen Schlüsselkategorien
- Produktivität: Hervorbringung weiterer theoretischer Annahmen, Hypothesen und Verbindungen
- Allgemeinheit: Erfassung der maximalen Breite einer Thematik einschließlich möglicher Variationen (vgl. Hülst 2010, 14).

Die Interviews werden dann durch Fallvergleiche bis zur theoretischen Sättigung (siehe Kapitel 5.1.3) zueinander in Beziehung gesetzt.

Exemplarische Darstellung der Datenauswertung am Eckfall Frau Reuter

Am Beispiel des Interviews mit Frau Reuter wird das qualitative Vorgehen bei der Datenauswertung beschrieben. Dieser Fall wird ausgewählt, weil er für die Analyse eine hohe Bedeutung hat und das Interview mit Frau Reuter einen Eckfall für die spätere Typenbeschreibung darstellt. Daher wird in den Ausführungen wiederholt darauf Bezug genommen. Frau Reuter äußerte sich sehr offen und ausführlich über ihre beruflichen Erfahrungen, über den Berufsalltag als Englischlehrerin und den Umgang mit Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen.

Jedes Interview wurde zunächst als Einzelfall ausgewertet. Diese Auswertung des **Einzelfalles** umfasste zunächst folgende Einzelschritte:

1. Vollständige wörtliche Transkription nach Kuckartz et al. (vgl. 2007)
2. Segmentierung und Inhaltliche Analyse
3. Kodierprozess

3.1 Offenes Kodieren

3.2 Axiales Kodieren

Das Resultat der Auswertung aller Einzelfälle sind fallspezifische axiale Kodes respektive Subkategorien. Nachdem alle Interviews fallspezifisch axial kodiert waren, wurden aus diesen *fallspezifischen* axialen Kodes mittels des kontrastiven Vergleichs der Interviews *fallübergreifende* axiale Kodes entwickelt. Der nächste Schritt bestand im systematischen kontrastierenden Fallvergleich und zielte zunächst auf die Erarbeitung fallübergreifender zentraler Themen. Dabei wurden die Einzelfälle in ihrer inhaltlichen Ausprägung nach dem Prinzip „minimale und maximale Unterschiede" miteinander verglichen und nach Ähnlichkeiten und Abweichungen gesucht. Dieses *selektive Kodieren* wird angewandt, um Schlüsselkategorien zu entwickeln, wenn sich im Prozess der Datensammlung und -analyse erste gegenstandsbezogene Theorieaspekte verdichten (vgl. Strauss & Corbin 1996, 43–117). Interessierende Themen wurden herausgearbeitet und in Memos festgehalten. Ziel dabei ist es, ‚Kernkategorien', z. B. in Form eines Typologiekonzeptes, zu entwickeln (vgl. ebd.). Im nächsten Schritt des selektiven Kodierens wurden diese ‚Typen' dann mit weiterem empirischem Material gefüllt. Die Auswertung des gesamten Sample umfasste daher drei weitere Auswertungsschritte:

3.3 Selektives Kodieren

4. Schlüsselkategorien
5. Typenbildung.

Kurzportrait

Die Lehrerin Frau Reuter ist zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 50 und 60 Jahre alt und unterrichtet seit mehreren Jahren Englisch und ein berufsbildendes Fach an einer berufsbildenden Schule in Sachsen-Anhalt. Zu DDR-Zeiten absolvierte sie ein betriebswirtschaftliches Studium und arbeitete im Anschluss 20 Jahre in einer leitenden kaufmännischen Funktion in einem mittelständischen Unternehmen. Als die Firma in wirtschaftliche Schwierigkeiten geriet, war es notwendig, sich beruflich umzuorientieren. Frau Reuter nahm ihren al-

ten Berufswunsch wieder auf und qualifizierte sich durch ein berufsbegleitendes Studium im Fach Anglistik mit anschließendem freiwilligem Referendariat zur Lehrerin für Englisch an berufsbildenden Schulen. Das berufsbildende Fach wurde ihr aufgrund ihres Erststudiums als 2. Unterrichtsfach anerkannt. Während des Studiums belegte Frau Reuter an zwei Tagen in der Woche Vorlesungen und Seminare an der Universität und unterrichtete an 3 Tagen das Fach Englisch an einer berufsbildenden Schule. Frau Reuter verfügt über eine ausgesprochen positive Grundhaltung ihrem Beruf, den Lernenden und dem Kollegium gegenüber. Sie hat ein sehr persönliches Verhältnis zum Fach Englisch und empfindet Freude an der Kommunikation; Sprachen eröffnen für sie den Zugang zu Menschen und Ländern. Die Kontaktaufnahme zur Interviewpartnerin erfolgte durch eine schriftliche Anfrage an die Fachkonferenzleiterin der berufsbildenden Schulen mit der Bitte um Unterstützung des Forschungsprojektes „Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen". Frau Reuter meldete sich daraufhin per E-Mail bei der Forscherin und signalisierte ihre Bereitschaft für ein Interview. Wir trafen uns in einem kleinen, sehr ruhigen Cafe im Wohnort der Befragten. Die Gesprächsatmosphäre war sehr angenehm. Es gelang, den folgenden Erzählstimulus erzählgenerierend auf die Bildungs- und Berufsbiografie zu lenken:

„Sie arbeiten jetzt seit einigen Jahren als Englischlehrerin. Ich möchte Sie zu Beginn ganz einfach bitten, mir Ihren beruflichen Werdegang bis heute zu erzählen. Es wäre schön, wenn Sie weit ausholen und sich auch an Ereignisse und Personen in Ihrer Lebensgeschichte erinnern, die für Ihren beruflichen Werdegang wichtig sind. Ich werde Sie dabei nicht unterbrechen, sondern erst, wenn sie fertig sind, nachfragen, wenn mir etwas unklar ist."

Insgesamt dauerte das Interview knapp 65 Minuten. Es wurde mit einem Audiogerät aufgenommen. Um die Datenauswertung möglichst transparent darzustellen, werden im Folgenden die o. g. sieben Auswertungsschritte anhand des Interviews mit Frau Reuter erläutert.

Transkription

Ein Auszug aus einem, nach den im Kapitel 3.5.2.6 dargestellten Transkriptionsregeln und -symbolen, verfassten Transkript, auf dessen Inhalte sich auch die nachfolgenden Auswertungsschritte beziehen, sieht folgendermaßen aus:

I. Und ähm, warum fiel die Entscheidung dann auf Englisch irgendwann? #00:12:22–5#

*B5. Äh, diese Entscheidung auf Englisch ist ja eigentlich gefallen, äh, dadurch dass diese, äh, drei Möglichkeiten zur Auswahl waren für das Zweitfach, und da war es für mich überhaupt keine Frage. Also ich hab schon immer Englisch sehr gerne gemacht, hätte auch am liebsten Englisch, Französisch gemacht, na ja gut. Und denn, Französisch fand ich nachher noch so ein bisschen interessanter und noch ein bisschen feiner und noch ausgefeilter, vielleicht auch noch ein bisschen exotischer, weil es eben nicht so ganz verbreitet ist auf der Welt, und da hab ich eben gesagt, ‚Nee, Englisch ist mein Ding', ja und wie gesagt, weil ich in dieser netten Gruppe war von der Volkshochschule. Und irgendwann war ich mal zu einer, äh, Einschulungsfeier, nee, zu einer Jugendweihe eingeladen, nee, es war eine Einschulung, und da war ein Gast, der war hier stationiert bei irgendwelchen britischen Truppen, und ich konnte den zwar sehr gut verstehen, aber das Sprechen, das hat so gefehlt, und da hab ich mich so drüber geärgert, dass ich gedacht hab, das kann doch jetzt nicht sein, ist das alles weg ja? Du gehst mal jetzt los und gehst zur Volkshochschule. Und dann war ich auch schon richtig im Fahrwasser. Wobei ich sagen muss, die ersten, äh, Seminare sind mir auch recht schwer gefallen, also ich hab so die erste Woche eigentlich überlegt, na ja, musst du dir das hier wirklich antun? Ja, ich weiß nicht, ob Sie Professor **XY** auch kennen? Der nuschelt aber auch im Deutschen, also das war nachher war es nicht so schlimm, wirklich nicht. #00:13:36–4#*

Segmentierung und inhaltliche Analyse

Der nächste Schritt in der Vorgehensweise besteht in der Segmentierung des Interviews in Sinneinheiten. Segmente werden inhaltlich gebildet und über Pausen, Rahmenschaltelemente (z. B. ‚und dann'), zeitliche Schwellen (z. B. ‚und ein Jahr darauf') sowie Kommunikationsschemata, wie Beschreibungen oder Argumentationen, erkennbar (vgl. Detka 2005, 354). Erzählsegmente weisen häufig eine Binnenstruktur mit verschiedenen kommunikativen Darstellungseinheiten auf – etwa einen Erzählgerüstsatz, Detaillierungen, Konstruktionen, Ergebnissicherung und eigentheoretische Kommentare (vgl. ebd. 354f).[47] Zeile für Zeile wird dann jedes Segment inhaltlich zusammengefasst und eine Über-

47 In einem Erzählgerüstsatz wird der Kern der Aussage zum Ausdruck gebracht. Detaillierungen dienen dazu, die in den Erzählgerüstsätzen gemachten Aussagen zu detaillieren. Wenn der Erzähler seiner Darstellung bestimmte früher angesiedelte Erlebnisse einfügt, spricht man von Konstruktionen. In der Ergebnissicherung werden die dargestellten Aussagen nochmal kurz aufgegriffen und der Darstellungsbogen geschlossen (vgl. Detka 2005, 354f).

schrift für jedes Segment formuliert. Das Interview mit Frau Reuter wird bspw. in 36 Segmente eingeteilt. Auffälligkeiten, wie nonverbale Äußerungen, weiterführende Fragen, Dimensionen des bearbeiteten Themas, Zusammenfassungen oder erste Auswertungsideen finden Eingang in Segmentkarten, die auch kleine erste Ausarbeitungen, von Strauss ‚Memos' genannt, enthalten.[48]

Tab. 13: Beispiel für eine Segmentkarte

Segmentkarte für Segment 9
Segment 9 (Z.173–196): Motivation für Englisch als Fach • sie hatte nur 3 Möglichkeiten für ein Zweitfach, da war es für sie überhaupt keine Frage, Englisch zu machen, Englisch hat sie schon immer gern gemacht (Bruch in der Erzählung: Französisch fand sie allerdings noch ein bisschen interessanter, exotischer, feiner) • sie war auch in einer netten Gruppe an der Volkshochschule (Englischkurs) Hintergrundkonstruktion: Schlüsselerlebnis: auf einer Einschulung traf sie auf einen Briten, sie konnte ihn gut verstehen, aber das Sprechen hat gefehlt, es ärgerte sie, dass ihre kommunikativen Fähigkeiten weg waren und sie ging zur Volkshochschule, um einen Sprachkurs zu belegen • die ersten Englisch-Seminare an der Uni fielen ihr schwer, in den ersten Wochen überlegte sie, ob sie sich das wirklich antun muss, der Dozent nuschelte, aber nachher war es nicht so schlimm **Memo:** Ist sehr zielgerichtet (Volkshochschule) → ist das ein Muster: ‚man muss sich zu helfen wissen'?, Möchte sie das auch ihren Schülern später beibringen? Ihren Schülern soll möglicherweise die Erfahrung des ‚Nicht-Sprechen-Könnens' erspart bleiben Frage an andere Segmente: Welche Ziele verfolgt sie im Unterricht? Was ist ihr wichtig? (Kommunizieren, Interagieren?)

Kodierprozess

Offenes und axiales Kodieren

Im Anschluss erfolgt die Kodierung des Textes. Strauss und Corbin (1996) unterscheiden drei Arten von Kodiervorgängen und damit auch -kategorien: Das *offene Kodieren* als erste Analyseebene dient dem Konzeptuieren, d. h. dem Benennen der Daten und dem Kategorisieren, also dem Gruppieren der Daten, z. B. durch Reduzierung, Gruppierung oder Abstraktion. Um das Aufbrechen der Segmente zu erleichtern, werden folgende Fragen an das Segment gestellt:

48 Da die Forscherin das Interview selbst durchführte, es danach transkribierte und mehrmals kontrollierte sowie für die Analyse einige Male intensiv durchlas, konnten bereits zu diesem frühen Zeitpunkt des Auswertungsprozesses erste Beziehungen zu anderen Textstellen vermutet werden. Auch diese fanden Eingang in die Memos.

- **Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- **Wann? Wie lange? Wo?** Zeit, Verlauf und Ort
- **Wie viel? Wie stark?** Intensitätsaspekte
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?
- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- **Womit?** Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels (vgl. Boehm 2007, 477f).

Die Beantwortung der Fragen zu dem oben zitierten Segment 9 wird in Tabelle 14 beispielhaft dargestellt.

Tab. 14: Beispiel für das Aufbrechen der Segmente im Rahmen des offenen Kodierens

- **Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
  - Frau Reuter sucht nach einer Begründung für die Entscheidung, das Fach Englisch berufsbegleitend zu studieren (Phänomen: Motive für Fachwahl).
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
  - stationierter britischer Soldat: wegen mangelnder sprachlicher Kompetenzen bei Frau Reuter gelingt Kommunikation nicht
  - nette Kursteilnehmer in einem Sprachkurs an der Volkshochschule
  - Dozent von der Uni: erschwerte das Englischstudium zunächst, weil er schwer verständlich war
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
  - es werden angesprochen: Schlüsselerlebnis →→ Volkshochschulkurs →→ Entscheidung für das Fach Englisch →→ Studium fällt zunächst schwer
  - es werden nicht angesprochen: schulische Sprachlernererfahrung, Interesse an anderen Ländern/Kulturen, englische Literatur, Freude an Sprache …
- **Wann? Wie lange? Wo?** Zeit, Verlauf und Ort
  - Vergangenheit, chronologische Erzählung wird durch Einschub des Schlüsselerlebnisses unterbrochen (Hintergrundkonstruktion)

(Fortsetzung Tab. 14)

- **Wie viel? Wie stark?** Intensitätsaspekte
  - Schlüsselerlebnis wirkt emotional sehr stark (*„da hab ich mich so drüber geärgert")* und führt sofort zu einer Reaktion (Sprachkurs)
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?
  - Inkompetenzerfahrung nach jahrelangem intensivem Sprachunterricht
- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
  - Erwerb von Sprachkompetenzen
- **Womit?** Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels
  - Sprachkurs

Beispielhaft wird nun in Auszügen zu der oben zitierten Textstelle die Vorgehensweise beim offenen Kodieren veranschaulicht. Im Memo zu Segment 9 (vgl. Tabelle 13) wurde vermerkt, dass Frau Reuter möglicherweise ihren Schülerinnen und Schülern die Erfahrung des ‚Nicht-Sprechen-Könnens' ersparen möchte. Daher wird im Interview nach Stellen gesucht, in denen sie über ihre Ziele, über didaktische Überzeugungen und Schwerpunkte im Englischunterricht spricht. Im Segment 24 berichtet Frau Reuter über ihre Zielsetzungen im Englischunterricht. Es wird deutlich, dass die im Memo festgehaltene Vermutung zutrifft: Wichtigstes Ziel im Englischunterricht ist für Frau Reuter die mündliche Kommunikationsfähigkeit. Das Erlebnis des ‚Nicht-sprechen-Könnens' des Segmentes 9 wird mit Segment 24: ‚Ziele im Englischunterricht – Mündliche Kommunikationsfähigkeit' in Beziehung gesetzt. Zu jedem Segment werden erneut Fragen formuliert, die die Analyse der Textstellen leiten. Für die Segmente 9 und 24 lauten die Fragen:

> Welche Schlüsselerfahrung in Bezug auf das Fremdsprachenlernen macht die Lehrkraft? Überträgt sie diese Erfahrung auf die Schülerinnen und Schüler?

Als vorteilhaft erweist sich das Schreiben von Kodekarten, d. h. von Kategorien in Tabellenform (Welche Stellen im Interview füllen diesen Kode?). Den offenen Kodes werden Eigenschaften und Dimensionen zugeordnet. Diese Verdichtungen der offenen Kodes werden in dieser Forschungsarbeit als *Kategorien* bezeichnet. Auch bei diesem Kodiervorgang werden Fragen an die Textstelle gestellt (Worum geht es hier? Woran erinnert mich das?) sowie die „Flip-Flop-Technik" (zentrale Kodes auf den Kopf stellen, sich das Gegenteil vorstellen, um Dimensionen zu entwickeln) und die Technik der „Roten Fahne" ange-

wandt, nämlich eine Textstelle auf Formulierungen wie „nie", „immer", „unbedingt" zu untersuchen, so dass das Selbstverständliche fragwürdig erscheint (vgl. Muckel 2007, 223f). Anschließend wird erneut ein Memo mit weiterführenden Fragen, Zusammenfassungen und weiteren Auswertungsideen formuliert.

Tab. 15: Beispiel für eine Kodekarte

Kodekarte zu Kategorie 28

	Eigenschaften	**Dimensionen**
Übertragung des Schlüsselerlebnisses auf Lernende	Schlüsselerlebnis: Kommunikation mit Native Speaker: → verstand alles, konnte aber nicht sprechen → Inkompetenzerfahrung	Intensität der Erfahrung: **groß**/klein Reaktion Frust: **ja**/nein Strategie Anmeldung für Sprachkurs: **ja**/nein Reaktion: **sofort**/später
	Übertragung auf Schülerinnen und Schüler	**Ja**/nein: Ziel im Englischunterricht → Fremdsprache sprechen, in der Fremdsprache interagieren können

Sobald die inhaltlichen Überschneidungen zwischen den Segmenten 9 und 24 gefunden sind, kann der offene Kode 28 folgendermaßen formuliert werden:
Offener Kode 28: Schlüsselerlebnis – ‚Nicht-Sprechen-Können'/Sprachlosigkeit und Übertragung auf Schülerinnen und Schüler (Segmente 9, 24)

Zusammenfassung (Memo):

Frau Reuter berichtet sehr emotional davon, dass sie trotz des jahrelangen intensiven Sprachunterrichts in ihrer eigenen Schulzeit nicht in der Lage war, mit einem Muttersprachler auf Englisch zu kommunizieren. Sie entscheidet sich deshalb für einen Sprachkurs, um ihre Sprachkompetenzen aufzufrischen. Die Schilderung des Schlüsselerlebnisses deutet darauf hin, dass Frau Reuter ihren Schülerinnen und Schülern diese Erfahrung der ‚Sprachlosigkeit' ersparen möchte. Als zentrales Ziel des Englischunterrichts sieht sie deshalb die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit: *„Also was Sie lernen sollen, das ist ja nur, die sollen ja eigentlich die Fremdsprache sprechen können, und was ich ganz wichtig finde, dass die ähm, so interagieren können. Dass sie das, was sie ausdrücken möchten, kann man ja auf vielfältige Weise ausdrücken, und wenn die irgendwo einen Weg finden, wenn ihnen eine Vokabel fehlt, dass sie das einfach ganz anders ausdrücken, ja. Da kann ruhig mal ein grammatischer Fehler sein oder irgendwas, das ist alles nicht so schlimm, aber wenn die jetzt wirklich interagieren können"* (B5, Z. 545–551).

Weiterführende Fragen: Wird das Erreichen dieses Ziels als Herausforderung wahrgenommen? Wenn ja, wie geht sie mit dieser Herausforderung um? Ist die Zielsetzung abhängig von bestimmten Schulformen?

Als Ergebnis des offenen Kodierens sind im Eckfall Frau Reuter 32 offene Kodes – inhaltlich unsortiert – zu verzeichnen. Beim *axialen Kodieren* werden Beziehungen zwischen den offenen Kodes in unterschiedlichen Textstellen herge-

stellt. Zielstellung des *axialen Kodierens* ist es, „*hypothetische Beziehungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien gemäß dem Paradigma anzunehmen und zu verifizieren*" (Strauss & Corbin 1996, 182). Es werden daher zunächst die Eigenschaften der Kategorien herausgearbeitet, indem sie auf ihre Variationen hin untersucht werden (den jeweiligen Dimensionen). Im Verlauf des *axialen Kodierens* wird bspw. die Kategorie „Wandlungsprozesse" im professionellen Handeln mit weiteren signifikanten Kategorien auf neue Art zusammengesetzt und verbunden. Für den hier vorgestellten Untersuchungsabschnitt ist die Arbeit mit einem Kodierparadigma unerlässlich.

Der nächste Auswertungsschritt zeigt, wie die offenen Kodes 11, 19, 28[49] mit Hilfe des Kodierparadigmas auf neue Art zu dem folgenden axialen Kode zusammengesetzt und verbunden werden:

„Berufsbiographische Schlüsselerlebnisse – Ausprägung: die eigene Inkompetenzerfahrung und deren Übertragung auf das eigene Sprachenlehren"

Wie in der folgenden Übersicht dargestellt, werden zunächst die Fragen des Kodierparadigmas beantwortet, im Anschluss daran erneut eine Kodekarte mit Eigenschaften und Dimensionen angefertigt sowie ein ausführliches Memo formuliert.

Tab. 16: Beispiel für die Anwendung des modifizierten Kodierparadigmas

Axialer Kode: Berufsbiographische Schlüsselerlebnisse – Ausprägung: die eigene Inkompetenzerfahrung und deren Übertragung auf das eigene Sprachenlehren

Anwendung des Kodierparadigmas

Selbstverständnis/professionelle Überzeugungen (Sinnebene)

- Wie präsentiert sich die/der Befragte? Wie versteht die/der Befragte ihre/seine Rolle als Lehrerin/Lehrer? Welches Aufgaben- und Funktionsverständnis als Fremdsprachenlehrerin/-lehrer hat der die/der Befragte?
  - gefrustet vom ‚Nicht-Sprechen-Können' trotz jahrelangem Sprachunterricht an einer Sprachenschule in der DDR

49 Offener Kode 11: Bedeutung des eigenen Sprachenlernens (in der DDR) für die Auffassung vom Fremdsprachenlernen – der eigene Fremdsprachenunterricht als Antibild und Vorbild (Segmente 7, 10)/Ressource Fremdsprachenunterricht in der DDR
Offener Kode 19: Auffassungen von Englischunterricht/didaktisch-methodische Überzeugungen und Umsetzung/Anspruch: Methodenvielfalt, Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, Praxisorientierung, Kommunikation, Lernenden Raum geben für Kreativität, Leistungsabforderungen (Segmente 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26)
Offener Kode 28: Schlüsselerlebnis – ‚Nicht sprechen können'/Sprachlosigkeit und Übertragung auf Schülerinnen und Schüler (Segmente 9, 24)

(Fortsetzung Tab. 16)

- Über welche wissenschaftlichen, pädagogischen, didaktisch/methodischen Überzeugungen verfügt die/der Befragte?
  - Sprache ist Kommunikationsmittel, Englischunterricht soll Kommunikationskompetenz entwickeln/fördern, Englischunterricht kann Spaß machen
- Welche Einflussfaktoren gab/gibt es bei der Bildung der professionellen Überzeugungen? (Biographie)
  - eigene Sprachlernererfahrung in der DDR: eigene Kommunikationskompetenz schlecht, positive und negative Erfahrungen im eigenen Englischunterricht

Strukturelle Rahmenbedingungen (Strukturebene)

- Welche Rahmen und Bedingungen werden als förderlich oder hinderlich für die Organisation und Gestaltung des Englischunterrichts deutlich?
  - Förderlich: vielfältige Kommunikationsanlässe im Englischunterricht schaffen, Fehlertoleranz, anwendungsbezogene Grammatikvermittlung, Aktivität der Schülerinnen und Schüler fördern
  - Hinderlich: keine Thematisierung in dieser Interviewpassage
- Welche sozialen Beziehungen, welche institutionellen oder gesellschaftlichen Zusammenhänge werden für die eigene Person als wichtig gekennzeichnet?
  - Passage enthält keine Aussagen dazu

Handlungsweisen/Bewältigungsstrategien/Reflexion (Handlungsebene)

- Welche Anforderungen/Kernprobleme nimmt die/der Befragte wahr?
  - Frau Reuters sprachliche Kompetenzen reichten nicht für Kommunikation mit Muttersprachlern
  - Ablehnung des Englischunterrichts durch Lernende
  - Unterschiede zwischen Schulformen (Motivation, Sprachkompetenz, Disziplin …)
- Welche Strategien zur Problembewältigung werden beschrieben?
  - Erweiterung der Englischkenntnisse durch Volkshochschulkurs, Weiterentwicklung als Lehrerin durch Teilnahme an Fortbildungen, Bereitschaft für lebenslanges Lernen
  - Schülerinnen und Schülern ein positives Erleben der Sprache ermöglichen
  - kommunikationsförderliche, schüleraktivierende Unterrichtsgestaltung (s. u.)
- Sind die Strategien eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder suchend?
  - aktiv
- Wie setzt sie/er sie im Unterricht um?
  - Praxisbezug im Englischunterricht, Einsprachigkeit, Aktivität, Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wichtig, Kommunikation, Methodenwechsel, Bezug zur Lebenswelt und zu Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen
- Wie werden die Strategien in der Retrospektive bewertet?
  - nicht immer erfolgreich, teilweise ratlos

Für den weiteren Kodierprozess und die später erfolgende Typenbeschreibung erweist es sich als hilfreich, neben den Auswertungsideen schon treffende Zitate als Belege im Memo aufzunehmen. Ein Memo zur o. g. Subkategorie respektive axialen Kode sieht folgendermaßen aus:

Memo:

Schon in ihrer eigenen Schulzeit durfte Frau Reuter in einer Sonderklasse für Sprachen drei Fremdsprachen lernen. Der Fremdsprachenunterricht war vom Stundenumfang intensiver und fand in kleinen Gruppen statt. Trotz dieser intensiven Sprachausbildung macht Frau Reuter später die Erfahrung, nicht mit einem Muttersprachler kommunizieren zu können. Die Schilderung dieses Schlüsselerlebnisses deutet für mich darauf hin, dass Frau Reuter ihren Schülerinnen und Schülern diese Erfahrung der ‚Sprachlosigkeit' ersparen möchte. Als zentrales Ziel des Englischunterrichts sieht sie deshalb die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit: *„Also was Sie lernen sollen, das ist ja nur, die sollen ja eigentlich die Fremdsprache sprechen können, und was ich ganz wichtig finde, dass die ähm, so interagieren können. Dass sie das, was sie ausdrücken möchten, kann man ja auf vielfältige Weise ausdrücken, und wenn die irgendwo einen Weg finden, wenn ihnen eine Vokabel fehlt, dass sie das einfach ganz anders ausdrücken, ja. Da kann ruhig mal ein grammatischer Fehler sein oder irgendwas, das ist alles nicht so schlimm, aber wenn die jetzt wirklich interagieren können"* (B5, Z. 545–551).

Nach über 20 Jahren kann sie ihre im Studium erworbenen Sprachkenntnisse *„wieder ganz gut aktivieren"* (ebd. Z. 132) Dies stellt eine unglaubliche Ressource für ihr späteres Lehrerhandeln dar und gibt ihr z. B. im Studium viel Selbstbewusstsein. In der Schule machte die Lehrkraft sowohl positive als auch negative Sprachlernererfahrungen. Auch wenn Frau Reuter es nicht explizit sagt, kann geschlossen werden, dass sie ihre eigene Lehrerrolle als Gegenbild zur eigenen Lehrerin *„Typ alte Jungfer"* (ebd. Z. 214) entworfen hat. Die *„tough(e)"* (ebd. Z. 204), *„coole"* (ebd. Z. 213) Englischlehrerin wurde für sie zum Vorbild. Alle drei Aspekte, die sie bei ihr hervorhebt, sind Teil ihres eigenen Lehrerselbstverständnisses geworden: sie brachte Englisch gut rüber, war cool, der Unterricht machte Spaß: *„… die eine, die war, äh, ja die war ganz tough die Frau und die hat das eben auch gut rübergebracht, …, ja da war auch viel Fun dabei, sage ich mal. Das war immer ganz cool und auch so, äh, die Stunde war schnell rum, weil man, das war nicht so Unterricht, wie man das eben kannte"* (B5, Z. 203–208). Das eigene Fremdsprachenlernen als Schülerin und später als Erwachsene wirkt auf ihr

Lehren der Fremdsprache heute: Frau Reuter hatte selbst Spaß und Interesse an modernen Fremdsprachen, sie lernte gern, das Fremdsprachenlernen fiel ihr leicht und gab ihr Selbstbewusstsein, sie erlebte „coolen" Fremdsprachenunterricht. Genau so möchte sie später ihren eigenen Englischunterricht gestalten und ihre eigene positive Lernererfahrung an ihre Schüler weitergeben.

Vermutlich führt die eigene positive Schulerfahrung dazu, die Einstellung zum Beruf positiv zu verstärken, während eine negative Erfahrung in der Schulzeit als Gegenbild wirken kann.

Die Lehrkraft bemüht sich deshalb engagiert um für Schülerinnen und Schüler interessante Inhalte, um die methodisch abwechslungsreiche, schülerorientierte, auch mal humorvolle Gestaltung des Englischunterrichts, in welchem die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten können. Ihr eigener Spaß an Sprache und die Freude an Kommunikation ist Voraussetzung dafür, die Schüler motivieren und begeistern zu können (beeinflusst durch eigene Sprachlernbiographie). Frau Reuter bemüht sich um Einsprachigkeit; in Klassen, in denen dies aufgrund der defizitären Lernersprachen nicht möglich ist, unterrichtet sie zunächst Classroom English. Ihre hohe Wertschätzung sprachlicher Aspekte des Englischunterrichts wird deutlich in der Schilderung gelungener Englischstunden, z. B. zu Bewerbungsgesprächen als Rollenspiel. Auf die Frage nach den persönlich wichtigen Lernzielen verweist sie auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit, ohne das Wort selbst zu nennen. In vielen ihrer Ausführungen wird deutlich, dass Frau Reuter bei den Schülerinnen und Schülern ein positives Erleben der Sprache erreichen möchte. Für einen kommunikativ orientierten Englischunterricht wird der Stellenwert der Grammatik zurückgedrängt. Das Schließen von Lücken bei den sprachlichen Voraussetzungen liegt laut Frau Reuter in der Fachoberschule in der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Das Bewerten von sprachlichen Leistungen wird nicht als problematisch empfunden.

Frau Reuter sucht aktiv nach Möglichkeiten, ihre sprachlichen und methodischen Kompetenzen zu erweitern und aufzufrischen (Sprachkurs, Teilnahme an Fortbildungen). Das Berufswahlmotiv Lehramt wird von der Lehrkraft als primäres Motiv thematisiert; sekundär scheint für sie die Wahl des Faches zu sein.

Tabelle 19 gibt exemplarisch Auskunft darüber, welche fallspezifischen axialen Kodes herausgearbeitet werden konnten. Nachdem alle Interviews axial kodiert

waren, wurden aus den fallspezifischen axialen Kodes mittels des kontrastiven Vergleichs mit den anderen Interviews fallübergreifende axiale Kodes entwickelt.

Selektives Kodieren – Schlüsselkategorien (Theoriebildung – Typenbildung)

Der nächste Schritt des Auswertungsprozesses besteht im systematischen kontrastierenden Fallvergleich und zielt zunächst auf die Erarbeitung fallübergreifender zentraler Themen. Dabei werden die Einzelfälle in ihrer inhaltlichen Ausprägung nach dem Prinzip ‚minimale und maximale Unterschiede' miteinander verglichen, und es wird nach Ähnlichkeiten und Abweichungen gesucht. Selektive Kodes wurden generiert, indem die Interviews miteinander kontrastiv verglichen werden. Dabei konnten zwei Schlüsselkategorien (selektive Kodes) im Datenmaterial rekonstruiert werden, die aus Subkategorien (fallübergreifenden axialen Kodes) bestehen. Diese Schlüsselkategorien setzen die axialen Kodes in Beziehung zueinander und werden ausführlich im Kapitel *Empirische Ergebnisse* diskutiert.

Tabelle 17 fasst die sieben Schritte des Auswertungsprozesses nochmals exemplarisch zusammen:

Tab. 17: Kodierphasen, Vorgehen und Resultate

Phasen	Vorgehen	Resultat
1. Transkription		Transkribiertes Interview
2. Segmentierung	Segmentierung	Segmentkarte
3. Inhaltliche Analyse	Paraphrasierung	Thematische Überschriften
4. Erarbeitung offener Kodes	Offenes Kodieren	Kodekarten mit offenen Kodes
5. Generierung axialer Kodes	Clustern der offenen Kodes mit Hilfe des Kodierparadigmas	Kodekarten mit fallspezifischen axialen Kodes (Subkategorien)
6. Weiterentwicklung der axialen Kodes	Fallvergleich und Fallkontrastierung	Tabelle mit fallübergreifenden axialen Kodes (Subkategorien)
7. Selektives Kodieren	Kontrastiver Vergleich	Selektive Kodes (Schlüsselkategorien)

Die Interviews werden dann durch Fallvergleiche bis zur „theoretischen Sättigung" zueinander in Beziehung gesetzt.

5.1.4 Theoriebildung in Form einer Typenbildung

Die GTM hat eine ‚gegenstandsverankerte Theorie' (GT) zum Ziel. Es muss jedoch nicht notwendigerweise eine Schlüsselkategorie als Ergebnis der Analysen generiert werden. Dem Kodierverfahren der GTM folgend, gewinnen in der qualitativen Sozialforschung auch Typisierungsverfahren einen immer größeren Stellenwert:

> *„Grundsätzlich ist also jede Typologie das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird* […]*, so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der „Ebene des Typus") und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (externe Heterogenität auf der „Ebene der Typologie")"* (Kelle & Kluge 1999, 77f).

In der qualitativen Sozialforschung mündet die fallvergleichende und fallkontrastierende Analyse häufig in einer empirisch begründeten Typenbildung (vgl. Kelle & Kluge 2010, 14). Auch die als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung entwickelte Lehrertypologie basiert auf der Auswertung des empirischen Datenmaterials. Es wird eine Typenbildung angestrebt, die ihren Ausgang von der Fallstruktur eines individuellen, kollektiven oder institutionellen Akteurs nimmt. Die Typenbildung setzt an den Fallstrukturen systematisch ähnlicher Fälle an und abstrahiert diese zu Typen. Diese werden dann in einem Typenfeld angeordnet, dessen Achsen wiederum von zentralen theoretischen Dimensionen gebildet werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 382).

Typenbildung im Datenmaterial

Im Datenmaterial konnten in Bezug auf das Lehrerselbstverständnis drei Lehrertypen rekonstruiert werden. Diese Typenbildung erfolgte nach Kelle & Kluge (2010, 83ff) mit dem Ziel, zu Typen der Wahrnehmung und des Umgangs mit Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen zu gelangen.[50] Es wurden zunächst gemäß Gerhardt (vgl. 1986, 91ff) ausführliche Einzelfallanalysen durchgeführt, um Vergleichsdimensionen für die Verallgemeinerung von Besonderheiten der Fälle zu identifizieren. Die Elemente eines Typus sollen sich dabei möglichst ähnlich sein (interne Homogenität), und die Typen sollen sich möglichst stark voneinander unterscheiden (externe Heterogenität)

50 Kelle & Kluge (1999, 2010) benutzen in ihren Ausarbeitungen andere Begrifflichkeiten für offene, axiale und selektive Kodes. Die Definitionen der Begrifflichkeiten in diesem Forschungsvorhaben finden sich in Kapitel 5.1.3 dieser Arbeit.

(vgl. Kelle & Kluge 2010, 85). Die ‚Elemente' der Typen sind in diesem Forschungsvorhaben die Fälle – also die interviewten Lehrerinnen und Lehrer.

Kelle & Kluge (vgl. ebd. 83–107) teilen den Prozess der Typenbildung in 4 Stufen oder Teilschritte ein, der aus forschungspragmatischen Gründen für die Typenbildung dieser Studie um eine fünfte Stufe erweitert wird.

Stufe 1: Rekonstruktion von offenen und axialen Kodes mit Merkmalsausprägungen/Dimensionen

Im Verlauf des Kodierprozesses[51] wurden bereits Kategorien und axiale Kodes mit den Merkmalsausprägungen erarbeitet, *„mit deren Hilfe Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen* […] *angemessen erfasst und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen charakterisiert werden können"* (ebd. 91). Die Themen des Interviewleitfadens bilden zunächst die ersten offenen Kodes. Im weiteren Auswertungsprozess werden auch die von den Interviewten selbst eingebrachten Themen und Schwerpunktsetzungen offen kodiert. Für alle Interviewten dieser Studie hat bspw. das Fach Englisch eine bestimmte Bedeutung (Kode 1). Die Bedeutung hat dabei unterschiedliche Dimensionen bzw. Ausprägungen; die Lehrenden sind etwa von Sprachen fasziniert oder sie möchten von den Sprachkenntnissen auch privat profitieren. Für andere Befragte stellt das Fach Englisch nur ein Schulfach dar, das es zu vermitteln gilt. Tabelle 18 gibt einen Überblick über einen Teil der offenen Kodes eines Interviews dieser empirischen Studie mit den ermittelten Merkmalsausprägungen.

Tab. 18: Beispiel für offene Kodes mit den ermittelten Merkmalsausprägungen

Kode 1: Bedeutung des Faches Englisch (Ausprägung: Faszination Sprachen, von Sprachkenntnissen privat profitieren, Schulfach, das Arbeitsplatzsicherheit bietet)
Kode 2: Bedeutung der Ausbilder/des Kollegiums für die berufliche Entwicklung/Professionalisierung (Ausprägung: groß/klein, Hemmnis/Unterstützung)
Kode 8: Bedeutung des eigenen Sprachenlernens für die Auffassung vom Fremdsprachenlernen (Ausprägung: Antibild/Vorbild)
Kode 19: Einstellung zum Beruf/Fach (Ausprägung: (keine) Identifikation mit Beruf/Fach)

Die Weiterentwicklung dieser Kodeübersicht erfolgte, wie es Glaser & Strauss (1967/1998) vorschlagen, sukzessive. Das für dieses Interview entwickelte Kodeschema wurde anhand weiterer Fälle nach und nach erweitert und modifiziert. Auch beim axialen Kodieren wurden im Anschluss an das offene Kodieren die Eigenschaften der Kodes auf ihre Variationen bzw. Ausprägungen (den

51 Eine ausführliche Darstellung des Kodierprozesses an einem Eckfall der empirischen Studie befindet sich in Kapitel 5.1.3.

jeweiligen Dimensionen) hin untersucht. So kann bspw. die Lehrer-Schüler-Beziehung von den Lehrenden distanziert, ausgewogen oder schülerzugewandt gestaltet werden. Tabelle 19 gibt Auskunft über einen Teil der axialen Kodes, die in diesem Interview rekonstruiert wurden.

Tab. 19: Beispiel für Subkategorien (axiale Kodes) mit Merkmalsausprägungen

Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung (Ausprägung: Distanz, Ausgewogenheit, Schülerzugewandtheit)
Handlungsunfähigkeit durch Entwicklung eines eindimensionales Rollen-/Funktionsverständnisses (Ausprägung des Rollenverständnisses: ein/zwei/mehrdimensional)
Fehlende Kooperation/Kommunikation als Verhinderungspotential für die Professionalisierung (Ausprägung: Kooperation/Kommunikation als Unterstützung der Professionalisierung)

Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Kelle & Kluge (vgl. 2010, 96) fordern, dass an dieser Stelle das Konzept des Merkmalsraums grundsätzlich eingesetzt werden soll, um die Gruppe von Fällen systematisch und nachvollziehbar zu gestalten. Indem man die axialen Kodes und ihre Ausprägungen in einer mehrdimensionalen Kreuztabelle darstellt (vgl. Tabelle 20), erhält man einerseits einen Überblick über alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten. Zum anderen wird eine Zuordnung weiterer Fälle ermöglicht (vgl. Kelle & Kluge 2010, 97).

Tab. 20: Darstellung der Merkmalskombinationen in den Subkategorien „Rollenverständnis" und „Beziehung zu Schülerinnen und Schülern" in einer Kreuztabelle in Anlehnung an Kelle & Kluge (vgl. ebd. 96)

Beziehung zu Schülerinnen und Schülern	**Rollenverständnis**	
	mehrdimensional	**eindimensional**
Distanz	mehrdimensional + distanziert	eindimensional + distanziert
Schülerzugewandtheit	mehrdimensional + schülerzugewandt	eindimensional + schülerzugewandt

Tab. 21: Darstellung der Merkmalskombinationen der Subkategorien „Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung" und „Identifikation mit dem Fach" in einer Kreuztabelle in Anlehnung an Kelle & Kluge (vgl. ebd.)

Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung	**Identifikation mit dem Fach**	
	hoch	**niedrig**
hoch	hoch + hoch	hoch + niedrig
niedrig	niedrig + hoch	niedrig + niedrig

Diese Kombination der Merkmalsausprägung kann bereits auf potentielle Zusammenhänge zwischen den Merkmalen verweisen. Im nächsten Schritt werden alle Fälle anhand der definierten Merkmalsausprägungen gruppiert. Es geht auch bei dieser Auswertungsstufe wiederum um Fallkontrastierungen: Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, müssen miteinander verglichen werden, um die interne Homogenität der gebildeten Gruppen zu überprüfen. Des Weiteren müssen die Gruppen untereinander verglichen werden, um festzustellen, ob auf der ‚Ebene der Typologie' eine genügend hohe externe Heterogenität herrscht (vgl. ebd. 91).

Stufe 3: Analyse inhaltlicher Zusammenhänge und Typenbildung

Auch diese Stufe der Typenbildung erfordert Vergleiche und Kontrastierungen von Fällen sowohl innerhalb der einzelnen Gruppen als auch zwischen den Gruppen. In dieser Phase der Analyse wird in der Regel der Merkmalsraum reduziert und damit die Anzahl der Gruppen bzw. Merkmalskombinationen auf wenige Typen verringert (vgl. ebd. 102). In diesem Vorhaben wurde nach der Zuordnung der Fälle zu den Kombinationen der Merkmalsausprägungen ‚Rollenverständnis', ‚Beziehung zu Schülerinnen und Schülern', ‚Berufliche Handlungsfähigkeit' und ‚Identifikation mit dem Fach' (vgl. Tabelle 21) der Merkmalsraum und die Typologie so reduziert, dass schließlich drei Typen von Lehrkräften rekonstruiert werden konnten:

Typ 1: Die „Gestalterin"

Typ 2: Die „Vermittlerin"

Typ 3: Die „Verhinderte Innovatorin".

Bei der Typologie des Lehrerselbstverständnisses handelt es sich um idealtypisch konstruierte Lehrerinnen und Lehrer. Idealtypen sind analytische Hilfsmittel, die als Deutungsschemata für bestimmte Aspekte des Selbstverständnisses dienen können. Idealtypen beschreiben daher *nicht* das Selbstverständnis konkreter Lehrerinnen und Lehrer vollständig und distinkt. Der Sinn und Zweck der Typologie besteht vielmehr darin, einen ganzheitlichen Blick auf die Lehrenden zu ermöglichen (vgl. Hirsch 1990, 170).

Stufe 4: Charakterisierung der Typen

Nach Kelle & Kluge (2010, 105) besteht der letzte Schritt der Typenbildung in einer *„umfassenden und möglichst genauen Charaktersierung der gebildeten Typen anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie anhand der rekonstruierten Sinnzusammenhänge"*.

Die einzelnen Typen werden anhand des Interviewmaterials charakterisiert. Kuckartz (1988, 224) schlägt die *„Bildung eines aus mehreren prototypischen Fällen ‚komponierten' idealtypischen Konstrukts"* vor. Dafür werden die Fälle ausgewählt, die den gebildeten Typus hinsichtlich möglichst vieler Merkmalsausprägungen deutlich repräsentieren, und aus diesen realen Fällen wird dann ein idealer Vertreter oder Modellfall konstruiert (vgl. Kelle & Kluge 2010, 106). Die Charakterisierung der Typen findet, wie bereits herausgestellt, anhand der spezifischen Ausprägungen der axialen Kodes statt. Für jede der Ausprägungen wird ein Beleg angeführt, der verdeutlicht, worauf sich die jeweilige Aussage stützt. Das bedeutet aber nicht, dass sich nicht weitere Lehrende diesbezüglich geäußert haben. Die Charakterisierung der rekonstruierten Typen erfolgt in Kapitel 5.2.2.

An dieser Stelle wurde eine 5. Stufe in den Prozess der Typenbildung eingefügt, die in Kapitel 5.2.2 ausführlich dargestellt wird. Nachdem die rekonstruierten Lehrertypen ausführlich charakterisiert worden waren, erfolgte der Vergleich der Typen (Stufe 5), um zu belegen, dass auf der Ebene der Typologie eine genügend hohe externe Heterogenität herrscht.

5.1.5 Gütesicherung

Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es bislang wenig Einigkeit darüber, welche Kriterien für dieses Forschungskonzept angemessen sind. Bspw. ist die Reliabilität der Daten im traditionellen Sinn – also die Stabilität der Daten und Ergebnisse bei mehreren Erhebungen – für die Bewertung qualitativer Daten ungeeignet, da eine identische Wiederholung der Interviews nicht möglich ist. Eine Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungssituation zur Sicherstellung der internen Validität stellt zudem die Stärken vieler qualitativer Methoden, wie der GTM, in Frage (vgl. Flick 2006, 429). Da sich die Gütekriterien der quantitativen Forschung Objektivität, Reliabilität und Validität nicht ohne weiteres auf qualitative Forschung übertragen lassen, schlägt *Steinke* (vgl. 2008, 321ff) daher eigene Kernkriterien für die Bewertung vor. Insgesamt erfolgt in diesem Forschungsvorhaben die Gütesicherung anhand folgender Kriterien:

Tab. 22: Kriterien der Gütesicherung

Gütekriterien
1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
2. Indikation des Forschungsprozesses
3. Empirische Verankerung
4. Limitation
5. Relevanz
6. Reflektierte Subjektivität

5.1.5.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Eine Studie in der qualitativen Forschung kann nicht identisch wiederholt werden. Deshalb sollte der Forschungsprozess laut Steinke (vgl. ebd.) auf drei Wegen nachvollziehbar gemacht werden:

1. Dokumentation des Forschungsprozesses

(d. h. Dokumentation des Vorverständnisses (Kapitel 2), der Erhebungsmethode und des Erhebungskontextes (3, 4, 5), der Transkriptionsregeln (5.1.2.6), der Daten (4.1.1, 4.2.1, 5.1.1), der Auswertungsmethode (4.1.3, 4.2.3, 5.1.3), von Entscheidungen z. B. sampling (5.1.2.2) und Problemen (5.1.2.5, 5.1.5.7)).

In der qualitativen Forschung wird das Gütekriterium der Reliabilität durch die Transparenz des Vorgehens in der Phase der Datenerhebung und -auswertung ersetzt (vgl. Reichertz 2000, [67f]). Im Kapitel 3 wird dieses forschungsmethodologische Vorgehen verdeutlicht, und im Abschnitt *Empirische Ergebnisse* (Kapitel 5.2) werden die Schlüsselkategorien dargestellt. An Hand zahlreicher Belegstellen aus den Interviews wird verdeutlicht, wie die Ergebnisse zustande kamen.

2. Interpretation in Gruppen

In einer Forschungswerkstatt sowie auf Nachwuchsforschertagungen bestand die Möglichkeit, Interviewpassagen auszuwerten und dadurch zu einer Vielzahl von Lesarten und Sichtweisen zu kommen, die dann am weiteren Datenmaterial überprüft werden können. Durch die genaue Analyse und Interpretation des empirischen Materials dieser Studie in einer Forschungswerkstatt wird dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Rechnung getragen. Die Auswertung der Interviews in einer Forschungswerkstatt kann darüber hinaus als systematisch organisierte Transparenz und Perspektiverweiterung interpretiert werden.

3. Anwendung kodifizierter Verfahren

In diesem Forschungsvorhaben erfolgt die systematische Analyse der Daten im Sinne der GTM (5.1.3).

5.1.5.2 Indikation des Forschungsprozesses

Der gesamte Forschungsprozess – also sowohl Erhebungs- als auch Auswertungsmethoden – sollte hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) beurteilt werden. Steinke (vgl. ebd. 326f) unterscheidet:

1. Indikation des qualitativen Vorgehens angesichts der Fragestellung

Die Zielstellung dieser Studie legt einen mehrstufigen qualitativen Zugang nahe, weil es um die Erschließung eines bislang kaum beachteten und erforschten Wirklichkeitsbereich geht und der Professionalisierungsprozess von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen als ein soziales Phänomen erfasst werden soll. Das Passungsverhältnis der Forschungsziele zur Methodologie qualitativer Sozialforschung wird in Kapitel 3 dargelegt.

2. Indikation der Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die Verwendung problemzentrierter Interviews und die Gegenstandsangemessenheit dieses Vorgehens werden in Kapitel 5.1 ausführlich begründet. Das problemzentrierte Interview wird ausgewählt, weil es Elemente eines Leitfadeninterviews mit den offenen Erzählanregungen eines narrativen Interviews kombiniert. Unter dem Aspekt der Problemzentrierung werden in jedem Interview die interessierenden Themen angesprochen (5.1.1). Die Auswertung der Interviews erfolgt durch das kodifizierte Verfahren der GTM, da der Weg von der Erhebung bis zur Theoriebildung transparent aufgezeigt werden kann (5.1.3). Die eigene Arbeitsweise mit dem Auswertungsverfahren der GTM wird anhand von selbstständig bearbeitetem Material offengelegt (ebd.).

3. Indikation von Transkriptionsregeln

Da in diesem Forschungsvorhaben primär die inhaltlichen Aussagen der Befragten im Mittelpunkt der Analyse stehen, wird für die Transkription ein an Kuckartz et al. (2007) angelehntes Verfahren gewählt. Es beinhaltet die wörtliche, leicht geglättete Transkription der Äußerungen (5.1.2.6).

4. Indikation der Samplingstrategie

Für die Auswahl der Interviewpartner wird das Vorgehen des theoretical samplings gewählt, da bisher keine empirisch gesicherten Daten zur Wahrnehmung von Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildende Schulen vorliegen. Deshalb können weder der Umfang noch detaillierte Ziehungskriterien vor der Untersuchung festgelegt werden. In einem ersten Zugang werden die Merkmale Geschlecht und Ausbildungsweg berücksichtigt. Die in den ersten Interviews entwickelten Kategorien sind leitend für die Suche nach weiteren Interviewpartnerinnen und -partnern. Hierbei haben sich auch Kriterien wie berufsbiographische Schlüsselerlebnisse als relevant herausgestellt. Im Anschluss werden möglichst ähnliche Fälle bzw. maximal kontrastierende Fälle bis zur theoretischen Sättigung ausgewählt (5.1.2.2).

5.1.5.3 Empirische Verankerung

Die Bildung und Überprüfung von Theorien sollte in der qualitativen Forschung in den Daten begründet sein. Zur Prüfung der empirischen Verankerung eignen sich nach Steinke (vgl. ebd. 328f) u. a. folgende Wege:

1. Die Verwendung kodifizierter Methoden z. B. GTM (5.1.3)
   Die Typenbildung, als Ergebnis dieser Forschungsarbeit, erfolgt eng am empirischen Material (5.1.4, 5.2.2).
2. Textbelege für die entwickelte Theorie (5.2)
3. Analytische Induktion (Trifft die entwickelte Theorie auf einen Fall nicht zu, wird das Phänomen umdefiniert oder der Fall aus der Theorie ausgeschlossen.)
4. Aus der generierten Theorie können Prognosen abgeleitet und hinsichtlich ihres Eintretens am Text überprüft werden.

5.1.5.4 Limitation

Der Geltungsbereich der entwickelten Theorie bzw. Typenbildung sowie die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit werden bestimmt. Konkret wird laut Steinke (vgl. ebd. 330f) analysiert, auf welche Untersuchungsbedingungen die Ergebnisse zutreffen und auf welche weiteren Bedingungen sich die Forschungsergebnisse übertragen lassen. Dazu ist folgende Frage hilfreich: Lassen sich die Ergebnisse auf andere Bundesländer, Schulformen oder Fächer übertragen? Die Limitation der Aussagen und die Grenzen der in dieser Studie entstandenen Theorie werden in Kapitel 6.3 reflektiert.

5.1.5.5 Relevanz

Um den pragmatischen Nutzen der generierten Theorie zu bewerten, sollen nach Steinke (vgl. ebd. 330) folgende Fragen an den Forschungsprozess und die Theorie gestellt werden:

1. Ist die Fragestellung relevant?
2. Welchen Beitrag leistet die Theorie z. B. zur Lösung von Problemen?

Die Relevanz der Zielstellung wurde ausführlich in Kapitel 1 diskutiert: Die Bedeutung des professionellen Lehrerhandelns für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern wird von Rauner & Piening (2014), Terhart (2010), Baumert & Kunter (2006), Lipowsky (2006) sowie vor allem von Hattie (2003) betont. Wenn es jedoch um das Lehrerhandeln im Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen sowie um die Lehrerausbildung in diesem Bereich geht, ist

ein erhebliches Forschungsdesiderat zu verzeichnen. Es existiert für keine Sprache eine Fremdsprachendidaktik, die auf das Unterrichten an berufsbildenden Schulen vorbereitet. Durch eine möglichst umfassende Analyse der Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen werden Rückschlüsse auf die fachdidaktischen Kompetenzen gezogen, die zur Bewältigung dieser Anforderungen erforderlich sind. Inwieweit die empirischen Ergebnisse einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen leisten können, wird in Kapitel 6 aufgezeigt.

5.1.5.6 Reflektierte Subjektivität

Die Rolle des Forschers im Forschungsprozess als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen) und als Teil der sozialen Welt soll reflektiert in die Theoriebildung einbezogen werden. Es soll geprüft werden, ob

1. der Forschungsprozess durch Selbstbeobachtung begleitet wird,
2. persönliche Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstandes reflektiert werden,
3. eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Forscher und den Befragten besteht,
4. Reflexionen während des Feldeinstieges erfolgen (vgl. ebd. 330f) (5.1.2.5).

5.1.5.7 Reflexion

Eine Grenze des qualitativen Forschungsparadigmas zeigt sich bspw. in der Wahl des Bundeslandes. Bereits in Kapitel 5.1.1 wurde erläutert, dass die empirische Erhebung im Bundesland Sachsen-Anhalt durchgeführt wurde. Die durch den Bildungsföderalismus hervorgerufenen unterschiedlichen Schulstrukturen sowie die verschiedenen administrativen und curricularen Vorgaben in den Bundesländern führen möglicherweise dazu, dass sich die Wahrnehmungen von Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in weiteren Bundesländern anders darstellen.

Im Prozess der Datenauswertung wurde der Forscherin bewusst, dass man den Interviewten teilweise noch mehr Zeit für die Beantwortung der Fragen hätte geben sollen. Durch die Ungeduld gingen möglicherweise wertvolle Daten verloren. In einigen Fällen wurden Suggestivfragen gestellt, die dann nicht in die Analyse einbezogen werden konnten.

Um den Leserinnen und Lesern eine Arbeit vorzulegen, die lesbar und vor allem nachvollziehbar ist, war es notwendig, bestimmte Aspekte, die erst im Verlauf der Forschung und Datenauswertung relevant geworden sind, bereits relativ früh einzuführen und zu beschreiben. Aus forschungspragmatischen Gründen ist es darüber hinaus nicht möglich, alle theoretischen Bezüge, die zu einem bestimmten Zeitpunkt wichtig gewesen sind, aufzugreifen.

5.2 Empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die empirischen Ergebnisse der Hauptstudie vorgestellt. Der darauf folgende theoretische Teil des Ergebniskapitels hat die Funktion, zentrale Ergebnisse der empirischen Studie an bestehende Theorien anzubinden. Die Auswertung der Interviews mittels GTM erbrachte auf der empirischen Ebene zwei zentrale Ergebnisse:

- die Rekonstruktion von zentralen Aspekten des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen
- die Rekonstruktion einer Typologie des Lehrerselbstverständnisses von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen.

Die Kodierung der Interviews ergibt eine Kodestruktur des beruflichen Handelns von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen anhand zweier zentraler Aspekte respektive Schlüsselkategorien: *„Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen"* sowie *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen"*. In Bezug auf die letztgenannte Schlüsselkategorie können im Rahmen dieser Studie drei Lehrertypen rekonstruiert werden. Die Entstehung dieser Schlüsselkategorie am Eckfall Frau Reuter wird in Kurzform in Tabelle 23 dargestellt.

Die Tabelle ist von links nach rechts zu lesen. Sie stellt den Ablauf des Kodierprozesses dar. Im Interview wurden 32 offene Kodes generiert. Die offenen Kodes, die für die Schlüsselkategorie „Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen" relevant sind, befinden sich in der linken Spalte. Im Anschluss an das offene Kodieren wurden mit Hilfe des Kodierparadigmas und der Fallkontrastierung axiale Kodes gebildet. In der 2. Spalte finden sich die fallspezifischen axialen Kodes zum Eckfall Frau Reuter. In der 3. Spalte befinden sich die fallübergreifenden axialen Kodes, die durch systematischen kontrastierenden Fallvergleich erarbeitet wurden und Gültigkeit für das gesamte Sample besitzen. Die rechte Spalte stellt die Schlüsselkategorie „Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden

Schulen“ dar, die durch den kontrastiven Vergleich aller Interviews gewonnen wurde. Die Verallgemeinerung ist für das gesamte Sample gültig.

Tab. 23: Übersicht des Kodierprozesses für die Schlüsselkategorie Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen am Eckfall Frau Reuter

Offene Kodes mittels Segmentierung und offenen Kodierens	**Axiale Kodes mittels Kodierparadigma und kontrastiven Vergleichs**		**Selektive Kodes mittels kontrastiven Vergleichs**
Sortierte offene Kodes	**Fallspezifische axiale Kodes**	**Fallübergreifende axiale Kodes**	**Selektive Kodes**
• Rollen-/Aufgaben-/Funktionsverständnis • Herausforderung im Englischunterricht/Schwierigkeiten im Unterricht: Heterogenität/Disziplin und Umgang: Ohnmacht/Verständnis • Beruflicher Werdegang als ‚geschlossener Kreis' • Auffassungen von Englischunterricht/didaktisch-methodische Überzeugungen im Englischunterricht und Umsetzung/Anspruch: Methodenvielfalt, Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, Praxisorientierung, Kommunikation, Schülerinnen und Schüler Raum geben für Kreativität, Leistungsabforderungen • Positives Lehrer-Schüler-Verhältnis – ‚Ein offenes Ohr haben' • Didaktische Überzeugungen in Bezug auf Unterrichtsziele (Lern- und Erziehungsziele): Kommunikationsfähigkeit, Studierfähigkeit und soziale Lernziele • Akzeptanz bei Schülerinnen und Schüler durch Fachkompetenz und Verständnis	**Mehrdimensional** **Engagiertes** Ausfüllen der Lehrerrolle	Rollenverständnis	**Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen**
• Weiterentwicklung als Lehrerin durch Übernahme des Fachbereiches Fachoberschule • Erleben von Freiheit im Lehrerberuf • Einstellung zum Beruf/Fach – Große berufliche Zufriedenheit	Wahrnehmung des Schulalltages als **Herausforderung**		
• Schülerklientel • Positives Lehrer-Schüler-Verhältnis – ‚Ein offenes Ohr haben' • Akzeptanz bei Lernern durch Fachkompetenz und Verständnis • Verantwortung für sich und andere übernehmen	**Schülerzugewandtheit** **Verantwortung** für Schülerinnen und Schüler übernehmen	Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses	
• Signifikante Andere im Beruf – Frau Reuter als Teamplayerin • Berufliche Erfahrungen in einem mittelgroßen Betrieb • Referendariat: ‚lernen, auf eigenen Beinen zu stehen' • Gelungene Professionalisierung in der Berufseingangsphase durch hilfsbereites Kollegium sowie durch Praxis-Theorie-Verknüpfung	Kooperation und Kommunikation im Kollegium **Teamplayerin**	Gestaltung der Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen	

(Fortsetzung Tab. 23)

Offene Kodes mittels Segmentierung und offenen Kodierens	**Axiale Kodes mittels Kodierparadigma und kontrastiven Vergleichs**		**Selektive Kodes mittels kontrastiven Vergleichs**
• Berufliche Umorientierung • Harte, aber wertvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis im berufsbegleitenden Studium • Referendariat: ‚lernen, auf eigenen Beinen zu stehen' • Ihren Horizont erweitern – ‚über den Tellerrand gucken' • Weiterentwicklung als Lehrerin durch Übernahme des Fachbereiches Fachoberschule • Weiterentwicklung als Lehrerin durch (persönliche) Fortbildung/Aktives lebenslanges Lernen • Organisation von Sprachpraxis Englisch – Volkshochschulkurs als Bewältigungsstrategie für Inkompetenzerfahrung, Bücher, Fortbildungen • Berufliche Entwicklung unter dem Aspekt Methodenvielfalt	**Offenheit** für Professionalisierung durch lebenslanges Lernen (methodische Weiterentwicklung)	Eigene Professionalisierung	
• Wahl des Unterrichtsfaches Englisch: Begeisterung für Sprachen • Berufswahlmotive: Faszination Lehrerberuf • Einstellung zum Beruf/Fach – Große berufliche Zufriedenheit • Erleben von Freiheit im Lehrerberuf • Beruflicher Werdegang als ‚geschlossener Kreis'	Primär: Lehramt berufsbildenden Schulen Sekundär: Sprache **Freiheit** im Lehrerberuf **Faszination** Lehrerberuf **Identifikation** mit Beruf und Fach	**(Berufs)biographische Ressource:** Berufswahlmotive	
• Berufliche Erfahrungen in einem mittelgroßen Betrieb • Führungsposition in einer Genossenschaft • Berufliche Umorientierung • Private signifikante Andere – Ihr Ehemann als Initiator der beruflichen Umorientierung sowie finanzieller Rückhalt • Außerschulische berufliche Erfahrung in der Wirtschaft als herausragende Ressource für das Lehrerhandeln → Selbstbewusstsein	**Fachkompetenz und Selbstbewusstsein** durch langjährige außerschulische Berufserfahrung **Flexibilität**	**(Berufs)biographische Ressource:** Beruflicher Werdegang	

(Fortsetzung Tab. 23)

Offene Kodes mittels Segmentierung und offenen Kodierens	**Axiale Kodes mittels Kodierparadigma und kontrastiven Vergleichs**		**Selektive Kodes mittels kontrastiven Vergleichs**
• Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern durch Fachkompetenz und Verständnis • Selbstbewusstsein			
• Mentorin im Referendariat, Kommilitonin im Studium, Lehrende an der Uni und im Referendariat als Unterstützer der beruflichen Entwicklung • Harte, aber wertvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis im berufsbegleitenden Studium • Referendariat: ‚lernen, auf eigenen Beinen zu stehen' • Gelungene Professionalisierung in der Berufseingangsphase durch hilfsbereites Kollegium sowie Praxis-Theorie-Verknüpfung • Berufliche Entwicklung unter dem Aspekt Methodenvielfalt	**Hineinwachsen in den Beruf** durch Theorie-Praxis-Verknüpfung im berufsbegleitenden Studium	**(Berufs)biographische Ressource:** Lehrerausbildung	
• Bedeutung des eigenen Sprachenlernens (in der DDR) für die Auffassung vom Fremdsprachenlernen – der eigene Fremdsprachenunterricht als Antibild und Vorbild/Ressource Fremdsprachenunterricht in der DDR • Beruflicher Werdegang als ‚geschlossener Kreis' • Schlüsselerlebnis – ‚Nicht-Sprechen-Können'/Sprachlosigkeit und Übertragung auf Schülerinnen und Schüler • Auffassungen von Englischunterricht/didaktisch-methodische Überzeugungen im Englischunterricht und Umsetzung/Anspruch: Methodenvielfalt, Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, Praxisorientierung, Kommunikation, Schülerinnen und Schüler Raum geben für Kreativität, Leistungsabforderungen	**Inkompetenzerfahrung** beim Sprachenlernen als berufsbiographisches Schlüsselerlebnis	**(Berufs)biographische Ressource:** Schlüsselerfahrungen	
• Berufliche Erfahrungen in einem mittelgroßen Betrieb • Führungsposition in einer Genossenschaft • Berufliche Umorientierung • Außerschulische berufliche Erfahrung in der Wirtschaft als herausragende Ressource für das Lehrerhandeln → Selbstbewusstsein • Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern durch Fachkompetenz und Verständnis • Selbstbewusstsein	20jährige Erfahrung in der Wirtschaft als **Ressource**	**(Berufs)biographische Ressource:** Schlüsselerfahrungen	

(Fortsetzung Tab. 23)

Offene Kodes mittels Segmentierung und offenen Kodierens	**Axiale Kodes mittels Kodierparadigma und kontrastiven Vergleichs**		**Selektive Kodes mittels kontrastiven Vergleichs**
• Bedeutung der Ausbilder/des Kollegiums für die berufliche Entwicklung/Signifikante Andere im Beruf – Frau Reuter als Teamplayerin (Segmente 31, 32) • Kode 3a: Chef im ersten Betrieb (3) • Kode 3b: Kollegin, die vom Studium abrät (5) • Kode 3c: Mentorin im Referendariat (17, 31) • Kode 3d: Kommilitonin im Studium (11, 32) • Kode 3e: Kollegium (11) • Kode 3f: Lehrende an der Uni und im Referendariat (11, 17)	Mentoren, Kollegium, Ehemann als **Unterstützer** der beruflichen Entwicklung	**(Berufs)biographische Ressource:** Schlüsselpersonen	

5.2.1 Erste Ergebnisebene – die Rekonstruktion zentraler Aspekte des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen

Die Kodierung der problemzentrierten Interviews gemäß der GTM nach Strauss & Corbin (1996) ergibt eine Kodestruktur des beruflichen Handelns von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen anhand zweier zentraler Aspekte respektive Schlüsselkategorien. Auf einer strukturellen Ebene wurde die Schlüsselkategorie 1 *„Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen"* ausgearbeitet. Diese Schlüsselkategorie zeichnet sich durch vier Subkategorien respektive axiale Kodes aus: *„Organisation und Stellung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen", „Schülerschaft", „Lehramt-Ausbildung"* und *„Strukturen"*. Im empirischen Material zeigt sich, dass die Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen in ihren verschiedenen Ausprägungen komplexe Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer stellen, die individuell verschieden wahrgenommen werden. Wie die Anforderungen interpretiert und bearbeitet werden, wird auf der personellen Ebene vom Lehrerselbstverständnis (2. Schlüsselkategorie) beeinflusst. Durch den Filter des Lehrerselbstverständnisses gehen Lehrende mit den Anforderungen auf eine bestimmte Art und Weise um, entwickeln unterschiedliche „Umgangsstrategien". Die Anforderungen durch die Rahmenbedingungen werden jedoch nicht nur durch den Filter des Lehrerselbstverständnisses interpretiert und bearbeitet; das Lehrerselbstverständnis der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ist seinerseits auch stark von schulorganisatorischen Elementen geprägt. Die Schlüsselkategorie *„Lehrerselbstverständnis"* besteht aus fünf Subkategorien respektive axialen Kodes: *„Rollenverständnis", „Gestaltung der Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen", die „Einstellung zur eigenen Professionalisierung" (zum Beruf/Fach)* sowie *„Sach-/Fachverständnis*. Das Lehrerselbstverständnis wird von *„(berufs)biographischen Ressourcen"* beeinflusst. Es ist zu beachten, dass sich manche Ausprägungen einer (Sub)kategorie in einem Kontinuum fassen lassen. Dies wird im Text explizit herausgestellt.

5.2.1.1 Schlüsselkategorie: Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen

Zunächst wird die Schlüsselkategorie *„Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen"* beschrieben. Diese Schlüsselkategorie besteht, wie in Abbildung 5 dargestellt, aus vier Subkategorien.

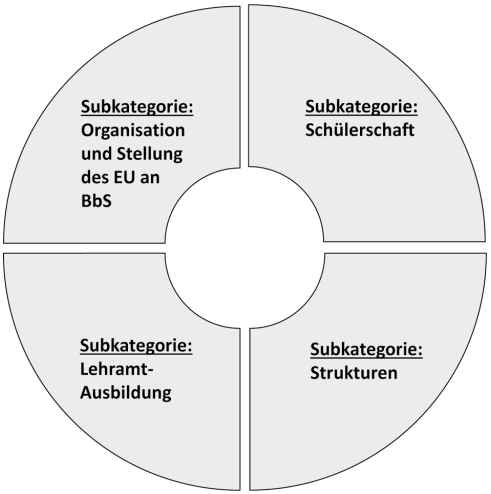


Abb. 5: Subkategorien innerhalb der Schlüsselkategorie Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen

Die erste Subkategorie *„Organisation und Stellung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen"* umfasst dabei folgende drei Kategorien: „Berufsbezogener Englischunterricht", „Randstellung als Einstundenfach in der Berufsschule" und „Kooperation und Kommunikation im Kollegium". Im Datenmaterial sprechen die Lehrerinnen und Lehrer z. B. von ihrem fehlenden Fachwissen bei einem fachfremden Einsatz und der damit verbundenen doppelten Vorbereitung auf den Englischunterricht in Berufsschulklassen. Diese Subkategorie lässt sich in einem *Kontinuum* abbilden: die Anforderungen, die sich durch die Organisation und Stellung des Englischunterrichts ergeben, können von den Lehrenden als hoch oder als niedrig (belastend/entlastend) wahrgenommen werden.

Im Folgenden wird jede Subkategorie erläutert und mit entsprechenden Zitaten aus den Interviews belegt. Abbildung 6 fasst die Anforderungen in der Subkategorie „Organisation und Stellung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen" zusammen.[52]

52 Die inhaltlich-grundlegende Seite des Englischlehrens und -lernens, wie z. B. die Organisation von Sprechanlässen, die Förderung von Aussprache und Intonation oder die Vermittlung der Grundfertigkeiten, werden von den befragten Lehrerinnen und Lehrern kaum erwähnt oder problematisiert. Es kann nur vermutet werden, dass die Interviewten diese Aufgaben als grundlegend und daher nicht als besondere Anforderung betrachten.

Subkategorie: Organisation und Stellung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen



Abb. 6: Subkategorie Organisation und Stellung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen

a) Berufsbezogener Englischunterricht

Viele Lehrpläne in den berufsbildenden Schulen fordern bei der Unterrichtsgestaltung eindeutige **Bezüge zur Berufswelt** der Schülerinnen und Schüler.[53] Die durch die Lehrerin damit wahrgenommene Problematik kann mit der folgenden Interviewpassage verdeutlicht werden: *„Und dann hab ich, ähm, dann in der Berufsschule angefangen. Ja, und da hatte ich dann die schönen Klassen mit Werkzeug und Metall und alle Sachen, die ich, die ich gar nicht kann, weil ich dazu immer meine Männer hatte. Da musste ich erst mal auf Deutsch lernen, was denn nun so die verschiedenen, was ein Engländer ist zum Beispiel oder die ganzen Werkzeuge halt und so"* (B6, Z. 203–207). Die Lehrerinnen und Lehrer thematisieren nicht nur ihre fehlenden fachlichen Kompetenzen für den berufsbezogenen Englischunterricht, bedingt durch den Einsatz in sehr vielen unterschiedlichen Berufsfeldern, auch ihre Rollen als Stoffvermittlerin/Stoffvermittler und Fachfrau/-mann beginnen sich zu verändern. Durch den Berufs-

53 Die normativen Anforderungen an einen berufsbezogenen Englischunterricht wurden im Kapitel 4.2 bereits herausgestellt.

bezug im Englischunterricht sind die Lehrerinnen und Lehrer gezwungen, sich mit den Inhalten und Methoden anderer Fachdisziplinen auseinanderzusetzen. Sie müssen sich inhaltlich und fachdidaktisch in neue Gebiete einarbeiten und sich neue Methoden aneignen. Dies macht eine intensive Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern notwendig, um z. B. im lernfeldorientierten Unterricht gemeinsam Lernfelder zu definieren und praxisrelevante Arbeitsaufgaben zu entwickeln. Dieser Rollenwandel von der Rolle der Stoffvermittlerin und Einzelkämpferin zur Mitlernerin, Organisatorin von Lernprozessen und Teamplayerin kann vermutlich zu Spannungen und Unsicherheiten führen, da die Schülerinnen und Schüler bspw. über mehr Expertise in ihrem Ausbildungsberuf verfügen als die fachfremd unterrichtenden Englischlehrerinnen und -lehrer: *„Ja Computerklasse heißt, also dass sie im, äh, das Computerenglisch schon, ich soll ja dann Computerenglisch machen. Ja aber die Jungs wussten ja mehr über Computer als ich. Und ich wusste ja nicht, dass ich ja dann so was machen muss. Das habe ich ja dann erst im Laufe der Zeit mitbekommen. Es war so was von schrecklich für mich. Ja die haben nichts weiter gesagt, aber sie wussten dann immer alles gleich und ich musste zu Hause mich ewig vorbereiten und bei denen hat das zehn Minuten gedauert, dann hatten die das alles, also wussten die das alles"* (B8, Z. 352–359). Wie das Zitat belegt, sind Schülerinnen und Schüler als „Digital Natives" in Fragen, die die Computertechnik oder den Umgang mit Software betreffen, ihren Lehrerinnen und Lehrern oftmals voraus, weil Computer und Internet fester Bestandteil ihrer Freizeitgestaltung und ihres Berufes sind. Dieser Wechsel der Lehrerrolle von der Vermittlerin zur Mitlernerin verläuft nicht immer problemlos. Das Unterrichten von **fachfremden Unterrichtsinhalten** in der Fremdsprache Englisch bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer einen **immensen Vorbereitungsaufwand**: *„Ja also ich würd sagen, muss man sich wohl oder übel mit der Materie vertraut machen, und das ist natürlich teilweise eine doppelte Vorbereitung. Erst mal der Unterricht in, den du eigentlich machen willst auf Englisch und dann auch noch das Fachliche"* (B3, Z. 649–653).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der **Berufsbezug im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen** Anforderungen an die Lehrenden stellt, die von ihnen mittels ihres Lehrerselbstverständnisses sowie der (berufs)biografischen Ressourcen individuell verschieden wahrgenommen werden. Innerhalb der Kategorie „Berufsbezogener Englischunterricht" zeigt sich folgendes *Kontinuum*: Als ein Extrempol des Kontinuums gilt das fehlende Fachwissen bei einem fachfremden Unterrichtseinsatz, das von vielen Lehrerinnen und Lehrern als hohe Anforderung wahrgenommen wird. Am anderen Ende des Kontinuums steht der Einsatz im Fach Englisch in der Bezugswissenschaft/im berufsbildenden Fach der Lehrenden. Dies wird entlastend wahrgenommen

und als ‚Bombenvorteil' beurteilt: *„Ja, ich hab da einen Bombenvorteil, das stimmt. Ich bin fachlich vorbereitet, also könnte auch mal so bestimmte Dinge machen. Wenn ich jetzt zum Beispiel Speisen oder selbst 'n Kuchen, äh, oder Teige und Massen habe, dann müssen die alle Deutsch, Französisch und äh, Englisch, die Begriffe für die verschiedenen Formen kennen. Und dann mach ich im Englischunterricht zum Beispiel den Apfelstrudel, lass ich den herstellen oder bestimmte typische englische Speisen"* (B9, Z.587–592).

b) Randstellung als Einstundenfach in der Berufsschule

Berufsbildende Schulen zeichnen sich durch eine Vielzahl an Schulformen aus; so wird Englisch bspw. in der Berufsschule als **Einstundenfach** unterrichtet, im Fachgymnasium oder der Fachoberschule hingegen als Hauptfach mit vier bis fünf Wochenstunden. Unterrichten Lehrerinnen und Lehrer Englisch nur in der Teilzeitberufsschule, wie dies durchaus nicht nur in Bündelschulen der ländlichen Regionen vorkommt, bedeutet dies zum einen, dass die Lehrenden ihre Schülerinnen und Schüler nur alle zwei Wochen für zwei Stunden sehen, und zum anderen, dass sie 25 verschiedene Lerngruppen mit einer fast unüberschaubaren Anzahl verschiedener Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichsten Ausbildungsberufen unterrichten. Dies bedeutet für Lehrende einen enormen **Korrekturaufwand**: *„… anfangs hatte ich 28 Fächer, jetzt wie gesagt, durch die zweimal Englisch abgeben, habe ich nur noch 26 Fächer. Also, wenn man jetzt sozusagen pro Klasse Englisch, das jetzt als ein Fach sehen würde mit Gesundheit zusammen, 26 Fächer. Dementsprechend kommt man auf um die 3.000 Arbeiten, die man im Jahr korrigiert"* (B10, Z. 121–125).

Darüber hinaus erleben einige Lehrerinnen und Lehrer durch die häufigen Klassenwechsel und die geringe Stundenzahl eine gravierende Distanz im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die für das Klassenklima und die Unterrichtsqualität entscheidende **Beziehungsarbeit** ist nach ihrer Einschätzung **fast unmöglich**: *„Und das macht natürlich das so schw, also ein bisschen schwierig, dass ehm dieser Einsatz nur mit Englisch und **Spanisch** mich dazu verdammt eben, viele Klassen zu haben, also sozusagen wenig Stunden in, in ganz vielen Klassen, so dass man wenig Chancen hat, die Klassen richtig kennenzulernen"* (B11, Z. 227–230).

Eine besondere Schwierigkeit im Englischunterricht der Berufsschule wird in der **Zerstückelung des Lernprozesses** aufgrund der Organisation des Unterrichts gesehen: *„… in der Berufsschule/ also, ähm mir fällt es sehr, sehr schwer, (5 Sekunden) [einatmen] weil, wie gesagt 14-tägig zwei Stunden. Dann haben teilweise/ (..) dann sind die Materialien nicht da, die man dann weiter braucht, wenn man jetzt äh zum Beispiel ein kleines Projekt machen will oder so. Bezie-*

hungsweise dann fällt es wieder aus, weil (…) man selbst kann ja mal krank sein oder es sind Ferien oder (..) es sind irgendwelche anderen Gegebenheiten und dann hat man nach vier Wochen wieder und dann ist das Ganze in Vergessenheit geraten und man fängt irgendwie wieder von vorne an. Und deshalb ähm versuche ich jetzt immer an der Berufsschule, zumindest (5 Sekunden) die Doppelstunde dann auch ein (..) einigermaßen vernünftigen Abschluss da mal zu kriegen, damit man (7 Sekunden) danach aufbauen kann ja" (B2, Z. 263–273). Die ganzheitliche Bearbeitung berufsbezogener Fallbeispiele in kleinen Projekten wird einerseits dadurch erschwert, dass der Englischunterricht in der Berufsschule als Einstundenfach konzipiert ist und andererseits die Schülerinnen und Schüler nicht an handlungsorientierte, selbstorganisierte Unterrichtsformen gewöhnt sind: *„Ja also, ja, die sind da und verstehen Unterricht so, dass der Lehrer denen was gibt, was sie abpinseln sollen. Selbst erarbeiten sind sie nicht gewöhnt"* (B3, Z. 699ff); außerdem nimmt, wie später dargestellt, die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden zu.

Die zu erteilenden Stunden im Fach Englisch werden normativ vorgegeben. Die geringe Stundenzahl spiegelt laut einer Lehrerin nicht die Bedeutung des Englischen als Weltsprache wieder: *„Ich finde es einfach wichtig. Jeder redet von Globalisierung. Jeder redet von Europa. Und äh und da sind diese zwei Stunden drin und es ist keine Prüfung"* (B2, Z. 754–756). Die Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich also sowohl eine Erhöhung der zu erteilenden Unterrichtsstunden: *„Die sollen mal lieber vier Stunden Sprachausbildung machen, …"* (B8, Z. 1066f) als auch eine qualitative Aufwertung des Englischunterrichts in Form von Prüfungen: *„Aber es wäre doch schön, wenn's 'ne Prüfung geben würde"* (B8, Z. 1050f). Dies würde sich ihrer Meinung nach motivationsfördernd auf den Englischunterricht auswirken.

Auch die Kategorie **„Randstellung als Einstundenfach in der Berufsschule"** lässt sich in einem *Kontinuum* abbilden. Der Einsatz im Einstundenfach kann eine hohe Anforderung an die Lehrerinnen und Lehrer stellen, wenn er dauerhaft und ausschließlich erfolgt. Werden die Lehrerinnen und Lehrer jedoch sowohl in der Berufsschule, wo Englisch als Einstundenfach unterrichtet wird, als auch im Fachgymnasium oder der Fachoberschule mit Englisch als Hauptfach eingesetzt, führt dieser zu einer wahrgenommenen Entlastung in Bezug auf den Korrekturaufwand oder die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern.

c) Kooperation und Kommunikation im Kollegium

Die Entwicklung zu einer professionell tätigen Lehrerin hängt auch von einem kollegialen Netzwerk und der Kooperationsbereitschaft des Teams ab. Einige

Lehrerinnen und Lehrer erfahren an ihren Schulen keine gute Zusammenarbeit im Kollegium, obwohl sie sich selbst als offen für den Austausch bezeichnen. Begründet wird dies u. a. mit der **Sonderstellung von Allgemeinbildnerinnen an berufsbildenden Schulen** und den starken Unterschieden der Berufsfelder: *„Es ist auch bei uns äh (..) jetzt (…) nicht so eine/ so eine sehr gute Zusammenarbeit, ja. Also zwischen den Englischkollegen. Ähm. Ich bin da eigentlich immer recht offen, dass man sich mal austauscht, aber dazu sind auch die Berufsfelder vielleicht zu unterschiedlich, ja"* (B2, Z. 427–431). Andere Lehrende berichten von einer sehr guten Zusammenarbeit im Kollegium: Kolleginnen und Kollegen tauschen sich aus, hospitieren gegenseitig, erarbeiten gemeinsam Prüfungen und treffen sich zu kommunikativen Sprechstunden: *„Denn mein **Kollege Henke**. Das ist eigentlich ein Super-Team, kann ich gar nicht anders sagen, also wir ergänzen uns sehr gut. Und meine Kollegin, aber wir waren damals nur so'n kleines Sprachenkollegium. Aber wir haben uns ausgetauscht und jeder hatte mal wieder was Neues. Und dann haben wir das mal versucht, umzusetzen, anzuwenden. Also in dieser Fachgruppe oder Team Sprachen, … da hatten wir denn diese Teamsitzung dazu verwendet, wirklich 'n Erfahrungsaustausch zu machen. Gegenseitig hospitiert, und ich fand das schön. Aber **Herr Henke** und ich, wir haben öfter noch so kommunikative Sprechstunden, wo wir denn mal ge-, nur wir zwei beide über Themen sprechen, die wir auswerten wollen, oder die wir vorbereiten wollen. Er zum Beispiel die Prüfung für die FOS"* (B9, Z. 764–778).

Im Rahmen der Professionalisierung an berufsbildenden Schulen wirken für einige Lehrerinnen und Lehrer die Fachschaft Englisch und das Kollegium als Unterstützungsfaktor: *„Wir sind eigentlich so ein gutes Team, wenn einer eine gute Idee hat, dann teilen wir das dem Rest mit und wir tauschen uns auch aus, dass man sagt, ‚Was glaubst du, würde das funktionieren?'…"* (B4, Z. 444–447). Andere Lehrerinnen und Lehrer berichten eher nicht über ein unterstützendes und hilfsbereites Kollegium. Im Kapitel 5.2.1.2 wird der Frage nachgegangen, ob die **fehlende Kommunikation und Kooperation** zwischen den Lehrerinnen und Lehrern ein Verhinderungspotential für die eigene Professionalisierung darstellt. Die konkrete Arbeit in Lehrerteams wird von den befragten Lehrenden nicht thematisiert. Offensichtlich ist Teamarbeit in den berufsbildenden Schulen aufgrund der Organisationsstrukturen eher eine Seltenheit.

Subkategorie: Schülerschaft

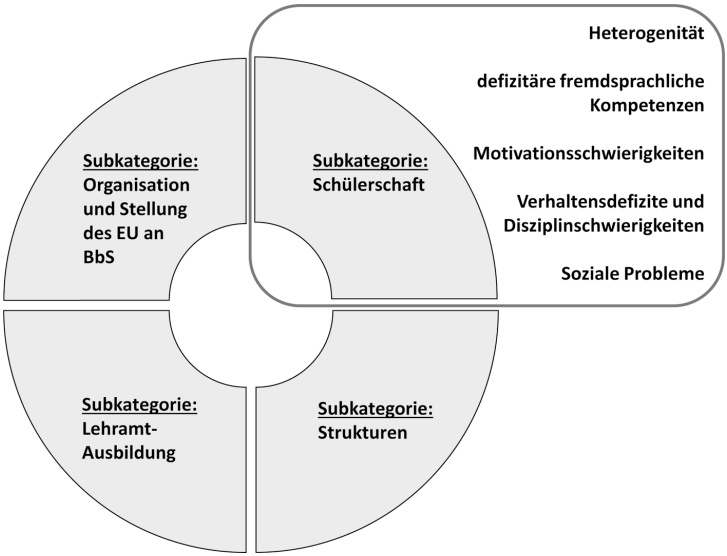


Abb. 7: Subkategorie Schülerschaft

In Bezug auf die die Subkategorie „Schülerschaft" thematisieren die interviewten Lehrenden folgende Anforderungen:

- Heterogenität bezüglich der Vorbildung, des Lebensaltes, der vorhandenen Sprachkompetenzen, des Leistungsvermögens und der Lern- und Leistungsbereitschaft sowie kulturelle Heterogenität und die verschiedenen Ausprägungsformen von Mehrsprachigkeit
- defizitäre fremdsprachliche Kompetenzen
- Motivationsschwierigkeiten bis zur Ablehnung des Englischunterrichts und Verweigerung (Anfeindung als Lehrerin/Lehrer), passive Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler
- Verhaltensdefizite und Disziplinschwierigkeiten
- soziale Probleme.

Besonders ausgeprägt zeigen sich Motivationsschwierigkeiten, erzieherische Defizite und soziale Probleme im Bereich der Berufsschule sowie in der Fachschule.

Was die Wahrnehmung der Anforderungen in Bezug auf die Schülerschaft betrifft, zeichnet sich ein *Kontinuum* ab. Die explizit ausgesprochene oder implizit in den Interviews enthaltene Wahrnehmung erfolgt in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern für die eigene Arbeit. An einem Ende des Kontinuums steht eine positive Wahrnehmung, die mit „angenehm bzw. unterstützend" bezeichnet werden kann. Am anderen Ende der Skala stehen negative Wahrnehmungen, die mit „abweisend bzw. schwierig" umschrieben werden können.

a) Heterogenität

In vielen Interviews wird die Problematik der zunehmenden Heterogenität fachlicher und sozio-kultureller Voraussetzungen thematisiert: *„Wobei da die Qualitäten doch auch recht unterschiedlich sind. Da gibt's welche, die können schon Englisch, wollten bloß nicht die Schule beenden. Und da gibt's welche, die kommen von der Lernbehindertenschule und die hatten blabla"* (B9, Z. 393–396). Nahezu alle interviewten Lehrerinnen und Lehrer thematisieren die Heterogenität bezüglich der Vorbildung, des Lebensalters, der vorhandenen Sprachkompetenzen, des Leistungsvermögens sowie der Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Da auch an berufsbildenden Schulen die Zahl mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, die Deutsch zusammen mit oder kurz nach einer anderen Sprache erwerben, stetig steigt, umfasst die sprachliche Heterogenität dabei sowohl Herkunftssprachen als auch schulisch erlernte Sprachen sowie die unterschiedlichen Ausprägungsformen von Mehrsprachigkeit: *„… da hab ich so mein Tun manchmal mit, weil ich möchte ja alle mitnehmen. Und ich hab auch aus, aus Russland welche hier drin sitzen. Das ist für sie die dritte Fremdsprache, nicht nur Englisch, Französisch und Deutsch, ne. (…) Ja aber er muss 'ne Englischnote nachher auf dem Zeugnis haben"* (B9, Z.506–513). Im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler stehen im Schullalltag Begriffe wie Defizite oder mangelnde Sprachbeherrschung. Die Mehrzahl der befragten Lehrerinnen und Lehrer empfindet den Englischunterricht mit sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen als Belastung, für die sie sich nicht ausgebildet fühlen.[54] Verschiedene Formen der Binnendifferenzierung werden von vielen als grundsätzlich wünschenswert erachtet: *„Dieser, diese mixed abilities, also das, das ist, finde ich, erst mal schwierig, bis man die denn auf einer, einer Linie hat. Oder*

54 Mehrsprachenheitsdidaktische Ansätze spielten, wie die späteren Ausführungen belegen, in der Ausbildung der Lehrer bisher (fast) keine Rolle. Notwendig ist es aber, die Lehrer für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität sowohl im Rahmen der Ausbildung als auch im Rahmen der Fortbildung zu professionalisieren. In den KMK-Standards (2008a) finden sich in der Fachdidaktik Englisch nach wie vor keine Inhalte wie Mehrsprachigkeitsforschung oder Mehrsprachigkeitsdidaktik.

eben, so ist das ja auch bei den Berufsschülern, die haben ja auch ganz unterschiedliche Voraussetzungen und da irgendwo so'n Level zu finden, dass die einen nicht sagen, ‚Nee, spinnt sie da vorne? Das ist doch alles pillepalle.' Und die andern sagen, ‚Oh, ist viel zu hoch für mich. Und das kann ich gar nicht.', dass man da irgendwo so, so'n, so'n, so'n Mittelmaß findet und dass man sie erst mal erkennt und sagt, ‚Okay, du kannst das viel besser, du kriegst diese Aufgabe.' Dass man das auch differenziert macht" (B6, Z. 497–504); einige Lehrerinnen und Lehrer lehnen die innere Differenzierung für den normalen Unterrichtsalltag jedoch aus Zeitgründen als nicht durchführbar ab: *„Ähm, was sonst natürlich auch noch schwierig ist, ist immer diese Heterogenität in einigen Klassen, wo man vorne einen zu sitzen hat, der gar nichts versteht. Und hinten dann einer, der anderthalb Jahre im Ausland war, ne, wo, äh ‚wie schaff ich das', vorne langsam reden, der eine langweilt sich, er andere guckt mich an wie ein Fisch, der nichts versteht. Ähm, das ist schwierig. Ja. Und das sind, glaub ich, so die zwei Hauptprobleme, wo ich immer sage: ‚man!' Man hat halt auch nicht die Zeit, da so binnendifferenziert drauf einzugehen. Dem noch irgendwie extra Aufgaben zu geben und den anderen, dass die sich nicht langweilen"* (B10, Z. 548–555).

Auch selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Lernen stößt laut Aussage der Lehrenden dort an seine Grenzen, wo die Rahmenbedingungen ungünstig sind, bspw. bei zu großen Klassen oder einer starken Heterogenität innerhalb der Lerngruppe. Aus der Sicht einiger Lehrender bildet die jeweilige Klassen- oder Kursstärke mit den vielen verschiedenen Sprachniveaus auch den Hauptgrund für eine systematische Verhinderung englischsprachiger Kommunikation im Klassenzimmer: *„… dann würde ich große Klassen mit 30 Mann zum Beispiel sofort trennen, grade wenn's um Sprachausbildung geht. Ansonsten bist du ja gezwungen bloß die Texte zu lesen und zu übersetzen und abzugeben und Fragen dazu. Du kannst nicht richtig, nicht richtig ran, wenn das so 'ne großen Klassen sind, noch dazu mit diesen sehr unterschiedlichen Niveaus"* (B8, Z. 1043–1047).

b) Defizitäre fremdsprachliche Kompetenzen

Viele Lehrerinnen und Lehrer berichten davon, dass eine kommunikationsförderliche Unterrichtsgestaltung häufig aufgrund von ‚defizitären' fremdsprachlichen Kompetenzen nicht möglich ist. Die englische Sprache steht den Lernenden trotz mehrjährigem Sprachunterricht nur eher rudimentär zur Verfügung. Einige Lehrerinnen und Lehrer verweisen auch auf Verweigerungen und Sprechblockaden: *„… was mich doch sehr bestürzt hat, war, dass wir Schüler haben, die kein Wort Englisch sprechen. Dann hast du trotzdem Schüler vor dir zu sitzen, die zum einen kein Wort Englisch sprechen, weil sie es nicht können,*

die aber auch nicht sprechen wollen. Also die auch, ähm, sich ein komplettes Jahr und das kann man wirklich in, in der, in der Retrospektive so sagen, die sich ein komplettes Jahr im Sprachunterricht verweigert haben, komplett, ähm, die aber auch keine Nachhilfe außerhalb der Schule genommen haben" (B7, Z. 769–782).

c) Mangelnde Motivation und Ablehnung des Englischunterrichts, Passivität der Schülerinnen und Schüler

Die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, hat eine sehr hohe Bedeutung für den Prozess des Fremdsprachenerwerbs. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer beklagen die **fehlende Motivation** der Lernenden im Fach Englisch bzw. in der Schule allgemein: *„Die waren natürlich nicht motiviert in Englisch, das ist sehr schwer, und da muss man Vokabeln lernen und da hapert es heutzutage sowieso so ein bisschen dran, ja"* (B5, Z. 416–418). Die Ursachen für die fehlende Motivation sehen die Lehrenden häufig in den teilweise negativen Sprachlernerfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in den Sekundarschulen gemacht haben. Die Organisation des Englischunterrichts in berufsbildenden Schulen erschwert aus der Sicht der Lehrenden die Schaffung realer Spracherfahrungen, die sich motivierend auswirken können. Auch eine Differenzierung der Lernwege, welche die unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigt und durchaus motivationsfördernd wirken kann, ist wegen Zeitmangels nicht immer möglich. Die Schülerinnen und Schüler sind darüber hinaus nicht daran gewöhnt, sich selbstständig Unterrichtsinhalte zu erarbeiten: *„Selbst erarbeiten sind sie nicht gewöhnt und das, ich sag mal es ist für mich jetzt so nicht nur unbefriedigend, sondern ärgert mich manchmal auch"* (B3, Z. 697–702). Die **Ablehnung** des Englischunterrichts belastet einige Lehrende auch persönlich: *„…, aber ich empfinde eigentlich regelmäßig als belastend, wenn, wenn von Vornherein schon eine Ablehnung gegen den Englischunterricht da ist"* (B4, Zeile 342–344).

d) Verhaltensdefizite und Disziplinschwierigkeiten

Häufig kommen negative Erfahrungen mit schwierigen Schülerinnen und Schülern vor allem im Berufsschulbereich zur Sprache. Einige Lehrende nehmen wahr, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen große Defizite im Sozialverhalten aufweisen; dies betrifft Wertvorstellungen sowie die Art des Umgangs miteinander und den Lehrerinnen und Lehrern gegenüber. So ergibt sich eine veränderte Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Schule und Eltern. Ein Teil der Lehrenden versucht, auch im Englischunterricht die pädagogische Funktion zu realisieren und Erziehungsprozesse anzustoßen; andere weisen den Erziehungsauftrag hingegen zurück: *„ … aber sie sind einfach von der Art,*

(…) und das meinte ich vorhin, (..) ähm respektlos. (…) Und ähm (…) damit muss man sich dann wahrscheinlich abfinden, weil äh (…) zwanzig Jahre kann ich jetzt nicht nachholen, die in der Erziehung vielleicht auch schiefgegangen sind. Ich weiß es nicht" (B2, Z. 354–345). Oft bleibt jedoch gerade für pädagogische Aspekte zu wenig Zeit, weil man als Lehrerin *„weiterhoppeln"* (B5, Z. 725) muss. Die Lehrerinnen und Lehrer bedauern sehr, dass sie aus Zeitmangel die pädagogische Dimension häufig nicht genügend berücksichtigen können: *„Ich hab, bin Klassenlehrerin einer elften Klasse, inzwischen sind es 29. Da, dann hab ich die 90 Minuten pro Woche und damit muss, da muss ich mein Englisch doch durchbringen, da muss ich alle Probleme in der Klasse lösen und da muss ich das Praktikum muss die Praktikumsgeschichten lösen und 'ne Klassenfahrt will ich jetzt auch noch machen. Das, das ist nicht zu schaffen"* (B6, Z. 622–627).

In Klassen, in denen es Unkonzentriertheit und Disziplinprobleme gibt (wie der Gebrauch mobiler Telefone), fühlen sich manche Lehrerinnen und Lehrer machtlos und ohnmächtig: *„Ja also die belastende Situation ist eigentlich bei den unmotivierten Klassen, äh, wenn ich keine Ruhe reinkriege. Das ist so, dass immer Privatgespräche dann geführt werden, aber es ist jetzt nicht so irgendein Störenfried, dass man jetzt mal irgendwie einen Betrieb kontaktieren könnte oder irgendwas, dass die so total ausrasten, sondern so dieses, äh, Gemurmel und diffuse Geschwatze und hier und da und diese Unkonzentriertheit. Das heißt, man muss jeden Satz zwei, dreimal ansetzen. Das macht ganz einfach mürbe, und das macht unzufrieden und da ist man Nachtmittags denn auch geschafft, also das, das, da kann ich nicht gut mit umgehen da so weil da hab ich auch kein Rezept für, wie man dem begegnen kann und da fühle ich mich eigentlich auch als Lehrer ein bisschen ohnmächtig, ja. Das fängt schon mit den Handys an. Die können nur ihre Rechte, ‚Sie dürfen mir das nicht wegnehmen!', und so, ja. Also das ist, da, finde ich, äh, ist uns ein bisschen wenig Macht in die Hand gegeben. Jetzt so bei Disziplinsachen"* (B5, Z. 580–592). Viele Lehrkräfte empfinden die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, die dem Englischunterricht und der Schule im Allgemeinen ablehnend gegenüber stehen, als besondere Belastung.

e) Soziale Probleme

In einer sich wandelnden Gesellschaft verändern sich sowohl Familienstrukturen als auch Wertvorstellungen im Bereich der Erziehung. Die Lehrenden nehmen wahr, dass an berufsbildenden Schulen (besonders in der Berufsschule, Fachschule und Berufsfachschule) viele Schülerinnen und Schüler ihre **persönlichen Probleme,** wie die schwierige Lehrstellensuche oder Konflikte im Elternhaus, mit in die Schule bringen: *„Also ich muss sagen, womit ich nicht ge-*

rechnet hab, war (…) wie viel man da als Lehrer, auch als ganz normaler Fachlehrer für die [Anm. MM: Schülerinnen und Schüler] *Vertrauensperson ist, weil sie eben aus schwächeren Familienverhältnissen kommen als die Kinder am Gymnasium oder beruflichen Gymnasium. (.) Hm, und dass da, dass die das auch gewohnt sind, dass man als Fachlehrer praktisch nur zu nem Teil Fachlehrer ist, sondern man auch ganz allgemeine Probleme wie Lehrstelle, Praktikum, Erfahrungen im Praktikum, Streit daheim, dann auch mit denen bewältigen muss"* (B1, Z. 127–134). Für die Lehrenden stellt es eine große pädagogische Herausforderung dar, dass private und/oder psychische Probleme häufiger im Unterricht artikuliert werden. Dadurch übernehmen sie teilweise auch die Rolle eines persönlichen Beraters. Wie die vorangegangenen Interviewpassagen deutlich belegen, sehen sich Lehrerinnen und Lehrer vermehrt in Mehrfachrollen: Sie müssen neben ihrer Hauptaufgabe, dem Unterrichten, auch erzieherische, beraterische und sozialpädagogische Aufgaben bewältigen. Ob und, wenn ja, wie die interviewten Lehrerinnen und Lehrer ihre Rollen im Spannungsfeld zwischen Unterrichten und Erziehen, zwischen fachlichen und pädagogischen Anforderungen sowie zwischen Fördern und Fordern klären, wird ausführlich in Kapitel 5.2.1.3 dargestellt.

Subkategorie: Strukturen

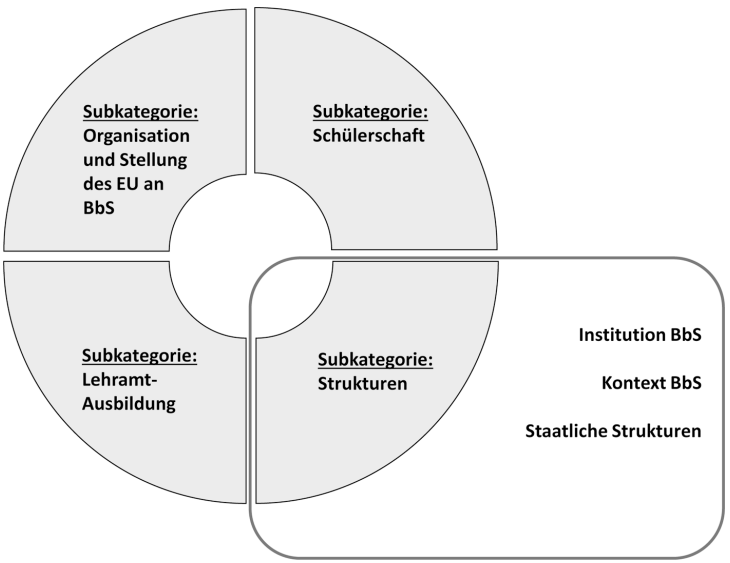


Abb. 8: Subkategorie Strukturen

Innerhalb dieser Subkategorie muss zwischen den Anforderungen, die sich durch die konkreten schulischen Organisationsstrukturen im Kontext der berufsbildenden Schulen ergeben sowie Anforderungen, die durch Strukturen der Institution berufsbildende Schulen hervorgerufen werden, unterschieden werden. Ein dritter Aspekt betrifft die Anforderungen, die auf staatliche Strukturen zurückzuführen sind, wie z. B. mangelnde Fortbildungsangebote.

a) Kontext der berufsbildenden Schulen

Bei der Wahrnehmung der „schulischen Organisationsstrukturen" zeigt sich folgendes *Kontinuum*: Als ein Extrempol innerhalb des Kontinuums thematisieren einige Interviewpartner eine starke Belastung durch konkrete schulische Organisationsstrukturen, die auf den Unterricht wirken. Sie erfahren bspw. **keinen ressourcenorientierten, kontinuierlichen Unterrichtseinsatz**, sondern müssen sich **jährlich** in neue Fächer und Berufe einarbeiten: *„… von '90 an hab ich generell nur noch was anderes gemacht. Von der Hauswirtschaft, das waren, ich hatte in einem Lehrjahr, boh, elf Fächer, zwölf Fächer, die ich neu vorbereiten musste. Ein Albtraum. Immerhin war ich manchmal eine Stunde voraus, aber na ja, es hat auch geklappt. [lacht] Und denn kam wieder was völlig Neues"* (B9, Z. 694–698). Dieser von vielen Lehrenden thematisierte **diskontinuierliche Unterrichtseinsatz** kann durchaus zu massiven gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen: *„… ich möchte lieber nur Englisch, **Spanisch** und vielleicht zwei oder drei Lernfelder machen, die ich schon länger gemacht habe und nicht noch in vier, fünf weitere einarbeiten. Ja (.) und das hat mir dann irgendwann das Genick gebrochen, so dass ich dann ((atmet laut)) auch für ne ganz lange Zeit dann nicht mehr arbeiten konnte"* (B11, Z. 28–32). Am anderen Ende des Kontinuums steht der kontinuierliche, ressourcenorientierte Unterrichtseinsatz, der als weniger belastend wahrgenommen wird: *„Aber, ähm, es war auch so: ich wusste halt, dass ich wirklich in den Ausbildungsberufen bin und dass die alle irgendwie mit meinem **berufsbildenden Fach** zu tun haben"* (B10, Z. 400ff).

Auch die Organisation des Unterrichts in Form von Einzelstunden durch die Schulleitung sowie die unsichere Planung des Englischunterrichts über die gesamte Ausbildung der Schülerinnen und Schüler werden kritisch betrachtet: *„Ja, was gibt es noch für Schwierigkeiten? Die Planung, die Strukturierung, ich hab zu wenig Zeit, ehm 40 Stunden – was ist das? Dann ehm ist es zurzeit auch noch nicht möglich, zu sagen, ehm ich kann planen, ich kann durchweg planen. Ihr habt vom ersten bis dritten Lehrjahr durchweg Minimum 40 Stunden. Was natürlich viel zu wenig ist. Ich hätte gerne Blockunterricht also 2 Stunden, ich hätte gerne jede Woche 2 Stunden. Geht nicht. Dann hätte ich ja 80 Stunden, aber wenigstens alle 14 Tage. Nein, dann habe ich mal die eine*

Klasse so, die andere so. Ja, mit 45 Minuten brauche ich nicht, brauche ich keinen Stationsunterricht anfangen. Also, das sind so diese Hürden, ja, die es noch zusätzlich ein bisschen (.) und wir haben ja hier grundsätzlich keinen Blockunterricht, wir haben ja unseren 45-Minuten-Rhythmus" (B11, Z. 121–130).

Durch den Rückgang der Schülerzahlen und dem Wegbrechen ganzer Berufsfelder wird es zum Teil notwendig, Lehrkräfte an andere berufsbildende Schulen abzuordnen. Dies führt bei manchen Lehrenden zu einer starken psychischen Belastung, wie die folgende Interviewpassage verdeutlicht: *„… ich fühle mich also auch nicht mehr richtig zu Hause, eben auch durch diese Reiserei, durch diese Abordnungen und ehm ich möchte gern wieder irgendwo ankommen"* (B11, Z. 235ff).

b) Institution berufsbildende Schulen

Neben motivationspsychologischen Ursachen für die Ablehnung des Englischunterrichts werden auch institutionsbedingte Widrigkeiten angeführt: Eine **Klassenstärke** von teilweise bis zu 30 Schülern erschwert die Durchführung von kommunikationsförderlichen, handlungsorientierten Unterrichtsverfahren. Weitere institutionelle Bedingungen, die häufig als Anforderung wahrgenommen werden, betreffen die Existenz **schwieriger Schulformen** innerhalb der berufsbildenden Schulen wie das Berufsvorbereitungsjahr sowie **fehlendes passgenaues Lehrmaterial**: *„Ja und Schwierigkeiten, fand ich, haben die auch immer gemacht diese, diese Probleme mit den Lehrbüchern. Ja aufgrund dessen, dass es ja keine weiterführenden Lehrbücher gibt oder keine speziellen Lehrbücher für, für, für, [pocht wiederholt auf den Tisch] für die und die Gruppe, muss man ja alles selber erst mal zusammensuchen"* (B8, Z. 285–289).

c) Staatliche Strukturen

Wie an späterer Stelle noch näher beschrieben wird, verfolgt die Mehrheit der Lehrenden aktive Strategien, um ihre sprachlichen, didaktisch-methodischen und fachlichen Kompetenzen aufzufrischen. Allerdings gab und gibt es von staatlicher Seite **kaum Möglichkeiten sich für den Bereich Berufsschulenglisch fortzubilden:** *„Also, man musste sich das schon selbst aneignen. Weil Fortbildung in dem Bereich, nee, also [holt tief Luft] wurden ja auch nicht*

angeboten" (B2, Z. 475ff).[55] Die Lehrerinnen und Lehrer erwähnen keine institutionalisierten Möglichkeiten der kollegialen Fallberatung, des Coachings, der Supervision oder Kooperationsstrukturen im Kollegium, um Schwierigkeiten und Probleme aus dem schulischen Kontext, wie den Umgang mit der Ablehnung des Englischunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler, zu reflektieren und zu bearbeiten. Möglicherweise steht dem traditionellen Selbstbild der Lehrenden als Vermittler von Wissen und als Einzelkämpfer die Idee einer Unterstützung von außen im Weg.

Subkategorie: Lehramt-Ausbildung

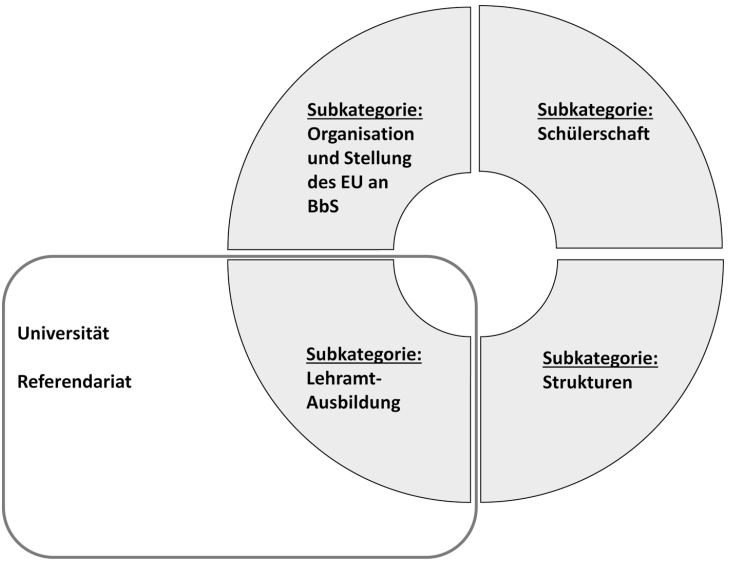


Abb. 9: Subkategorie Lehramt-Ausbildung

55 Das Fortbildungsprogramm „Training kommunikativer Kompetenzen – für Englisch unterrichtende Lehrkräfte im Land Sachsen-Anhalt" („Brush up your English") wurde auf Initiative des Kultusministeriums in Zusammenarbeit mit dem British Council und dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) für Lehrkräfte aller Schulformen in Sachsen-Anhalt entwickelt. In einem einjährigen Fortbildungskurs konnten die Lehrkräfte zwischen 2012 und 2014 ihre fremdsprachlichen Kompetenzen in Präsenzveranstaltungen, online-Modulen und während zweier Aufenthalte in einem englischsprachigen Land weiter entwickeln. Lehrerinnen und Lehrer, die an dieser Fortbildung teilnahmen, berichten fast alle von positiven Erfahrungen und Verbesserungen sowohl ihrer sprachlichen als auch ihrer fachlichen Kompetenzen im Rahmen dieser Fortbildung.

Universität

Die Interviewten berichten von einer problematischen Ausbildungssituation für Lehrämter; die Ausbildung realisiert über weite Strecken keine befriedigende Synthese von wissenschaftsfundierten und praxisbezogenen Anteilen. Die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität wird zwar als persönlich bereichernd und interessant empfunden, die **Relevanz der universitären Ausbildung für ihre spätere Tätigkeit** als Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen wird jedoch von fast allen Interviewpartnern in Frage gestellt: *„… also kann jetzt auch nicht sagen, dass praktisch ich das Gefühl hab, durch die Uni bin ich nen guter Lehrer geworden oder die Uni hat mir jetzt außer nem Fachwissen, jetzt, was jetzt zum Beispiel (..) hm Linguistik, das hilft mir manchmal bei Grammatik oder Syntax, aber das ganze Kulturwissenschaftliche, Literaturwissenschaftliche war für mich bereichernd, ich fand's interessant, aber hat mich jetzt nicht irgendwie groß als Lehrer geformt oder geprägt"* (B1, Z. 311–316). Der Bezug zur Schule, wenn auch nicht zu berufsbildenden Schulen, wird fast ausschließlich in fachdidaktischen Seminaren hergestellt. Im erziehungswissenschaftlichen bzw. berufspädagogischen Bereich hingegen werden allgemeine Fragen, die für viele Fächer bedeutsam sind, behandelt. Allerdings fehlt auch hier der Anschluss an konkrete praktische Fragen in der Schule: *„…es müsste eigentlich ein Seminar eingeführt werden: Wie gehe ich mit schwierigen Schülern um? Oder mit Schülern, die total ablehnend sind oder mit Schülern, die wirklich ein Problem haben. Die dann plötzlich mitten im Unterricht ausrasten"* (B4, Z. 458–461).

Die Lehrenden wurden in der ersten Phase weder auf das Unterrichten berufsbezogener Unterrichtsinhalte noch auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die zum Englischlernen weder motiviert noch in der Lage sind, noch auf die starke Heterogenität der Schulformen innerhalb der berufsbildenden Schulen vorbereitet. Vor allem im Bereich der Berufsschule und der Fachschule werden Defizite in Bezug auf (sonder)pädagogische Kompetenzen hervorgehoben. Besonders deutlich wird dies in Klassen mit leistungsschwachen und/oder verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. In diesem Zusammenhang werden durch die interviewten Lehrerinnen und Lehrer auch immer wieder methodische Defizite thematisiert, um effektiv mit Lernenden umzugehen, die massive Lernschwierigkeiten haben oder den Unterricht stören. Zum Teil wird die mangelnde sprachpraktische Ausbildung thematisiert, da sehr gute sprachlich-kommunikative Kompetenzen als Grundlage des Anglistikstudiums vorausgesetzt und nur noch in sprachpraktischen Übungen gefördert werden: *„Aber da hätte ich mir vielleicht auch, ja mehr Sprachpraxis gewünscht, für Englisch. Also wenn du nicht selber dran geblieben bist, (…) ja, hätte es auch anders enden können, sagen wir es mal so"* (B4, Z. 82–84).

Die Lehrerinnen und Lehrer berichten davon, dass die schulpraktischen Studien von universitärer Seite häufig nicht vorbereitet und begleitet werden: *„Also, ich mein, die insgesamt zehn Wochen Praktikum, die ich, äh, im/im Studium hatte, klar hat man da mal eine Stu/ äh, eine Schule von innen gesehen, aber so richtig? Nicht. Und halt auch total ungeordnet, ne, weil ich auch nie selbst an einer berufsbildenden Schule war, weil ich ja keine Ausbildung hab, denkt man: ‚oh, hier ist es ja ganz anders als im Gymnasium, aha, so eine große Schule, hm, ach ja, so ach ja Lehrer muss ich auch gucken, ach so, oh ja, Lehrer, ach ja, Schüler, ach so, ach die haben ja hier eine Cafeteria', also, es war so ganz wild und ungeordnet, ne"* (B10, Z. 376–389).[56] Für den Umgang mit schwierigen Klassen sowie einer heterogenen und unmotivierten Schülerschaft fehlen einigen Lehrenden deshalb schon von Beginn an die Handlungsstrategien.

Um sich als Lehrerin zu erproben und ihre Sprachkompetenzen zu verbessern, organisieren sich einige Lehrkräfte eigene Erfahrungen, z. B. eine Tätigkeit als Assistant Teacher im englischsprachigen Ausland. Die folgende Interviewpassage verdeutlicht, dass ein solcher Assistant Teacher den Unterricht im englischsprachigen Ausland als bewertungsfreien Raum empfinden kann, in dem handlungsorientierte Unterrichtsmethoden getestet sowie die Beziehungsarbeit zu den Schülerinnen und Schülern geprobt werden können: *„Ähm, (..) aber so, ich hatte ganz viel Sprachpraxis bei denen, ist ja logisch, ähm, und man konnte so ein bisschen ausprobieren. Ich hab dann zum Beispiel mit den Klassen ein deutsches Theaterstück eingeübt, als Sprachpraxis. Ähm, das ist ganz toll geworden, das haben wir dann da aufgeführt. (…) Und, na ja, Sprachkabinett und (..) aber auch so ein bisschen Sprachtheorie, dafür war ich zuständig und das (..) hat viel Spaß gemacht. Und war auch eigentlich eine gute Erfahrung, insofern, weil man wirklich, wie gesagt, mal ein paar Sachen testen konnte, ohne dass einer hinter einem steht"* (B3, Z. 173–180).

Lehrerinnen und Lehrer, die berufsbegleitend Englisch studiert haben, verfügen über eine ambivalente Einschätzung der Ausbildungssituation. Auch sie berichten davon, dass im Anglistikstudium wenig Bezug zur Schulform berufsbildende Schulen genommen wurde. Die Parallelität des Studiums mit dem Einstieg in den Unterrichtsalltag betrachten sie als harte, jedoch wertvolle Erfahrung, die es ihnen ermöglichte, in den Beruf hineinzuwachsen: *„Ja und was ich eben wirklich als wertvoll erachtet habe, dieses äh, parallel laufen zwischen Studium und beruflicher Tätigkeit. Ich bin praktisch während des Studiums in diese, äh, berufliche Tätigkeit reingewachsen, wobei ich sagen muss,*

56 Zur Zeit des Interviews lagen die schulpraktischen Studien dieser Lehrerin bspw. nur circa acht Jahre zurück. Eine Begleitung der schulpraktischen Studien scheint demnach nach wie vor nicht an allen Universitäten gegeben zu sein.

als Lehrer braucht man bestimmt fünf, sechs, sieben Jahre bis man so richtig drin steht und weiß, was man macht. Ja, das ist wirklich, das hätte ich auch nicht gedacht" (B5, Z. 274–279).

Referendariat

Die Erfahrungen der Lehrenden im **Referendariat** sind sehr unterschiedlich. Sie bewerten die zweite Phase der Ausbildung nach deren Beitrag zur konkreten Berufsvorbereitung im Sinne der Entwicklung von didaktisch-methodischen und pädagogischen Kompetenzen. Hinsichtlich der Beurteilung des Referendariats zeigt sich folgendes *Kontinuum*: Da die Ausbildungsphasen nach wie vor abgeschottet sind, das heißt, eine Verzahnung von Studium und Vorbereitungsdienst nicht stattfindet, bilden sich bei einem Großteil der Lehrerinnen und Lehrer erst im Referendariat erste pädagogische und didaktische Überzeugungen heraus. Für viele stellt der Vorbereitungsdienst den **Anfang des Lehrerdaseins** dar*: „Also war natürlich, äh, der Anfang des Lehrerdaseins so richtig"* (B3, Z. 233f). Auf der anderen Seite des Kontinuums berichten einige Lehrerinnen und Lehrer davon, dass sie im Referendariat **kein Rüstzeug für den späteren Lehreralltag** erwerben. Sie begründen ihre Kritik am Referendariat damit, dass sie fast nichts gelernt haben, was für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und schwierigen Situationen besonders bedeutsam wäre. Auch die fachliche Aktualität des Seminars wird in Frage gestellt: *„Und das Seminar selbst fand ich, na ja so ging so. Ja also, (..) das ist ja so, dass da eben ja, Personen sitzen, die weiß ich, seit Jahrzehnten nicht mehr in der Schule waren, und da so ein bisschen was predigen, was meiner Meinung nach nicht mehr ganz zeitgemäß ist. Und die Fachseminare, äh, vielleicht auch mal ein bisschen frischer Wind ganz gut wäre"* (B3, Z. 258–262).

Viele Lehrerinnen und Lehrer erinnern sich auch an einen sehr starken Beurteilungs- und Notendruck. Negativ werden gelegentlich auch die Seminarleiterinnen und -leiter beurteilt: Ihre mangelnde Authentizität oder bestimmte Personenmerkmale, die manchmal keinen wertschätzenden Umgang mit den Referendaren erlauben, lassen sie als Negativbilder erscheinen. Es geht der Seminarleitung nicht um die Ausbildung der Referendare, sondern um Disziplinierung, ja oft Degradierung: *„Ähm, und es wurde so ein bisschen nach dieser Taktik gearbeitet, na das erste halbe Jahr ist so zum Reinkommen, da wird man unterstützt, im nächsten halben Jahr wird man komplett kleingemacht, also es war egal, was man gemacht hat, man war immer schlecht, also man wurde komplett zerstückelt und auseinandergenommen"* (B10, Z. 305–309).

Die praktische Kooperation mit den Mentorinnen und Mentoren wird überwiegend positiv bewertet: *„Ich hatte glücklicherweise gute Mentorinnen in allen 3 Fächern und hab eigentlich am meisten von denen ganz konkret gelernt, natürlich mit dem theoretischen back-up dann vom Seminar"* (B1, Z. 304–306). Die Referendare bekommen von guten Mentorinnen und Mentoren Anregungen für die Unterrichtsgestaltung, diskutieren mit ihnen Fälle aus dem Unterrichtsalltag und werden auf konkrete Anforderungen, wie die Beurteilung von Schülerleistungen, vorbereitet: *„Ich hatte auch sehr gute Mentoren, während des Referendariats, muss ich auch sagen. Ähm, die Englischlehrerin am Gymnasium, die mich so ein bisschen unter ihre Fittiche genommen hat, (..) war sehr gut, ähm, wusste wovon sie redete und da hab ich ganz viel gelernt und auch die Deutschlehrerin, die da so ein bisschen meine Mentorin war, ähm, (..) da war das ähnlich. Also, da muss ich auch sagen, die haben mir auch wirklich hilfreiche Tipps gegeben, wie man was bewertet, wie man, (…) bestimmte Dinge einfach macht und das mache ich zum Teil heute noch so"* (B4, Z. 209–216). Andere Lehrerinnen und Lehrer erleben durch ungünstige Rahmenbedingungen einen sehr belastenden Einstieg in den Beruf: Ihnen fehlen z. B. in beiden Fächern Mentorinnen oder Mentoren. Stattdessen sollen sie die Arbeitsblätter der Kollegen übernehmen und deren Unterricht imitieren.

Die Subkategorien innerhalb der Schlüsselkategorie *„Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen"* weisen zahlreiche Zusammenhänge oder Beziehungen auf. So kann die fehlende auf die Spezifik der berufsbildenden Schulen ausgerichtete Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Englisch dazu führen, dass die Anforderungen im berufsbezogenen Englischunterricht als zu hoch wahrgenommen werden. Die Organisation des Englischunterrichts als Einstundenfach kann wiederum dazu führen, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht auf wenig motivierte Schülerinnen und Schüler treffen, die dem Englischunterricht sogar häufig ablehnend gegenüber stehen. Auch ein wenig ressourcenorientierter und diskontinuierlicher Unterrichtseinsatz kann bei der Planung und Durchführung des berufsbezogenen Englischunterrichts ein hohes Belastungsempfinden auslösen.[57]

57 Es fällt auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer folgende Anforderungen an das professionelle Handeln im Englischunterricht eher weniger thematisieren: Beziehung zu Eltern/Betrieben, Umgang mit Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler, mangelnde Vorbereitungszeit (Ausnahme: Interview 10), Fülle an organisatorischen Aufgaben (Ausnahme: Interview 10), Druck durch Vorgesetzte sowie die materielle Ausstattung der Schule. Auch der Bereich der interkulturellen Kompetenzen, die im derzeitigen kompetenz- und standardorientiertem Diskurs als Schlüsselqualifikation hervorgehoben werden, sowie das Unterrichten fiktional-literarischer Textsorten wird von den Lehrerinnen und Lehrern als weitaus weniger wichtig wahrgenommen.

Die Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen wirken auch auf das Lehrerselbstverständnis ein. Dies sei an zwei Beispielen exemplarisch dargestellt. Der berufsbezogene Englischunterricht erfordert von den Lehrerinnen und Lehrern eine Offenheit für die eigene Professionalisierung als Teil ihres Selbstverständnisses, da sie sich fachliche Inhalte immer wieder neu erarbeiten müssen. Zudem ist es vor allem im Lernfeldunterricht notwendig, Absprachen und Kooperationen im Kollegium zu organisieren. Günstig ist es demnach, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem Rollenverständnis als Teamplayerin/Teamplayer begreifen. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die teilweise schwierige Schülerschaft, die es erforderlich macht, im Englischunterricht immer wieder erzieherische Funktionen zu realisieren und sich nicht nur als Stoffvermittlerin, sondern vor allem als Pädagogin zu begreifen. Abbildung 10 fasst die Subkategorien innerhalb der ersten Schlüsselkategorie zusammen.

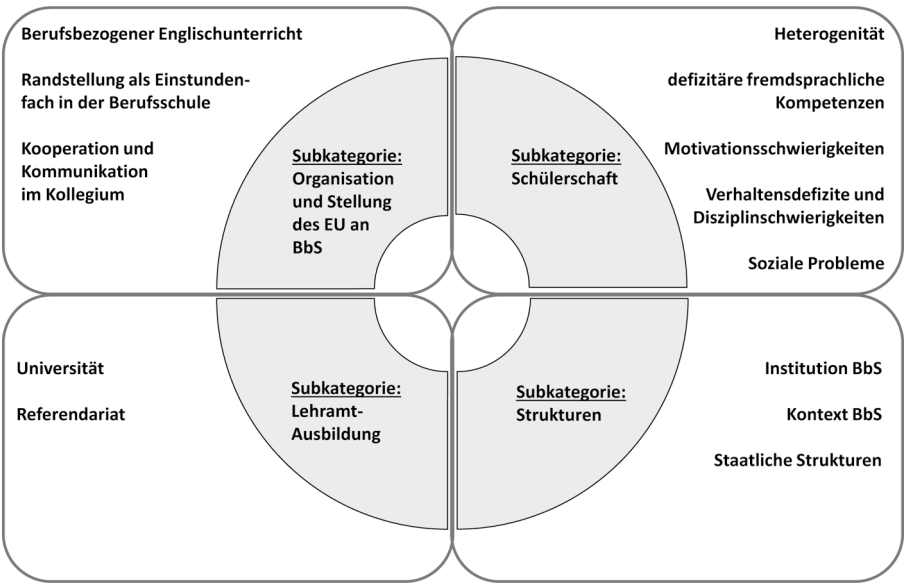


Abb. 10: Zusammenfassende Darstellung der Subkategorien innerhalb der Schlüsselkategorie Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen

Die vielfältigen beschriebenen Anforderungen, die sich aus den Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen ergeben, müssen von den Lehrerinnen und Lehrern nun interpretiert und bewältigt werden. Dies wird auf der personellen Ebene vom *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen"* (2. Schlüsselkategorie) beein-

flusst. Durch den Filter des Lehrerselbstverständnisses hindurch gehen die Lehrerinnen und Lehrer mit den Anforderungen auf eine bestimmte Art und Weise um und entwickeln unterschiedliche Umgangsstrategien. Das folgende Kapitel beschreibt die Schlüsselkategorie des Lehrerselbstverständnisses, wie es sich in dieser empirischen Untersuchung darstellt.

5.2.1.2 Schlüsselkategorie: Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen

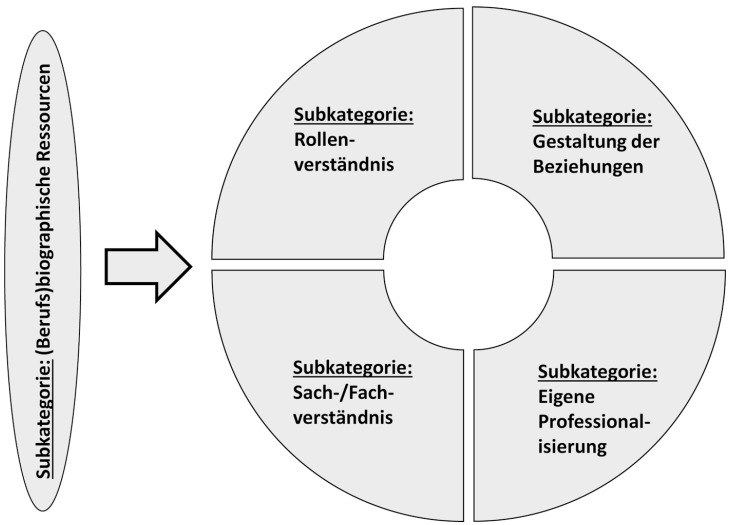


Abb. 11: Schlüsselkategorie Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen

Auf der personellen Ebene wurde die 2. Schlüsselkategorie – das *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen"* rekonstruiert. Es setzt sich in dieser empirischen Arbeit aus folgenden fünf Subkategorien zusammen:

- Rollenverständnis (Lehrerrolle, die in der täglichen Arbeit eingenommen wird)
- Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Kolleginnen und Kollegen
- Einstellung zur eigenen Professionalisierung

- Sach-/Fachverständnis (Bedeutung der englischen Sprache sowie des Faches Englisch für die Lehrenden)
- eigene (berufs)biographischen Ressourcen.

Das Lehrerselbstverständnis zeigt sich in vielen Aussagen, die die Lehrenden zum eigenen Unterricht machen, in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, im Umgang mit problematischen Situationen, in der Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen und in der persönlichen Veränderung als Lehrerin oder Lehrer über die Jahre. Innerhalb der Schlüsselkategorie *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen"* nimmt die Subkategorie „Rollenverständnis" eine zentrale Stellung ein. In Abhängigkeit von ihrem Rollenverständnis gestalten die Lehrenden auch ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Kolleginnen und Kollegen recht unterschiedlich.

Subkategorie: Rollenverständnis – Eindimensionales + („verhindertes") mehrdimensionales Rollenverständnis

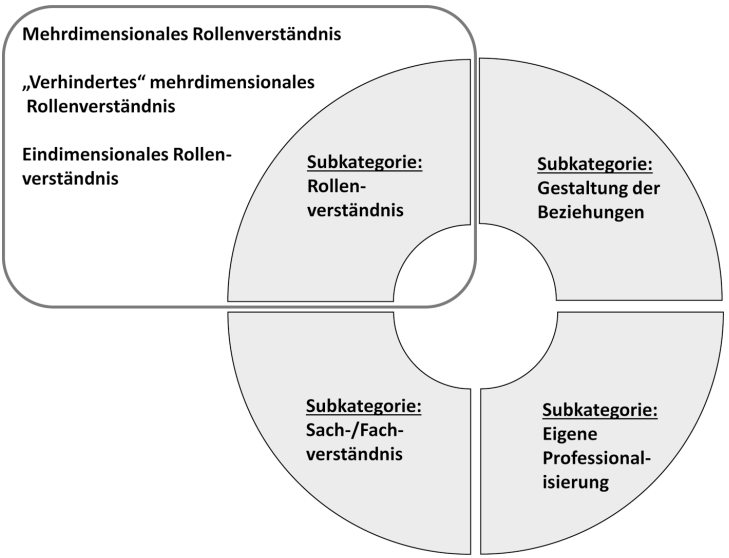


Abb. 12: Subkategorie Rollenverständnis

Veränderungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordern auch ein neues, vor allem flexibles Rollenverständnis der Lehrenden. Sie stehen vor dem Balanceakt, sich innerhalb eher traditionellerer Rollen, wie der Vermittlerin/des

Vermittlers von Fachwissen oder der Einzelkämpferin/des Einzelkämpfers, und neuerer Rollen, wie der der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters und der Teamplayerin/des Teamplayers, neu zu verorten. Hauptfaktoren, die einen Rollenwandel erfordern, sind die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in sprachlicher und kultureller Hinsicht, der Paradigmawechsel von der Input- zur Outputorientierung des Unterrichts und die zunehmende Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer als Curriculumplaner im Team oder als Schulreformer. In dieser Studie konnten zwei grundlegende Modi des Rollenverständnisses herausgearbeitet werden: ein eindimensionales und ein mehrdimensionales Rollenverständnis. Letzteres lässt sich auf Grundlage der Analysen noch weiter ausdifferenzieren. Dieser Untertyp wird als „verhindertes mehrdimensionales Rollenverständnis" bezeichnet. Innerhalb der Subkategorie ‚Rollenverständnis' zeigen sich demnach verschiedene Ausprägungen: Die interviewten Lehrkräfte weisen ein eindimensionales, ein mehrdimensionales oder ein „verhindertes" mehrdimensionales Verständnis auf.

Subkategorie: Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern sowie zu den Kolleginnen und Kollegen

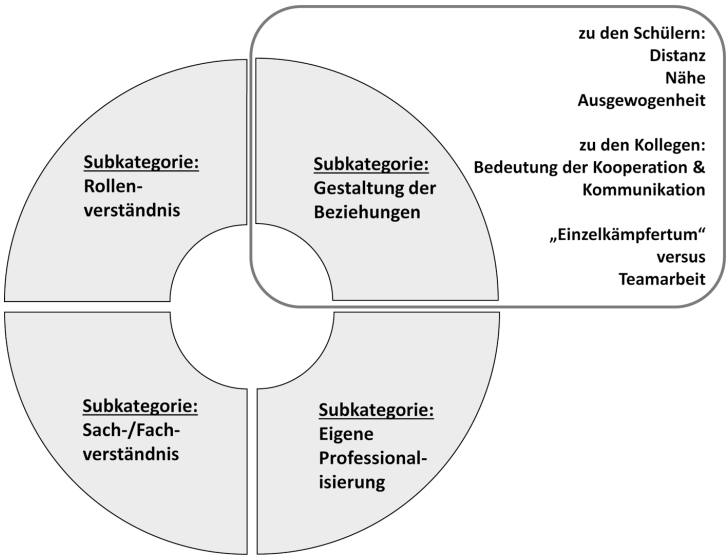


Abb. 13: Subkategorie Gestaltung der Beziehungen

Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern

Eine gute, persönlich geprägte Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist für das Lehrer-sein vieler Befragten von großer Bedeutung. Ein **gutes Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern sowie zu Kolleginnen und Kollegen** scheint eine notwendige Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit zu sein. Zentrale Prinzipien im Umgang mit den Lernenden zeugen von der Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung: Verständnis, Praxisbezug, ‚ein offenes Ohr' haben. Pädagogisch-engagierte Lehrerinnen und Lehrer scheinen ausgesprochen schülerorientiert zu arbeiten: *„Oder ich hab auch eine Schülerin dabei, die hat, sagt, ‚Ich mach kein Englisch, ich kann das sowieso nicht.' Ich sag, ‚Du bist ja nicht hier, um das zu können, du bist ja hier, um das zu lernen.' Die hab ich jetzt so weit, dass sie wirklich von immer Sechsen Schreiben auf Zwei Schreiben gekommen ist, so dass sie ihre Gesamtnote nicht bei Fünf liegt, sondern die wird ja jetzt noch besser. Sie hat auch Lesen geübt, und ich habe, äh, ja, das Gefühl die kann, also mit 'ner Drei kriegt sie das vielleicht noch hin, so dass sie ihren Hauptschulabschluss kriegt"* (B9, Z. 464–471). Diesen Lehrerinnen und Lehrern ist es wichtig, sowohl fachlich als auch menschlich Verantwortung für die Lernenden zu übernehmen. Durch die positive Grundhaltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber erfahren sie das für die Professionalisierung als Lehrerin/Lehrer wichtige positive Schülerfeedback. Der Führungsstil kann als situativ beschrieben werden: Einerseits sehen sie sich als „Lernberater", andererseits ist es ihnen wichtig, respektiert zu werden und darauf zu achten, dass bestimmte Normen eingehalten werden. Die Bereitschaft und/oder Fähigkeit, ein fürsorgliches und positives Lehrer-Schüler-Verhältnis zu entwickeln, ist bei anderen Lehrerinnen und Lehrern hingegen stark eingeschränkt. Den Schülerinnen und Schülern wird nicht die zentrale Bedeutung zugewiesen; stattdessen werden mangelnde Fertigkeiten, schlechte Umgangsformen und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, auch persönliche Probleme mit den Lehrenden zu besprechen, als Belastung wahrgenommen. Es ist auffällig, dass eine gewisse Respektlosigkeit bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird: *„Die sind einfach so, die haben keine Lust mehr, die haben keinen Bock mehr auf Schule, (…) von daher ist ihnen das, (..) mehr oder weniger, (.) egal (…) aber sie sind einfach von der Art, (…) und das meinte ich vorhin, (..) ähm respektlos"* (B2, Z. 336–343). So erleben diese Lehrerinnen und Lehrer eine **Distanz im Lehrer-Schüler-Verhältnis.**

Gestaltung der Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen

Einige Lehrende pflegen eine **sehr gute Zusammenarbeit** im Kollegium. Sie tauschen sich mit Kolleginnen und Kollegen aus, hospitieren gegenseitig, konzipieren gemeinsam Prüfungen und treffen sich zu kommunikativen Sprech-

stunden. Andere Lehrerinnen und Lehrer berichten eher nicht über Hospitationen im Kollegium, um Kooperationen aufzubauen und Anregungen für den eigenen Unterricht zu bekommen. Ihre Zusammenarbeit beschränkt sich auf Bereiche, die relativ risikofrei sind – wie die Weitergabe von Arbeitsblättern oder die Vorbereitung von Prüfungen. Im Hinblick auf die Evaluation des eigenen Unterrichts durch gegenseitige Hospitationen findet dagegen wenig Kooperation statt. Hier wird eine Chance vergeben, den eigenen Unterricht im bewertungsfreien Raum weiterzuentwickeln und an den eigenen Stärken und Schwächen zu arbeiten. Im Rahmen der Professionalisierung an berufsbildenden Schulen ist für einen Teil der Lehrenden nur sehr geringe Unterstützung durch die Fachschaft, das Kollegium, Fachbetreuerinnen und -betreuer oder durch die Schulleitung erkennbar. Diese **fehlende Kommunikation und Kooperation** innerhalb des Kollegiums kann ein Verhinderungspotential für die eigene Professionalisierung darstellen.

Subkategorie: Einstellung zur eigenen Professionalisierung

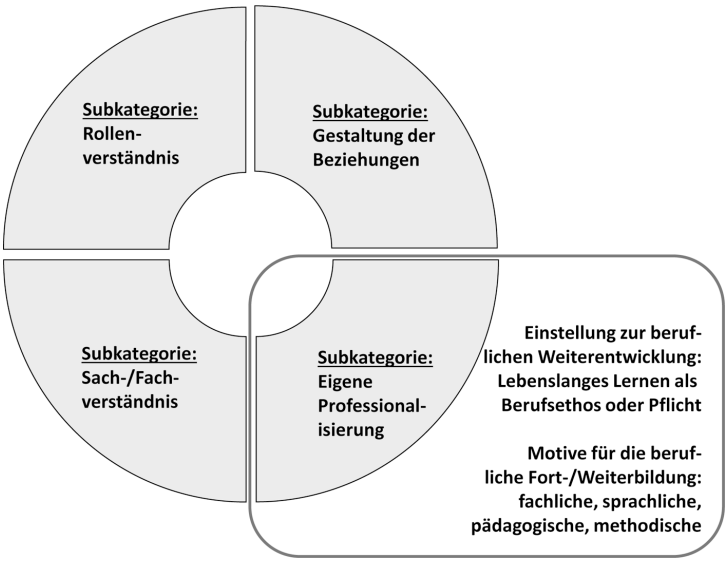


Abb. 14: Subkategorie Eigene Professionalisierung

Einstellung zur beruflichen Weiterentwicklung

Das lebenslange Lernen hat für die Mehrzahl der Englischlehrerinnen und -lehrer einen hohen Stellenwert; es gehört zu ihrem **Berufsethos**: „*Na ja, ähm,*

ich hab mich dazu entschlossen, Lehrer zu werden. Das heißt aber auch, dass ich ständig lernen muss. Deshalb, ich kann ja nicht darauf stehen bleiben auf dieser, auf dieser Stufe, auf der ich mich befinde" (B9, Z. 997–1000). Einige wenige Lehrerinnen und Lehrer sehen jedoch **keine Veranlassung** sich in methodischer, pädagogischer oder sprachlicher Hinsicht weiterzuentwickeln: *„…, dass abgesehen von der e-learning Schiene, also ich jetzt noch nicht wüsste, wo ich mich großartig weiterentwickeln könnte oder möchte"* (B7, Z. 1083–1085). Der Beruf wird von ihnen nicht als ständige Lernaufgabe begriffen. Aus **Zeitmangel** ist es manchen Lehrenden auch nicht möglich, sich fachlich, methodisch und/oder sprachlich fortzubilden: *„Ja und dann natürlich dieser ehm diese sprachliche Weiterentwicklung oder überhaupt Dranbleiben, Auffrischen usw. Ehm was mir fehlt, wo mir einfach privat die Zeit fehlt"* (B11, Z. 207ff).

Motive für die berufliche Fort- und Weiterbildung

Die interviewten Lehrenden sehen die berufliche Entwicklung unter dem Aspekt der Entwicklung ihrer sprachlichen und/oder fachlichen und/oder pädagogischen Kompetenzen und/oder unter dem Aspekt der Verbesserung der Vorbereitung und Durchführung des Englischunterrichts vor allem in methodischer Hinsicht. Für einige Lehrende vermischen sich private und berufliche Interessen. Die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer verfolgt **aktive Strategien**, um ihre sprachlichen Kompetenzen aufzufrischen, zu verbessern und sich weiterzubilden: *„…, weil man wird ja nie fertig mit dem Lernen. Außerdem fehlt mir die Sprachpraxis. Ich bin ja sehr einspurig dann, was Sie ja so gehört haben. Also das heißt von der Thematik her, so dass ich auch noch das ein bisschen weiter ausbauen möchte. Na ja und dann bin ich interessiert. Ich brauch neue Methoden wieder"* (B9, Z. 993–997).

Subkategorie: Sach-/Fachverständnis

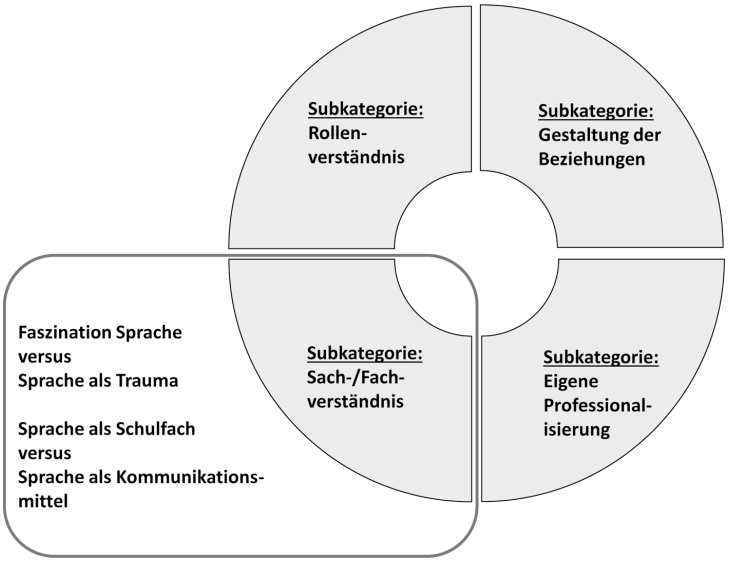


Abb. 15: Subkategorie Sach-/Fachverständnis

Unter Sachverständnis wird die Bedeutung der englischen Sprache und der englischsprachigen Kulturen (die „Sache" Englisch) für die Lehrerinnen und Lehrer zusammengefasst. Das Fachverständnis umfasst hingegen Aspekte zur Bedeutung des Faches für die Lehrerinnen und Lehrer. Es kann bspw. auf (berufs)biographischen Erfahrungen basieren oder Ursachen in der Primärsozialisation haben. Die Mehrzahl der Lehrenden hat ein sehr **persönliches Verhältnis zur englischen Sprache** und möchte von den Englischkenntnissen sowie den Kenntnissen der Kulturstudien auch privat profitieren: *„Aber damit war es für mich eigentlich für mich dann eine super Entscheidung gewesen, dass ich mich auch für Englisch entschieden hatte, weil einfach ich/ich das privat auch sehr gut nutzen kann und äh da auch schon viele Vorteile/also bei privaten Reisen hatte"* (B2, Z. 853–856).

Viele Befragte berichten über kurz- oder langfristige Aufenthalte als Studierende, Assistant Teacher oder als Lehrerin/Lehrer an deutschen Schulen im Ausland. In den Interviews wird deutlich, dass sie auch ein persönlich geprägtes Verhältnis zum Zielsprachenland haben: *„Na wir haben ja in Gastfamilien gewohnt, wir waren ja – wir wohnten zu (..), also wir waren drei von vier, die in Gastfamilien von Vornherein gewohnt haben, und dadurch hatten wir relativ*

viel Sprachpraxis sowieso und wir haben ja dann (…) durch unsere Touren eben auch ganz viel, (…) mit ganz vielen Leuten Kontakt gehabt, also das war schon okay" (B4, Z. 127–131). Das **Verständnis** dieser Lehrerinnen und Lehrer **vom Fach Englisch** ist geprägt von der Grundhaltung, dass Kommunikation Freude bereitet und Sprachen den Zugang zu Menschen und Ländern eröffnen. Diese Lehrenden sehen den eigenen Spaß an Sprache, Land und Leuten als Voraussetzung dafür, die Schülerinnen und Schüler motivieren und begeistern zu können; das ist für den Unterricht für sie von großer Bedeutung: „*Ich, ich hab ja auch ne Menge* [Anm. MM: Spaß], *das merken die auch, ob man Freude am, am Unterricht hat oder ob ich dahin geh und sage, ‚Oh, die schon wieder.' Und äh, da, da sprechen mich die Schüler auch manchmal drauf an und sagen, ‚Ihnen macht das wohl noch Spaß!'"* (B6, Z. 887–890). Lehrerinnen und Lehrer, die das Zweitfach Englisch nur aus pragmatischen Gründen, z. B. aus arbeitsmarktstrategischen Überlegungen, wählten, haben hingegen **kein persönliches Verhältnis zum Fach;** Englisch stellt für sie ein **Schulfach** dar (Fachverständnis), das es zu vermitteln gilt.

Subkategorie: Eigene (berufs)biographische Ressourcen

Zu den (berufs)biographischen Ressourcen, die auf das Lehrerselbstverständnis wirken, gehören Berufswahlmotive, der berufliche Werdegang, Schlüsselerfahrungen, wie z. B. ein Auslandsschuldienst, und Schlüsselpersonen im Beruf und im Privatleben (Abb. 16).

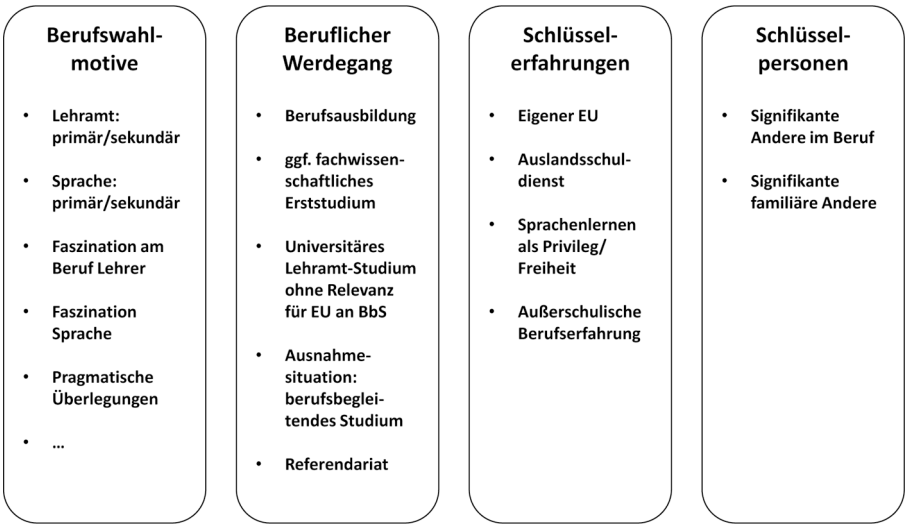


Abb. 16: Subkategorie Eigene (berufs)biographische Ressourcen

Berufswahlmotive und beruflicher Werdegang[58]

Für den Berufswunsch war bei einigen Lehrenden das familiäre Umfeld prägend; teilweise konnte eindeutig eine Verbindung zwischen den Berufen im familiären Umfeld und der eigenen Berufswahl festgestellt werden: *„Also wir haben in der Familie ganz viel Lehrer, äh, Cousin, Cousine, mein Bruder auch, aber auch als Seiteneinsteiger, und ja, ich sag mal, äh, wenn man in der Schule ist und, und einem fällt das Lernen leicht, dann möchte man ganz einfach sagen, das willst du weitergeben"* (B5, Z. 161–164). Vereinzelt können die Lehrerinnen und Lehrer keine konkreten Gründe für die Wahl des Faches Englisch im Studium nennen. Der Beruf wird anscheinend im Ausschlussverfahren aus pragmatischen Gründen, wie z. B. der Arbeitsplatzsicherheit, gewählt: *„Dementsprechend war natürlich auch die Wahl von Englisch, auch weil man weiß,*

58 Sachsen-Anhalt weist eine Besonderheit in Bezug auf das Lehrpersonal im beruflichen Schulwesen auf. Im Zuge der Wiedervereinigung gab es Veränderungen im gesamten System der Lehrerbildung. Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutete dies nicht nur eine Orientierung in Bezug auf die neuen Aufgaben, sondern auch die Notwendigkeit, erst einmal eine grundsätzliche Orientierung und Sicherheit zu finden. Aufgrund des Mangels an Englischexperten an berufsbildenden Schulen arbeiten viele Gymnasial- oder Sekundarschullehrerinnen und -lehrer sowie Quereinsteiger an berufsbildenden Schulen. Insbesondere die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer für allgemeinbildende Schulen wird für den Wechsel an die berufsbildenden Schulen nicht fort- bzw. weitergebildet und besitzt daher kaum Einsichten in das berufsbildende Schulwesen.

dass es ein Mangelfach ist und gesucht wird, war natürlich die Wahl für mich sehr einfach" (B7, Z. 51ff).

Wie bereits im Kapitel 5.2.1.1 geschildert, bewerten fast alle Interviewten die Inhalte, Theorien und Methoden der fachwissenschaftlichen **Ausbildung** als **wenig relevant** für ihre spätere Tätigkeit als Englischlehrerin und -lehrer an berufsbildenden Schulen. Ihr im Studium erworbenes Wissen im Fach Anglistik ist für viele Lehrende an berufsbildenden Schulen nicht prägend im Sinne von Versuchen oder Notwendigkeiten, dieses Wissen an die Schülerinnen und Schüler weiterzuvermitteln. Es kann vermutet werden, dass an berufsbildenden Schulen nur die Schulform des Fachgymnasiums philologische und wissenschaftspropädeutische Zielsetzungen verfolgt, und in anderen Schulformen, z. B. Kenntnisse in Literatur- oder Kulturwissenschaften, eine eher untergeordnete oder keine Rolle spielen. Im Gegensatz dazu betrachten Lehrerinnen und Lehrer, die berufsbegleitend Englisch studiert haben, die duale Ausbildung an der Universität und in der Schule als wertvolle Erfahrung, die es ihnen ermöglichte, in den Beruf hineinzuwachsen. Allerdings wurde auch von diesen Lehrerinnen und Lehrer der mangelnde Bezug der Ausbildung zum Englischunterricht an berufsbildenden Schulen kritisiert.

Die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer im **Referendariat** sind, wie bereits geschildert, sehr unterschiedlich. Es bilden sich bei einem Großteil von ihnen im Referendariat erste pädagogische und didaktische Überzeugungen heraus. Für viele Lehrerinnen und Lehrer stellt der Vorbereitungsdienst den **Anfang des Lehrerdaseins** dar*: „Also war natürlich, äh, der Anfang des Lehrerdaseins so richtig"* (B3, Z. 233f). Andere Lehrerinnen und Lehrer erkennen, dass ein Großteil des universitären Wissens kaum auf die schulische Situation anwendbar ist. Für sie ging es im Referendariat nur ums **‚Überleben'** (B10, Z. 305–309). Zum Überleben in konkreten Unterrichtsituationen kommen zusätzliche umfangreiche Bewertungssituationen, die häufig als belastend wahrgenommen werden. Die Mehrzahl der Interviewten beschreibt die Anfangszeit ihrer Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer dann auch als eine Zeit der Bewältigung von Unsicherheiten und Ängsten: *„Damals, ehrlich gesagt, hatte ich <u>fürchterliche</u> Angst vor jeder neuen Stunde, weil ich ja nicht wusste, wie gehst du jetzt mit denen um"* (B8, Z. 466–467). Erst im Laufe der Berufsausübung, nachdem eine größere Sicherheit über die zu vermittelnden Inhalte, Anforderungen und das Aufgabenspektrum erlangt werden, lösen sich Unsicherheiten auf: *„Ja, ich würd sagen sicherer geworden. Da ist man sicherer im Auftreten dann, weil man doch weiß eben halt, wen hat man vor sich, wie läuft das hier, was für Klientel sitzt vor einem, sag ich einfach mal so"* (B8, Z. 461–463).

Lehrerinnen und Lehrer, die als ‚Allgemeinbildner' an die berufsbildenden Schulen wechseln, werden für diese neue Schulart weder aus- noch fortgebildet: *„Also es* [Anm. MM: der Wechsel an eine berufsbildenden Schule] *war ähm für mich eine neue Herausforderung, (…) aber ich muss sagen, die erst/das erste halbe Jahr (…) bin ich mit ganz anderen Vorstellungen an die Berufsschule gegangen, als dann eigentlich/äh also meine/meine Erwartungen wurden dann eigentlich zerstört im Berufsschulbereich, muss ich sagen, weil ich mit dieser (..) Disziplinlosigkeit, mit dieser Motivationslosigkeit nicht gerechnet hatte"* (B2, Z. 558- 563).

Schlüsselerfahrungen (Eigener Englischunterricht/weitere)

(Außer)schulische Berufserfahrungen

Sehr viele Lehrerinnen und Lehrer dieser Studie verfügen über vielfältige (außer)schulische Berufserfahrungen wie z. B mehrjährige Erfahrungen in einem Wirtschaftsunternehmen, eine Facharbeiterausbildung, längere Aufenthalte im Zielsprachenland, eine berufliche Selbstständigkeit oder den Auslandsschuldienst.

Das Fremdsprachenlernen im Zielsprachenland ist für die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ein Schlüsselerlebnis bzw. -erfahrung in Bezug auf das Sprachenlernen. Der sprachliche Kompetenzzuwachs sowie die vielfältigen interkulturellen Erfahrungen werden von den Interviewten mit Nachdruck thematisiert. Die Beherrschung der Fremdsprache ist für sie ein Schlüsselfaktor der beruflichen Kompetenz. Die folgenden Aspekte werden anhand der Äußerungen der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem Lernen der Sprache im Zielsprachenland deutlich: das Erlebnis des Sprechens, der Erwerb sprachlicher Kompetenzen, die Tatsache, dass mangelhafte Sprachkompetenzen als berufliches Defizit erlebt werden, und die praktischen Konsequenzen der Sprachkompetenz im Englischunterricht wie die Orientierung an einer kommunikationsförderlicher Unterrichtsgestaltung. Ein weiterer wichtiger Ertrag von Aufenthalten im Zielsprachenland betrifft den Einbezug vielfältiger interkultureller Erfahrungen in den Englischunterricht. Nur eine Minderheit der Lehrerinnen und Lehrer misst dem Aufenthalt im Zielsprachenland tendenziell wenig Bedeutung zu.

Einige Lehrerinnen und Lehrer dieser Studie suchen außerhalb des staatlichen Schulsystems Anerkennung. An Privatschulen treffen sie z. B. auf motivierte und interessierte Lerner, mit denen sie innovativen und schülerorientierten Unterricht durchführen können: *„Also, ähm (6 Sekunden) besonders gelungene Englischstunden habe ich eher, muss ich jetzt einfach mal so sagen, wenn ich in der IHK unterrichte, bei den Erwachsenen. Dann habe ich gelungene Englischstunden, weil die freiwillig kommen und äh [Luft holen] (.) Englisch lernen*

wollen und da auch zu allem bereit sind und mit denen kann ich eben auch (..) Partnerarbeit gut machen oder (…) ähm (7 Sekunden) Gruppenarbeit. ähm (..) Das äh gelingt mir in den Stunden besser" (B2, Z. 243–248).

Der eigene Fremdsprachenunterricht

Zahlreiche empirische Untersuchungen bestätigen, dass die eigene Erfahrung als Sprachenlerner die eigenen didaktischen und pädagogischen Überzeugungen vom Fremdsprachenunterricht erheblich beeinflusst (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001, Caspari 2003). Die Interviewten dieser Studie machten in ihrer eigenen Schulzeit sowohl positive als auch negative Sprachlernererfahrungen. Teilweise wird die eigene Lehrerrolle von ihnen als Gegenbild zur eigenen Englischlehrerin entworfen. Die eigenen Sprachlehrerinnen und -lehrer können aber auch zum Vorbild für den eigenen Unterricht werden.

Schlüsselpersonen

Einige Lehrerinnen und Lehrer heben die herausragende Rolle ihrer Mentorinnen oder Mentoren im Referendariat hervor. Die positiv erlebten Mentorinnen zeichnen sich durch ihre Erfahrungen aus, sie bringen viel Verständnis für ihre Referendare auf, lassen sie selbstständig arbeiten und versuchen nicht, ihnen den eigenen Unterrichtsstil aufzudrücken. Teilweise prägen die Eltern, die auch als Lehrerinnen und Lehrer arbeiteten, die berufliche Entwicklung mit: *„Meine Mama war eigentlich eine, eine sehr liebe, nette Lehrerin, denke ich mir, ähm, hat aber, also war sehr gründlich in ihrer Arbeit, hat ihre Arbeit eigentlich gerne gemacht, (…) Ja, sie hat gerne gearbeitet, (…) Sie hat aber sehr gerne gearbeitet, hat auch schulische Funktionen übernommen. Also wie gesagt, sie ist in ihrem Beruf aufgegangen. Ja und das, ich hab ja immer gesehen, wie sie arbeitet, was sie arbeitet. Das hat mir von Anfang an eigentlich zugesagt"* (B8, Z. 34.43). Wie bereits thematisiert, können auch Kolleginnen und Kollegen zur Professionalisierung als Lehrerin beitragen.

Umgangsstrategien/Umgang mit den Anforderungen



Abb. 17: Umgangsstrategien

Auf die im Kapitel 5.2.1.1 herausgearbeiteten Anforderungen, die sich durch die Organisation und Stellung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen, durch die Schülerschaft, durch institutionelle und organisatorische Strukturen sowie die Lehramt-Ausbildung ergeben, reagieren die Lehrerinnen und Lehrer mit einer Reihe von Umgangsstrategien/Copingstrategien[59]. Abbildung 17 gibt Auskunft über diese möglichen Strategien. Dabei ist zu beachten, dass die Unterscheidung in erster Linie heuristische Funktion hat, da die Strategien in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen und nicht immer trennscharf einer Kategorie zugeordnet werden können. So versuchen Lehrerinnen und Lehrer, unmotivierte Schülerinnen und Schüler zum Englischlernen anzuregen, indem sie einen wertschätzenden, empathischen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern pflegen, aber auch indem sie versuchen, den Unterricht methodisch abwechslungsreich, praxisnah und schüleraktivierend zu gestalten. Im Kapitel 5.2.2 werden die Umgangsstrategien für die drei rekonstruierten Lehrertypen ausführlich dargestellt und mit Interviewpassagen belegt.

59 *Copingstrategien* umschreiben Verhaltensweisen, wie eine Person auf eine bestimmte Situation reagiert. *Copingstile* sind habituell gefestigte Bewältigungsstile, die umschreiben, wie eine Person typischerweise auf Herausforderungen reagiert. Die Begriffe Umgangsstrategien und Copingstrategien werden in dieser Arbeit synonym benutzt.

5.2.1.3 Zwischenfazit: Das Spannungsverhältnis zwischen Lehrerselbstverständnis und den Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen

Auf Grundlage der zwei Schlüsselkategorien: *„Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen"* sowie *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen",* die in einem komplexen, zirkulärem Arbeitsprozess aus vielen weiteren Kategorien schließlich als wesentliche Themen des Lehrerhandelns im Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen entwickelt wurden, erfolgt nun die Darstellung der Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden Schlüsselkategorien. Das berufliche Handeln von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen findet im Spannungsfeld ihres Lehrerselbstverständnisses zu den institutionellen und organisatorischen Strukturen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen statt. Die Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrenden gewisse Reibungspunkte zwischen ihrem Lehrerselbstverständnis und den Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen wahrnehmen. Folgende Spannungsfelder ihres professionellen pädagogischen Handelns konnten rekonstruiert werden:

Tab. 24: Spannungsfelder

Lehrerselbstverständnis	**versus**	**Rahmenbedingungen**
Schüler- und Handlungsorientierung Die Lehrerinnen und Lehrer sind bestrebt, schüler- und handlungsorientierte, innovative Lehr- und Lernmethoden einzusetzen.		**Fehlende Methodenkompetenz** Sie treffen in nahezu allen Schulformen (Ausnahme: Fachgymnasium) auf Schülerinnen und Schüler, die große Defizite im Umgang mit innovativen Lehr- und Lernmethoden aufweisen bzw. sich diesen verweigern. Zudem erschwert die Organisation des Englischunterrichts als Einstundenfach die Durchführung innovativer Lehr- und Lernmethoden.
Differenzierung Die Lehrerinnen und Lehrer wollen individualisierten, binnendifferenzierten, kommunikationsförderlichen Englischunterricht durchzuführen.		**Klassengröße/Heterogenität** Große Klassen mit einer starken Heterogenität in sprachlicher, kultureller und motivationaler Hinsicht erschweren die Durchführung eines binnendifferenzierten, kommunikationsförderlichen Englischunterrichts.
Berufsbezogener Englischunterricht Die Lehrerinnen und Lehrer sind bestrebt, auf den Ausbildungsberuf der Schülerinnen und Schüler bezogene Sprachkompetenzen zu vermitteln.		**Fachfremder Unterrichtseinsatz** Die Lehrerinnen und Lehrer werden in Berufsfeldern eingesetzt, für die sie nicht ausgebildet wurden, in denen sie demnach weder fachliche noch sprachliche Expertise besitzen.

(Fortsetzung Tab. 24)

Lehrerselbstverständnis	versus	Rahmenbedingungen
Zusammenarbeit in Lehrerteams/ fächerübergreifender Unterricht Lehrerinnen und Lehrer sind der Auffassung, dass die Arbeit in Lehrerteams und der fächerübergreifende Unterricht besonders motivierend auf den Unterricht wirken und nachhaltiges Lernen fördern.		**Organisation des (Englisch)unterrichts** Die Organisationsstrukturen innerhalb der berufsbildenden Schulen erschweren die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer untereinander und die Planung fächerübergreifenden Unterrichts.
Rollenverständnis als (Mit)Lernerin/ (Mit)Lerner Lehrerinnen und Lehrer sind bestrebt, mit fachlichen Lücken souverän umzugehen und begreifen sich auch als (Mit)Lernerin/(Mit)Lerner.		**Lücken in der Fachlichkeit** Wegen der Dynamik der technologischen Entwicklung sind auch Lücken in Bezug auf die eigene Fachlichkeit unvermeidbar.
Erweitertes Rollenverständnis 1 Veränderungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung, wie die Integration des Englischunterrichts in die Lernfelder, erfordern von den Lehrenden ein erweitertes Rollenverständnis. Sie müssen bspw. schulische Curricula sowie Teile des Unterrichts im Team planen.		**Traditionelles Rollenverständnis** Ein Teil der Lehrenden an berufsbildenden Schulen sieht sich hauptsächlich in der Rolle der Stoffvermittlerin und Einzelkämpferin und lehnt bspw. Kooperationen im Kollegium ab.
Erweitertes Rollenverständnis 2 Aufgabenverschiebungen in Richtung Erziehung und Beratung erfordern ein erweitertes Rollenprofil in Richtung Pädagogin, (Lern-)Beraterin, Begleiterin.		**Ablehnung ‚neuer' Rollen** Ein erweitertes Rollenprofil wird von den Befragten teilweise ambivalent bewertet, denn nicht alle Lehrerinnen und Lehrer sehen z. B. pädagogische Funktionen als Teil ihrer beruflichen Aufgabe.
Pädagogische Funktionen Lehrerinnen und Lehrer wollen und sollen auch im Englischunterricht pädagogische Funktionen realisieren und Erziehungsprozesse anstoßen.		**Zeitmangel** Für pädagogische Aspekte bleibt innerhalb des Unterrichts zu wenig Zeit, da die Schülerinnen und Schüler eine Abschlussnote brauchen bzw. auf die Abschlussprüfungen vorbereitet werden müssen.

Es ist davon auszugehen, dass die genannten Spannungsfelder zeitlich stabile und permanent auftretende Kernprobleme des professionellen Handelns im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen darstellen. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen einerseits den Anforderungen, die sich durch die Rahmenbedingungen des Englischunterrichts ergeben, gerecht werden. Andererseits drücken sich in ihrem Lehrerselbstverständnis möglicherweise andere Überzeugungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen aus. Dieser Konflikt kann als ein institutionalisiertes Phänomen paradoxer Handlungsanforderungen angesehen werden, innerhalb dessen sich das professionelle Handeln von Englischlehrerinnen und -lehrern vollzieht.

Anzumerken ist, dass nicht alle Anforderungen, die sich durch die Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen ergeben, paradoxen Handlungscharakter haben bzw. in einem Spannungsverhältnis zum Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Im Kapitel 5.3.1 sollen

anhand bereits von Schütze et al. (1996) ausgearbeiteter allgemeiner Paradoxien professionellen Lehrerhandelns Anknüpfungspunkte für die aus dem empirischen Material rekonstruierten Spannungsfelder aufgezeigt werden.

5.2.2 Zweite Ergebnisebene – Typologie des Lehrerselbstverständnisses als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen

Wie bereits in Kapitel 5.1.4 dargelegt, konnten in Anlehnung an die Typenbildung nach Kelle & Kluge (2010) in Bezug auf die Schlüsselkategorie *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen"* drei Lehrertypen rekonstruiert werden. Im Folgenden werden diese Typen anhand des Interviewmateriales charakterisiert. Die Charakterisierung findet, wie bereits herausgestellt, anhand der spezifischen Ausprägungen folgender Subkategorien statt: Rollenverständnis, Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen, die Einstellung zur eigenen Professionalisierung (zum Beruf/Fach), Sach-/Fachverständnis sowie (berufs)biographische Ressourcen. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Spannungsfelder werden auch die von den Lehrerinnen und Lehrern beschriebenen subjektiven Umgangsstrategien eingehender betrachtet. Die wahrgenommenen Spannungsfelder zwischen dem beruflichen Selbstverständnis von Englischlehrerinnen und -lehrern und den institutionellen und organisatorischen Strukturen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen werden anhand folgender Lehrertypen dargestellt:

Typ 1: Die „Gestalterin"

Typ 2: Die „Vermittlerin"

Typ 3: Die „Verhinderte Innovatorin".

5.2.2.1 Typ 1: Die „Gestalterin"

a) Mehrdimensionales Rollenverständnis

Dieser Typus zeichnet sich durch ein **mehrdimensionales Rollenverständnis** aus. Die Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als Vermittlerin von Sprache und Wissen, Organisatorin des Lernprozesses, Mittlerin zwischen Kulturen, Lernberaterin und Pädagogin und nehmen diese Rollen auch an. Dieses Rollenverständnis hebt sich ab vom traditionellen Bild der Lehrenden als Fachexperten und Stoffvermittler. Die Verbindung von Beziehungsorientierung und Fachorientierung wird von der „Gestalterin" nicht als unlösbare Aufgabe thematisiert: *„Ich schlüpfe da in die Rolle des Lehrers, Englischlehrers, und manchmal bin ich auch der Koch hier, manchmal bin ich auch, ähm, der böse Gast,*

der, dem irgendwas kaputt gegangen ist und der muss sich beschweren. Und manchmal bin ich einfach bloß 'ne Freundin hier" (B9, Z. 888.892). Sie fühlt sich sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch ihrem Fach gegenüber in der Verantwortung. Ihre fachliche Kompetenz verleiht ihnen die Sicherheit, das Lehrer-Schüler-Verhältnis aktiv zu gestalten. Diese Lehrerinnen und Lehrer sehen die Funktion des Vermittelns nicht im Spannungsfeld zur Funktion des Erziehens:[60] *„Erzieherin bin ich auch oft, grade auch in diesen, wo ich auch Sonderpädagogin bin, dass man eben einfach Grundlagen des menschlichen Miteinanders vermitteln muss. ‚Nehmen Sie die Füße vom Tisch oder vom Stuhl. Setzen Sie Ihre Mütze ab. Setzen Sie sich ordentlich hin, Sie sind hier nicht auf der Couch.', solche Sachen. Aber auch, ähm, in schwierigen Situationen in anderen Klassen, wenn jemand ausgegrenzt wird, ähm, oder sich selbst ausgrenzt. Dann sehe ich mich da einerseits als Vermittler, aber auch als, ein bisschen als Erzieher, dass man bestimmte Richtlinien des Lebens einhält"* (B4, Z. 614–621).

Von der „Gestalterin" werden keine Rollenkonflikte, z. B. zur Rollenambivalenz zwischen dem Bedürfnis, im Unterricht offene, kommunikationsförderliche Lehr- und Lernarrangements durchzuführen, und den Anforderungen im Zusammenhang mit den schriftlichen Abschlussprüfungen thematisiert. Typisch für diese Gruppe der Lehrenden ist, dass sie die Lernprozesse außerordentlich schülerorientiert und kommunikationsförderlich gestalten. In ihrem Unterricht werden häufig handlungsorientierte schulische Lehr- und Lernprozesse umgesetzt. Diese werden z. B. durch Projekte und Planspiele initiiert. Das mehrdimensionale Rollenverständnis geht einher mit einer starken Bereitschaft zum Austausch, zur Kooperation und Teamarbeit im Kollegium. Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus verfügen über eine ausgesprochen positive Grundhaltung und Wahrnehmung des eigenen Berufes. Das schulische Alltagserleben wird als Herausforderung angenommen, weil ein Gleichgewicht zwischen den beruflichen Anforderungen und den entsprechenden Ressourcen wahrgenommen wird. Es gelingt ihnen darüber hinaus, ihre Rollen im Spannungsfeld zwischen Unterrichten und Erziehen, zwischen fachlichen und pädagogischen Anforderungen und zwischen Fördern und Fordern auszubalancieren.

60 Die Untersuchung bestätigt die Ergebnisse von Casparis (2003, 215) Interviewstudie: Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus *„betrachten die Vermittlungsfunktion im Gegensatz zur Erziehungsfunktion als wesentlich weniger wichtig"*. Allerdings gilt dies nicht für alle Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen: Lehrende des Typus „Vermittlerin" orientieren sich in ihrem Rollenverständnis hauptsächlich an der Vermittlungsfunktion und lehnen den Erziehungsauftrag teilweise kategorisch ab (Kapitel 5.2.2.2).

b) Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen

Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern – Schülerzugewandtheit

Das **Schülerbild** dieser Lehrenden ist geprägt von Achtung, Wertschätzung und Empathie. Sie begreifen die Schülerinnen und Schüler als aktiv handelnde, kooperative und selbstbestimmende Personen. Eine gute, auch persönlich geprägte Beziehung zu ihnen ist für ihr Lehrer-sein und ihre berufliche Zufriedenheit von großer Bedeutung: *„Und ähm, wenn ich dann erreicht habe, was ich will oder wenn man auch mal eine ganz nette Stunde hatte und äh, vielleicht auch nicht das erreicht hat, was man will, aber wenn man eben den, den Schülern auch menschlich nahe gekommen ist und gesagt hat, ‚Okay, heute haben wir uns mal verschwatzt, wir haben das nicht geschafft, aber dafür konnte ich euch mal vielleicht das und das aus dem Leben vermitteln oder ihr habt mir mal eure Probleme rübergebracht und wir gehen dann raus und strahlen uns an und sagen: Ach war das schön.' [lacht] Das, doch das ist schön"* (B6, 464–472). Dieses Zitat greift noch eine weitere Facette der Gestaltung der Beziehung zu den Lernenden auf: Die Lehrkräfte möchten ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur fachliche Inhalte vermitteln, sondern bei Bedarf auch deren aktuelle Lebenssituation, wie bspw. Probleme im Praktikum, im Unterricht aufgreifen. Dann treten die fachlichen Inhalte des Unterrichts zurück. Die eigene Entwicklung als Lehrerin wird so dargestellt, dass sich das Bedürfnis, Stoff zu vermitteln, zugunsten der Klärung persönlicher Probleme der Lernenden vermehrt in den Hintergrund gerückt ist: *„Also einerseits indem ich mit meinem Stoff dann manchmal auch hintendran war, weil das, was wir jetzt von daheim mitbekommen haben – an Unterstützung, wenn's an Bewerbung geht, an – was mach ich nach der Schule, praktisch von daheim nicht mitkommt"* (B1, Z. 138–144).

Die starke **Schülerzugewandtheit** des Typus „Gestalterin" führt gelegentlich zur Wahrnehmung eines Dilemmas: Einige Lehrerinnen und Lehrer berichten davon, dass sie teilweise unsicher sind, wie die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern gestaltet werden soll. Auf der einen Seite möchte man für sie Partner und Lernbegleiter sein. Auf der anderen Seite soll Respekt gegenüber dem Lehrer gezollt werden: „… *ich bin auf der einen Seite bin ich äh, sage ich mal ihr Partner und äh, Lernbegleiter, aber die müssen auch wissen, wer ist Bestimmer. [pocht wiederholt auf den Tisch] Und das bin immer noch ich. Oder wenn einer sagt, ‚Warum soll ich mich jetzt dahin setzen?' Weil ich es jetzt gesagt hab, und das muss reichen. Ja also das müssen Sie wissen. Sonst lässt man sich da wirklich die Butter vom Brot nehmen und denn wird man auch*

nicht glücklich" (B5, 972–978). Dennoch kann das Nähe-Distanz-Verhältnis dieser Lehrerinnen und Lehrer als ausgewogen beschrieben werden. Die starke **Schülerzugewandtheit** bildet das leitende Motiv der Gruppe, es zeichnet sich im gesamten Interviewverlauf ab und tritt an verschiedenen Stellen hervor: *„…, es gab Situationen, da war jetzt so dieser menschliche Aspekt viel, viel wichtiger als ob ich jetzt im Workbook die Übungen heute mach oder dann in der Stunde drauf"* (B1, Z. 139ff).

Gestaltung der Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen – Teamplayerin

Dozenten, Kommilitonen, Mentorinnen und Mentoren sowie die (Englisch)Kolleginnen und -kollegen können die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern mitprägen. Zum Teil werden sie zum Vorbild für den eigenen Unterricht; Aspekte/Persönlichkeitsmerkmale, die bei ihnen hervorgehoben werden, können zu Teilen ihres Selbstverständnisses werden. Ein herausstechendes Merkmal dieses Typus ist die Auffassung von Lehrerinnen und Lehrern als **Teamplayer**. Die Lehrenden berichten von einem ausgesprochen guten Verhältnis zu ihren Kolleginnen und Kollegen. Sie sind für die Interviewten des Typus „Gestalterin" in jeglicher Hinsicht wichtig – als eine wertvolle soziale Ressource für den fachlichen und pädagogischen Austausch, für die Konfliktbearbeitung und für das Empfinden von beruflicher Zufriedenheit. Auch in dieser Subkategorie erkennt man das aktive, engagierte Gestalten der Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen. Lehrende dieses Typus pflegen zum einen eine sehr gute **inhaltliche Zusammenarbeit** im Kollegium. Eine funktionierende Kooperation und Kollegialität kann zweitens zum Empfinden einer großen **beruflichen Zufriedenheit** beitragen. Auf die Frage nach den Gründen für ihre offensichtlich große berufliche Zufriedenheit antwortet bspw. eine Lehrerin: *„Dass ich, äh, einen Job habe, den ich gern mache, dass ich die Fächer habe, die ich gerne mache. Dass ich sehr nette Kollegen habe und eine Familie, die mich dabei unterstützt. Gehört eigentlich alles ein bisschen zusammen. Wenn deine Familie zu Hause mault, weil du wieder zur Arbeit fährst, hast Du nichts gekonnt. Wenn du schreckliche Kollegen hast, auch nicht. Und insofern, muss ich sagen, hab ich, ja, betrachte ich mich auch als sehr glücklich, dass ich so eine gute Situation habe"* (B4, Z. 799–805). Im Umkehrschluss kann die fehlende Kooperation/Kollegialität, wie sie die beiden anderen Lehrertypen teilweise erfahren, zu einer starken beruflichen Unzufriedenheit führen. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Beobachtung bemerkenswert. Befragt nach der Einstellung zur persönlichen Fort- und Weiterentwicklung, zeichnet die „Gestalterin" ein recht einheitliches Bild. Neben der Aneignung von fachlichen, sprachlichen und didaktisch-methodischen Inhalten ist es auch die **Kom-**

munikation und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, der als positiv empfunden wird: *„Und ich finde es auch nett, wieder andere Kollegen kennenzulernen, mich mit denen zu unterhalten"* (B9, Z. 1004f). Zusammenfassend kann man für den Typus „Gestalterin" feststellen, dass die Fachschaft Englisch und das Kollegium im Rahmen der Professionalisierung an berufsbildenden Schulen als Unterstützungsfaktor wirken. Die Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen wird aktiv gestaltet.

c) Einstellung zur eigenen Professionalisierung

Einstellung zur beruflichen Weiterentwicklung

Die berufliche Weiterentwicklung hat für die Mehrzahl der Englischlehrerinnen und -lehrer in dieser empirischen Studie einen hohen Stellenwert. Lehrer-sein bedeutet lebenslanges Lernen. Sie betrachten das lebenslange Lernen als **Berufsethos**: *„Na ja, ähm, ich hab mich dazu entschlossen, Lehrer zu werden. Das heißt aber auch, dass ich ständig lernen muss. Deshalb, ich kann ja nicht darauf stehen bleiben auf dieser, auf dieser Stufe, auf der ich mich befinde"* (B9, Z. 997–1000).

Motive für die berufliche Fort- und Weiterbildung

Die Lehrenden des Typus „Gestalterin" zeigen ein großes Interesse an der persönlichen Fort- und Weiterentwicklung, wobei die Interessen dabei unterschiedlich gelagert sind. So sehen sie die berufliche Entwicklung unter dem Aspekt der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen und/oder fachlichen und/oder pädagogischen und/oder unter dem Aspekt der Verbesserung der Vorbereitung und Durchführung des Englischunterrichts vor allem in methodischer Hinsicht. Um neue Impulse für einen interessanten und abwechslungsreichen Unterricht zu erhalten, nehmen sie regelmäßig an Fortbildungen – auch an Wochenenden und in den Ferien – teil. Die Erweiterung ihrer Kenntnisse macht den Lehrenden Spaß. Viele Aussagen beziehen sich vorrangig auf privat organisierte Möglichkeiten der Fortbildung; von staatlicher Seite gab und gibt es kaum adressatengerechte und passgenaue Möglichkeiten sich fortzubilden. Bezüglich der Organisation von Fortbildungsmaßnahmen außerhalb des staatlichen Fortbildungssystems zeigt der Typus „Gestalterin" ein überdurchschnittlich großes Engagement. So planen diese Lehrenden mit großem organisatorischem Aufwand alle zwei bis drei Jahre auf privater Initiative Sprachkurse im Ausland. Es vermischen sich dabei private und berufliche Interessen. Eine Lehrerin spricht mit Begeisterung von diesen Sprachkursen: *„… also ich hab da besucht, was ich nur konnte, [lachend] ich hab zum Beispiel Doris Lessing gesehen. Ich hab sie noch gesehen. [lacht] Und P.D. James hab ich gesehen und so.*

Und das ist da so, [lacht] ja, wenn man die einfach mal so eine Stunde lang sprechen gehört hat, das ist doch irgendwie toll, aber man kann's im Unterricht eben nicht anwenden, das ist halt, das ist was für, für den privaten Bereich" (B6, Z. 854–859). Die Mehrheit der Lehrenden verfolgt **aktive Strategien**, um ihre sprachlichen Kompetenzen aufzufrischen, zu verbessern und sich weiterzubilden: *„…, weil man wird ja nie fertig mit dem Lernen. Außerdem fehlt mir die Sprachpraxis. Ich bin ja sehr einspurig dann was Sie ja so gehört haben. Also das heißt von der Thematik her, so dass ich auch noch das ein bisschen weiter ausbauen möchte. Na ja und dann bin ich interessiert. Ich brauch neue Methoden wieder"* (B9, Z. 993–997). Es ist der „Gestalterin" wichtig, ihren eigenen Horizont zu erweitern. Ihre Sprachkompetenzen pflegen und erweitern sie durch das Unterrichten von außerschulischen Sprachkursen, Auslandsfahrten, durch das Lesen von Büchern oder durch die staatliche Fortbildung „Brush up".

Wie bereits erwähnt, gab und gibt es laut Aussage der Interviewten leider seitens des Landesinstitutes für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) wenige Möglichkeiten, sich für den Bereich Berufsschulenglisch fortzubilden. Daher eignen sich viele Lehrende z. B. den berufsbezogenen Wortschatz für den Unterricht in Berufsfeldern im Selbststudium an. Die ständige Bereitschaft zum Dazulernen in sprachlichen und methodischen Bereichen kann als eine Grundhaltung von Sprachenlehrerinnen und -lehrern dieser empirischen Studie charakterisiert werden. Ursächlich dafür ist vermutlich die Tatsache, dass sich bei Sprachenlehrenden häufig die persönlichen und berufsbezogenen Aspekte der Professionalisierung vermischen.

d) Sach-/Fachverständnis

Die „Gestalterin" hat ein sehr **persönliches Verhältnis zur „Sache Englisch"** und möchte von den Englischkenntnissen sowie den Kenntnissen zu interkulturellen Aspekten des Faches auch privat profitieren. Viele interviewte Lehrerinnen und Lehrer beschäftigen sich auch in ihrer Freizeit mit der englischen Sprache, lesen z. B. nur englischsprachige Bücher, schauen englischsprachiges Fernsehen oder pflegen Brieffreundschaften. Das Sprachenlernen fiel ihnen in der Regel leicht, und sie hatten schon immer Spaß und Freude am Fach Englisch: *„Bin halt ein Englisch-Fan"* (B56, Z. 1098). Eine Lehrerin begründet ihre Fachwahl mit der ‚Schönheit' der Sprache und ihrer Vielfalt: *„Aber als ich den dann in Englisch lesen musste, merkt man erst mal, wie schön die Sprache doch wirklich sein kann und ähm, mit diesem, mit diesem Wort-, mit dieser Wortgewandtheit, da wollte ich eigentlich auch selber mit umgehen. Ja, das war schon immer mal mein Traum, weil das ist schon 'ne schöne Sprache und*

diese Vielfalt, was man doch mit Sprache alles machen kann, macht einfach Spaß" (B9, Z. 66–73).

Das **Sachverständnis** als Verständnis von der „Sache" Englisch basiert grundlegend auf (berufs)biographischen Erfahrungen, wie z. B. auf Auslandsaufenthalten, oder auf dem eigenen Sprachenlernen. Viele Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus berichten über kurz- oder langfristige Aufenthalte als Studierende, Assistant Teacher oder als Lehrerin/Lehrer an deutschen Schulen im Ausland. In den Interviews wird deutlich, dass sie auch ein persönlich geprägtes Verhältnis zum Zielsprachenland haben.

Das **Verständnis vom Fach Englisch** ist geprägt von der Grundhaltung, dass Kommunikation Freude bereitet und Sprachen den Zugang zu Menschen und Ländern eröffnen. Kommunikationsfähigkeit wird als übergeordnete Zielsetzung des Englischunterrichts verstanden. Die Lehrenden sehen den eigenen Spaß an Sprache, Land und Leuten als Voraussetzung dafür, die Schülerinnen und Schüler motivieren und begeistern zu können; das ist in ihrem Unterricht von großer Bedeutung: „*Ich, ich hab ja auch ne Menge* [Anm. MM: Spaß]*, das merken die auch, ob man Freude am, am Unterricht hat oder ob ich dahin geh und sage, ‚Oh, die schon wieder.' Und äh, da, da sprechen mich die Schüler auch manchmal drauf an und sagen, ‚Ihnen macht das wohl noch Spaß!'*" (B6, Z. 887–890). Das Fachverständnis von Englisch als Kommunikationsmittel korrespondiert mit der Hochschätzung kommunikationsförderlichen Unterrichts, die auch in den didaktisch-methodischen Überzeugungen sowie Unterrichtszielen zum Tragen kommt. Das Unterrichten von grammatikalischen Inhalten spielt in den Überlegungen der „Gestalterin" eine eher untergeordnete Rolle. Das Verständnis vom Fach Englisch korreliert auch mit dem mehrdimensionalen Rollenverständnis dieser Lehrerinnen und Lehrer. In ihren Aussagen zeigt sich eine große Identifikation sowohl mit der „Sache" Englisch als auch mit dem Unterrichtsfach Englisch.

e) Eigene (berufs)biographische Ressourcen

Zu den (berufs)biographischen Ressourcen, die auf das Lehrerselbstverständnis wirken, gehören die Kategorien „Berufswahlmotive und beruflicher Werdegang", „Schlüsselerfahrungen", wie z. B. ein Auslandsschuldienst, und „Schlüsselpersonen" im Beruf und im Privatleben.

Berufswahlmotive und beruflicher Werdegang

Für den Berufswunsch der „Gestalterin" war häufig das familiäre Umfeld prägend; teilweise konnte eindeutig eine Verbindung zwischen den Berufen im familiären Umfeld und der eigenen Berufswahl festgestellt werden: „*Also wir ha-*

ben in der Familie ganz viel Lehrer, äh, Cousin, Cousine, mein Bruder auch, aber auch als Seiteneinsteiger, und ja, ich sag mal, äh, wenn man in der Schule ist und, und einem fällt das Lernen leicht, dann möchte man ganz einfach sagen, das willst du weitergeben" (B5, Z. 161–164). Die Berufswahlmotive der „Gestalterin" lassen sich auf einem *Kontinuum* abbilden: Für einige Lehrerinnen und Lehrer bestand das primäre Motiv im Studium des Faches Englisch; sie berichten von einer starken Faszination für die Sprache. Für andere Lehrerinnen und Lehrer lag es in der Wahl des Lehramtes. Diese Personengruppe berichtet von einer Faszination am Vermitteln. Sie möchte ihren Schülerinnen und Schülern ‚etwas beibringen'. Vereinzelt können keine konkreten Gründe für die Wahl des Faches Englisch im Studium genannt werden.

Wie bereits im Kapitel 5.2.1.1 geschildert, kritisieren nahezu alle Interviewpartner die geringe Relevanz der universitären Ausbildung für ihre spätere Tätigkeit als Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen. Einige Lehrerinnen und Lehrer innerhalb dieses Typus studierten ursprünglich Englisch für das Lehramt an Gymnasien. Wegen eines Einstellungsstopps für Gymnasiallehrerinnen und -lehrer in Sachsen-Anhalt in den 90er Jahren bewarben sie sich erfolgreich für eine Stelle an einer berufsbildenden Schule. Für diesen Wechsel wurden sie weder fort- noch weitergebildet. Eine Ausnahme stellen Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus dar, die berufsbegleitend Englisch studiert haben. Sie betrachten die Parallelität des Studiums mit dem Einstieg in den Unterrichtsalltag als harte, jedoch wertvolle Erfahrung, die es ihnen ermöglichte, in den Beruf hineinzuwachsen. Allerdings wurde auch von diesen Lehrerinnen und Lehrern der mangelnde Bezug der universitären Ausbildung zum Englischunterricht an berufsbildenden Schulen kritisiert.

Schlüsselerfahrungen

(Außer)schulische Berufserfahrungen

Die Lehrkräfte dieses Typus verfügen nahezu alle über vielfältige (außer)schulische Berufserfahrungen wie zum Beispiel mehrjährige berufliche Tätigkeiten in einem Wirtschaftsunternehmen, eine Facharbeiterausbildung, mehrjährige Aufenthalte im Zielsprachenland, berufliche Selbstständigkeit oder den Auslandschuldienst. Die Erfahrungen als Führungsperson, umfangreiche fachliche und sprachliche Kompetenzen, die berufliche Umorientierung sowie kulturelle Erfahrungen sind Ressourcen, von denen die Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag erheblich profitieren und die ihnen ein großes Selbstbewusstsein geben: *„… die größte Akzeptanz, meiner Meinung nach, erwirbt man sich durch Fachkompetenz. Also wenn die wissen, da ist Fachkompetenz, kombiniert mit dem Verständnis für die Schüler, (…) hat man da eigentlich ganz gute Karten"*

(B5, Z. 304–307). Auch der gelungene Umgang mit beruflichen Umwegen stellt eine große Ressource für das spätere Lehrerhandeln dar: *„… durch diesen Umweg habe ich eben auch andere Sachen im Leben kennen gelernt und wie gesagt, ich hab auch dadurch ein anderes, ein anderes Selbstverständnis und ein anderes Selbstbewusstsein gekriegt, weil ich eben weiß, ich kann auch was anderes machen, was viele Lehrer nicht wissen"* (B6, Z. 982–986).

Das Fremdsprachenlernen im Zielsprachenland ist für die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ein Schlüsselerlebnis bzw. eine Schlüsselerfahrung in Bezug auf das Sprachenlernen. Der sprachliche Kompetenzzuwachs sowie die vielfältigen kulturellen Erfahrungen werden von den Interviewten mit Nachdruck thematisiert, Sprachkenntnisse sind für sie ein Schlüsselfaktor der beruflichen Kompetenz. Sie sind sich einig, dass eine Fremdsprache am besten im Zielsprachenland gelernt wird: *„… hab dann wirklich eine von diesen zwei Stellen in Australien gekriegt (..) und (…) sprachtechnisch hat das eine Menge gebracht. Erstens war ich da ganz alleine, ich (…) musste ja, hatte ja keine Wahl, hab dann auch bei einer australischen Familie gewohnt im Keller, hatte ich dort ein paar Zimmer. Hab mir ein Wohnzimmer, Küche und Bad mit dem Bruder der Hausbesitzerin geteilt. Das war auch ein Student, der war sehr nett"* (B4, Z. 141–146). Neben Sprachkompetenzen erwerben diese Lehrerinnen und Lehrer während der Auslandaufenthalte auch die Fähigkeit, interkulturelle Erfahrungen aus einer persönlichen Perspektive herzustellen: *„Also ist immer ganz schön, wenn man so ein bisschen was so am Rande noch erzählen kann und ja wie läuft das da so und ja. Oder diese englische Politeness, ja das sagen wir unsern Schülern ja auch immer, dass die eben so ein bisschen anders ticken und dass wenn ich nur mit Ja oder nur mit Nein antworte, das ist eben impolite, das macht man nicht"* (B5, Z. 675–679). Diese positiven Erfahrungen bewegen die „Gestalterin" im Schulalltag dazu, auch den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen im Ausland zu ermöglichen und sich bei der Organisation von Sprachreisen, Klassenfahrten oder Austauschprojekten zu engagieren: *„Ja, das* [Anm. MM: Sprachreisen für die Schülerinnen und Schüler] *hab ich etliche Jahre lang organisiert und das ist auch mit viel Herzblut und mit viel Stress verbunden, [lacht] aber macht auch Spaß"* (B6, Z. 286f).

Die Interviewpassagen zeigen, dass sich die persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationalen Orientierungen von Englischlehrerinnen und -lehrern in einem nicht unerheblichen Maß durch Erfahrungen im Zielsprachenland bilden. Es ist davon auszugehen, dass diese Erfahrungen auch im Hinblick auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Englischlernen sehr wertvoll sind.

Durch berufliche Erfahrungen in einem anderen Arbeitskontext wird der eigene Status als Lehrerin oder Lehrer bewusster wahrgenommen; es existiert eine Wertschätzung, diesen Beruf ausüben zu können: *„Man gewinnt dann auch eine ganz andere Art von Selbstbewusstsein und ähm, alles diese Geschichten, die man eben, wenn man im öffentlichen Dienst ist und weiß, nächstes Jahr müssen die mich wieder beschäftigen und so, ähm, hat man das nicht. Und das ist aber, finde ich, etwas; was, das wirkt immer nach. Und das wirkt auch nach, wenn ich manchmal mit meinen Kollegen spreche und wenn ich manchmal höre, was die da so für Kohlen raushauen, denkst du immer: Oh Gott, du müsstest auch mal selbstständig sein"* (B6, Z. 148–154). Die „Gestalterin" empfindet den Lehrerberuf als einen Beruf mit vielen Freiheiten, z. B. bezüglich der Unterrichtsgestaltung und der flexiblen Arbeitszeiten. Es herrschen weder Druck noch Existenzängste wie in der Wirtschaft.

Der eigene Fremdsprachenunterricht

Die „Gestalterin" machte in ihrer eigenen Schulzeit sowohl positive als auch negative Sprachlernerfahrungen. Teilweise wird die eigene Lehrerrolle als Gegenbild zur eigenen Englischlehrerin entworfen. Ausgeprägte negative Sprachlernererfahrungen in der Schule, die von schlechtem Englischunterricht sowie strengen Englischlehrerinnen und -lehrern geprägt waren, hielten die Interviewten nicht davon ab, das Fach Englisch im Studium zu wählen: *„… ich hatte zum Beispiel auch ganz doll strenge Englischlehrer. Ich hatte einen, da war es ganz schrecklich der Unterricht und ich hatte einen, der war fast blind und war demzufolge ganz doll streng. Also am Englischunterricht lag es nicht, dass ich Lehrer werden wollte [beide lachen] überhaupt nicht"* (B4, Z. 34–38). Andere Lehrerinnen und Lehrer werden zum Vorbild für den eigenen Englischunterricht. Aspekte, die bei den Vorbildern hervorgehoben werden, können Teil des eigenen Lehrerselbstverständnisses werden: *„… die eine, die war, äh, ja die war ganz tough die Frau und die hat das eben auch gut rübergebracht, …, ja da war auch viel Fun dabei, sage ich mal. Das war immer ganz cool und auch so, äh, die Stunde war schnell rum, weil man, das war nicht so Unterricht, wie man das eben kannte"* (B5, Zeilen 203–208). Genau so möchten bspw. manche Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Englischunterricht gestalten und so ihre eigene positive Lernererfahrung an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben.

Schlüsselpersonen

Auch Dozenten, Kommilitonen oder Mentorinnen und Mentoren können die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern mitprägen. Zum Teil werden sie zum Vorbild für den eigenen Unterricht; Aspekte/Persönlichkeitsmerk-

male, die bei ihnen hervorgehoben werden, können zu Teilen ihres Selbstverständnisses werden: *„… und wir hatten auch, äh, qualifizierte Ausbilder wie **Doktor Märtens** zum Beispiel. Also der hat sich so engagiert. Man hätte ihn ja, oder er hätte uns ja alle adoptieren können"* (B9. Z. 182–184). Die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus hebt die herausragende Rolle ihrer Mentorinnen oder Mentoren im Referendariat hervor. Die positiv erlebten Mentorinnen zeichnen sich durch ihre Erfahrungen aus; sie brachten viel Verständnis für ihre Referendare auf, ließen sie selbstständig arbeiten und versuchten nicht, ihnen den eigenen Unterrichtsstil aufzudrücken.

f) Umgangsstrategien der „Gestalterin"

Strategien im Umgang mit der Organisation und Stellung des Englischunterrichts

In **Bezug auf den berufsbezogenen Englischunterricht, der in der Berufsschule als Einstundenfach konzipiert ist,** verfolgt die „Gestalterin" verschiedene Strategien. Erkennbar ist das Bemühen,

- den *Unterricht* **praxisnah** zu gestalten: *„Man versucht, Dinge zu finden, für die, die sich interessieren. Also ich hab dann wirklich ganz viel fachbezogenen Unterricht gemacht. Also wirklich, wo ich mir dachte, na ja, damit haben sie vielleicht als Tischler mal zu tun, dass man die verschiedenen Holzarten auf Englisch kennt, dass man Möbelstücke auf Englisch kennt, Dinge, mit denen die zu tun haben. So was habe ich mit denen gemacht, und das hat am Ende auch funktioniert"* (B4, Z. 488–493)
- **binnendifferenziert** zu arbeiten: *„Also ich, ähm, ich versuche schon differenzierten Unterricht zu machen, indem ich also grade wenn man, grade wenn man so Dialoge macht, grade bei Verkäufern ist auch die Bandbreite ganz groß. Dass man eben ganz spezielle Aufgaben stellt, dass man die, einmal die, mal eine Gruppe macht, wo die etwas Besseren zusammensitzen und die nicht so, äh, äh, guten Schüler und dass man eben ganz gezielte Aufgaben stellt"* (B6, Z. 511–516)
- den Unterricht **methodisch abwechslungsreich** zu gestalten: *„Und das finde ich auch wiederum das Gute am Fremdsprachenunterricht, dass man da doch eine ganz, äh, spezifische Methodik haben kann, und, und äh, ja, diese Vielfalt, was es da so gibt, was man* **machen** *kann. Ich hatte zum Beispiel heute grade Rollenspiel Bewerbungsgespräch in der zwölften Klasse. Das hat den Schülern Spaß gemacht, das hat mir Spaß gemacht, das war herzerfrischend"* (B5, Z. 392–397)

- für Schülerinnen und Schüler **bedeutungsvolle Inhalte** auszuwählen: *„… man muss auf die Leute eingehen, man muss mit denen was machen, was für die sinnvoll ist, was sie in ihrem Alltag gebrauchen können, das hilft"* (B1, Z. 428–429)
- die **Selbstständigkeit** der Schülerinnen und Schüler zu fördern: *„'The best lesson is, when you can have a cup of tea.' Also Schüleraktivität mit anderen Worten, ja"* (B5, Z. 387–288).
- Andere Lehrende legen großen Wert auf sprachliche Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Sie lassen ihren Schülerinnen und Schülern zum Beispiel Handlungsfreiräume wie Wahlmöglichkeiten, in denen Unterrichtsthemen selbstständig und kooperativ bearbeitet werden können. Dabei kommt ihnen ein relativ offener Lehrplan sehr entgegen. Um auch in problematischen Klassen Interesse und Freude an Sprachen zu wecken, werden häufig methodische Mittel aus den Bereichen des **handlungs- und kreativitätsorientierten Unterrichts,** wie bspw. Projektarbeit, genutzt: *„Und letztens hatten wir, also dies war schon im vergangenen Schuljahr, da hatten wir so eine Projektarbeit zum Thema Fair Trade und ähm ja, wie behandeln wir die Leute, die unsere Bananen und unseren Kaffee und Kakao produzieren. Und da hatte ich eine Klasse, die war, also die haben da ganz fleißig gearbeitet und recherchiert,* […] *und das haben die ganz toll gemacht und wunderbar, also das war eine Superstunde"* (B6, Z. 1134–1141).

Um kommunikationsförderliche Unterrichtsbedingungen zu schaffen, bemüht sich die „Gestalterin" um eine großzügige **Fehlertoleranz** und die Akzeptanz sprachlicher „Ausweichstrategien" der Lernenden (z. B. muttersprachliche Beiträge). Sie berichtet darüber, dass sie an Prüfungen der Auszubildenden teilnimmt und sich auch in die beruflichen Kontexte ihrer Schülerinnen und Schüler begibt, um sich selbst Kenntnisse zu erarbeiten, in welchen Kontexten fremdsprachliche Inhalte in der betrieblichen Praxis Bedeutung haben: *„Hab an Prüfungen teilgenommen, hab mir die Prüfung angeguckt, worauf legen die Prüfer wert. Bin in die Gastronomie gegangen, hab in die Küche geguckt, wie man was macht. Mach das zu Hause, übe das. Ja und dann kann ich das erst vermitteln"* (B9, Z. 609–611). Fehlende fachliche und sprachliche Kompetenzen für das Unterrichten von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht werden häufig im Selbststudium erworben.

Die Lehrerinnen und Lehrer des Typus „Gestalterin" halten den fachlichen und pädagogischen Austausch im Kollegium für die Unterrichtsentwicklung, als Arbeitsentlastung und als ein Aspekt ihrer beruflichen Zufriedenheit für unver-

zichtbar.[61] Gemeinsam werden Prüfungen vorbereitet, Arbeitsmaterialien ausgetauscht und erstellt oder pädagogische Probleme in einzelnen Klassen besprochen.

Strategien im Umgang mit heterogener, teilweise unmotivierter und ‚schwieriger' Schülerschaft

Im Umgang mit einer zunehmend heterogenen, teilweise unmotivierten und ‚schwierigen' Schülerschaft werden auch die o. g. Strategien in Bezug auf die lernförderliche Gestaltung des Englischunterrichts eingesetzt. Darüber hinaus ist eine **gute, auch persönlich geprägte Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern** für das Lehrer-sein der „Gestalterin" von großer Bedeutung: *„Also das finde ich auch immer ganz wichtig, dass so dieser menschliche Aspekt nicht in Vergessenheit gerät*" (B5, Z. 634f). Die Lehrerinnen und Lehrer sind überzeugt davon, dass man sich durch Fachkompetenz, Berufserfahrung sowie Verständnis Respekt, Akzeptanz und Vertrauen in der Lerngruppe erwirbt. Fachliche Kompetenzen, kombiniert mit einer wertschätzenden, empathischen Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber, ist für Lehrende dieses Typus der Schlüssel zum Erfolg. Um die Lern- und Arbeitsbereitschaft zu stimulieren, versuchen sie, an den Lebenswelten und Erfahrungen ihrer heterogenen Schülerschaft anzuknüpfen. Durch die Beteiligung an **EU-Projekten** wie Comenius, die Organisation von Sprachreisen für die Schülerinnen und Schüler und die Anregung von Partnerschaften mit Schulen im Ausland versuchen Interviewte des Typus „Gestalterin", ihre Lerngruppe zum Fremdsprachenlernen zu motivieren, erfolgreiches Lernen anzuregen und ihr Interesse für andere Kulturen zu wecken.

Aufgrund des Datenmaterials lässt sich vermuten, dass Lehrenden, denen es gelingt, den Schülerinnen und Schülern Wertschätzung und Empathie entgegenzubringen, die geduldig sind, bei Bedarf die fachlichen Aspekte des Unterrichts zugunsten der Klärung persönlicher Probleme der Schülerinnen und Schüler reduzieren und den Unterricht praxisnah, schülerorientiert und methodisch abwechslungsreich gestalten, diese Anforderungen eher erfolgreich bewältigen. Das Gelingen zeigt sich auch in der größeren Berufszufriedenheit: *„… aber wenn man eben den, den Schülern auch menschlich nahe gekommen ist und gesagt hat, ‚Okay, heute haben wir uns mal verschwatzt, wir haben das nicht geschafft, aber dafür konnte ich euch mal vielleicht das und das aus dem Leben vermitteln oder ihr habt mir mal eure Probleme rübergebracht und wir gehen dann raus und strahlen uns an und sagen: ‚Ach war das schön.' [lacht]*

61 Die Rolle des Kollegiums für die Professionalisierung der Lehrenden wird an anderer Stelle ausführlicher betrachtet (Kapitel 5.2.1.2).

Das, doch das ist schön" (B6, Z. 466–472). Die hohe Bedeutung der Beziehungsfunktion zu den Schülerinnen und Schülern wird von vielen Lehrenden angedeutet. Ihr Gelingen ist für die Wirksamkeit ihres beruflichen Handelns und die Berufszufriedenheit außerordentlich wichtig, wird aber in der Ausbildung viel zu wenig berücksichtigt (vgl. auch Caspari 2003, 235).

Strategien im Umgang mit Anforderungen auf der Strukturebene (Institution berufsbildende Schulen, Kontext der berufsbildenden Schulen, Staatliche Strukturen)

Die Umgangsstrategien auf der Strukturebene sind eher weniger ausgeprägt. Die Lehrenden berichten davon, dass sie wegen des Mangels an passgenauen Lehrbüchern für den Englischunterricht in der Berufsschule viele **Lehrmaterialien selbstständig erarbeiten**: *„Sie sehen ja, ich hab ja früher nach Lehrbuch unterrichtet. Ich habe jetzt 'ne ganze Menge, was ich mir so selbst erarbeitet habe, was wirklich gezielt auf die berufliche Sache orientiert zusammengestellt und damit arbeite ich auch"* (B9, Z. 734–737). Der diskontinuierliche, wenig ressourcenorientierte Unterrichtseinsatz wird mit Hilfe vielfältiger **Selbstlernstrategien** und durch **Kooperationen** im Kollegium bewältigt. Allerdings arbeiten manche Kolleginnen und Kollegen an der Grenze der Belastbarkeit.

Strategien im Umgang mit der defizitären Lehrerausbildung

Die Umgangsstrategien in Bezug auf die defizitäre Lehrerausbildung werden im Anschluss typenübergreifend betrachtet.

5.2.2.2 Typ 2: Die „Vermittlerin"

a) Eindimensionales Rollenverständnis

Die „Vermittlerin" ist mit der eigenen beruflichen Situation unzufrieden, was sich besonders in den Äußerungen über die Schülerinnen und Schüler, den Schulalltag und die Kolleginnen und Kollegen zeigt. Im Zentrum des Selbstverständnisses stehen das Fach, dessen Vermittlung und ihre fachlichen Kompetenzen dafür. Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus sehen sich hauptsächlich als **Vermittlerinnen und Vermittler von Sprache und Wissen**, sie nehmen die Rollen der Pädagogin, Lernberaterin, Mitlernerin etc. nicht an. Grund für das Lehrerstudium war u. a. die Faszination an der Tätigkeit des Vermittelns; sie möchten den Lernenden ‚etwas beibringen' – und zwar Sprache und Wissen: *„Ja, also wir haben oben den Sprachvermittler, was logischerweise als Sprachlehrer eigentlich das, das Wichtigste meiner Meinung nach, ähm, Wissensvermittler im Sinne von, ähm, im sehr breit angelegten Spektrum von Wissen. Das*

geht also von, von Vokabular angefangen bis hin zu, ähm, zu äh, sagen wir mal kulturellen Besonderheiten, die äh, in irgend'nem, in irgend'nem Sprachraum oder in irgend'nem englischsprachigen Land stattfinden. Deswegen, äh, sind das praktisch die beiden, die beiden wichtigsten Dinge, die ich nach oben packen würde, den Sprachvermittler und den Wissenvermittler" (B7, Z. 905–913). Wie auch die folgende Interviewpassage verdeutlicht, pflegen Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus das Selbstbild des Lehrers als Fachmann und Wissensvermittler: *„Ansonsten sollte oder bin ich der Meinung, dass eben Berufsschullehrer oder der Lehrer an der Berufsschule eigentlich eher der Fachlehrer sein sollte"* (B11, Z. 195f).

Obwohl es insbesondere im Bereich der Berufsschule häufig notwendig ist, auch beraterisch, erzieherisch und/oder sonderpädagogisch tätig zu werden, lehnen diese Lehrenden die Rolle der Pädagogin und Sonderpädagogin als Teil ihrer beruflichen Aufgabe ab und geben zu bedenken, dass für diesen Bereich andere Fachexperten besser ausgebildet sind: *„Sonderpädagoge nehm ich mir auch nicht an, einfach aus dem Grund, also hat/klingt jetzt vielleicht doof, aber nehm ich mir nicht an, weil sonst würd ich das zu Hause umwälzen und hab genug eigene Probleme. Da gibt es Menschen für, die das machen, das muss ich nicht machen"* (B10, Z. 724–727). Es zeigt sich eine explizite Orientierung dieser Lehrenden am Fachlichen; für den Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern fehlt ihnen das pädagogische Feingefühl. Es gelingt ihnen nicht, ihre Rollen im Spannungsfeld verschiedener Erwartungen und Anforderungen zu klären. So sind sie sich ihrer eigenen persönlichen Unzufriedenheit bewusst, wissen aber teilweise nicht, wie sie dieser Situation entkommen können. Das Rollenverständnis als Vermittlerin von Fachwissen zeigt sich auch in der Schilderung gelungener Englischstunden. Obwohl der Paradigmawechsel von der Input- zur Output/Kompetenzorientierung (z. B. mit der Einführung des lernfeldorientierten Unterrichts oder mit den Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen) von den Lehrenden verlangt, die Lerngruppe auf die selbstständige Aneignung berufsrelevanten Wissens und beruflicher Kompetenzen vorzubereiten, erteilt die „Vermittlerin" am liebsten Grammatikunterricht: *„… na ja, Stunden, die ich immer eigentlich/die ich persönlich ganz schön finde, wenn auch/wenn es die Schüler nicht unbedingt tun, ähm, sind Grammatikstunden, ähm, einführend"* (B10, Z. 476–478) oder bevorzugt relativ langweiligen Frontalunterricht: *„Also ein sehr hohes, vielleicht auch langweiliges Maß an, äh, an Einführung, Wiederholung und Übung"* (B7, Z. 1068–1072).

Die Interviewten des Typus „Vermittlerin" zeigen Tendenzen, vom schulischen Alltagserleben überfordert zu sein. Es kann vermutet werden, dass sie ein Ungleichgewicht zwischen den komplexen beruflichen Anforderungen und den

vorhandenen Ressourcen wahrnehmen. So müssen neben ihrer Hauptaufgabe – der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht – eine große Zahl organisatorisch-verwaltender Aufgaben wie Klassenbuchführung, Praktikumsbetreuung oder Mitarbeit in Prüfungsausschüssen, bearbeitet werden. Diese Aufgaben *„dieses ganze, äh, verwaltende organisatorische nimmt mindestens 50 % der Zeit ein. Oder sogar mehr"* (B10, Z. 947–949). Für dieses *„Management"* (ebd. Z. 1008) im Sinne von Klassenmanagement und verwaltenden Aufgaben wurden laut Aussagen der Befragten weder in der ersten Phase noch in der zweiten Phase der Ausbildung Kompetenzen entwickelt.

b) Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen

Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern – Distanz

Wie bereits herausgestellt, orientieren sich die Lehrenden dieses Typus am Fachlichen bzw. dessen Vermittlung. Sie treffen aber in einigen Schulformen der berufsbildenden Schulen auf eine Schülerschaft, die diesem Anspruch der fachlichen Lernorientierung eher selten entspricht und schulische Anforderungen ablehnt. Es gelingt der „Vermittlerin" nicht, sich statt der Orientierung am Fachlichen an der Person der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Die Bereitschaft und/oder Fähigkeit, ein fürsorgliches und positives **Lehrer-Schüler-Verhältnis** aufzubauen, ist bei diesem Typus eingeschränkt. Den Lernenden wird nicht die zentrale Bedeutung zugewiesen, stattdessen werden mangelnde Fertigkeiten, schlechte Umgangsformen und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, auch persönliche Probleme mit den Lehrenden zu besprechen, als Belastung wahrgenommen: *„Ja, das war schwierig, weil die natürlich null Interesse haben und noch dazu diese Disz/Disziplinschwierigkeiten"* (B11, Z. 162f). Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus erleben eine **Distanz** im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Lehrende mit einem eindimensionalen Rollenverständnis begreifen ihre Schülerinnen und Schüler häufig als passive, rezeptive Objekte. Handlungsorientierte, individuelle und schüleraktivierende schulische Lehr- und Lernprozesse werden von ihnen weniger initiiert, weil dieser Art des Unterrichts Risiken wie unvorhergesehene Fragen, Unruhe und Abweichungen birgt. Stattdessen plant die Lehrerin sehr risikoarmen, lehrerzentrierten Unterricht. Der Unterricht wird den eigenen Vorstellungen und nicht den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schülern angepasst: *„Also, es ist immer noch nicht mein Traumfach, aber in Angesicht dessen, dass es nicht wirklich viel mehr Auswahl gab, ja. Also man/man kommt rein. Aber es ist/ist und bleibt nicht mein Lieblingsfach. Ja, ich versuch's eben so bisschen naturwissenschaftlich aufzuziehen, auch wenn das vielleicht nicht geht, aber irgendwie [lacht] versuch ich's und dann klappt das für mich"* (B10, Z. 980–984).

Gestaltung der Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen – (Un)gewollte Einzelkämpferin

Die „Vermittlerin" weist für die Subkategorie „Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen" zwei unterschiedliche Ausprägungen auf, die als gewollte und ungewollte Einzelkämpferin bezeichnet werden können. Einerseits werden Lehrerinnen und Lehrer ungewollt zum Einzelkämpfer; sie schildern sich als offen für den Austausch und regen z. B. den Austausch von Unterrichtsmaterialien an, erfahren aber keine positive Rückmeldung vom Kollegium. Dies wird mit dem weit verbreiteten Einzelkämpfertum innerhalb der Lehrerschaft begründet: *„Im Grunde genommen ist ja doch jeder sein eigener Herr erst mal oder sein eigener- Man steht ja alleine vor der Klasse. Ja und was man für sich behält, behält man für sich und wo man, wonach man fragt, da kriegt man natürlich auch Antworten"* (B8, Z. 195–198). Kollegen dieses Typus haben ausgesprochen negative Erfahrungen mit der Kooperation und Kommunikation im Kollegium gemacht: *„… die andere Kollegin ist bisschen schwieriger, mag nicht gerne sich abstimmen, macht gern ihr eigene/eigenes Brot und da ist nicht viel mit reden"* (B10, Z. 455f). Diese fehlende Kollegialität, wie sie dieser Typus erfährt, kann auch ursächlich für die starke berufliche Unzufriedenheit sein. Die Ausprägung „gewollter Einzelkämpfer" stellen Lehrende dar, die sich bewusst für die Rolle als Einzelkämpfer entschieden haben und die Kooperation im Kollegium ablehnen.

Mit Bedauern wird die seit Jahren gängige Praxis an berufsbildenden Schulen, der häufigen Abordnung von Kolleginnen oder Kollegen an andere Schulen, betrachtet. Weil sich das Kollegium in einem ständigen Wandel befindet, wird nicht wie früher eng zusammengearbeitet: *„Sagen wir so, ehm durch die ganze Sache, wie das jetzt gelaufen ist oder wie das ist mit diesen rückgängigen Schülerzahlen, das eben neue Kollegen dazu kommen von außerhalb, die uns verstärken müssen, andere wiederum werden abgeordnet. Es ist so, es ist so ein ständiges Kommen und Gehen, ehm nur noch wenige sind wirklich richtig zu Hause. Ansonsten ist es so (..) ja (..) also man fühlt sich, oder ich im Besonderen ich fühle mich nicht mehr so richtig, wo gehöre ich eigentlich hin"* (B11, Z. 67–72). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Rahmen der Professionalisierung an den berufsbildenden Schulen für einen Teil der Lehrenden kein Unterstützungsfaktor durch Fachschaft, durch das Kollegium, Fachbetreuer oder die Schulleitung erkennbar ist. Wie die Zitate eindeutig belegen, können die fehlende Kommunikation und Kooperation innerhalb des Kollegiums die eigene berufliche Entwicklung behindern.

c) Einstellung zur eigenen Professionalisierung

Einstellung zur beruflichen Weiterentwicklung

Die Einstellung zur beruflichen Weiterentwicklung kann für diesen Typus nicht eindeutig bestimmt werden. Einige Lehrende sehen momentan **keine Veranlassung** sich in methodischer, pädagogischer oder sprachlicher Hinsicht weiterzuentwickeln: *„…, dass abgesehen von der e-learning Schiene, also ich jetzt noch nicht wüsste, wo ich mich großartig weiterentwickeln könnte oder möchte"* (B7, Z. 1083–1085). Der Beruf wird von ihnen nicht als ständige Lernaufgabe begriffen. Auch aus Zeitmangel ist es manchen Lehrenden dieses Typus nicht möglich, sich fachlich, methodisch und/oder sprachlich fortzubilden: *„Ja und dann natürlich dieser ehm diese sprachliche Weiterentwicklung oder überhaupt Dranbleiben, Auffrischen usw. Ehm was mir fehlt, wo mir einfach privat die Zeit fehlt"* (B11, Z. 207ff). Für die berufliche Weiterentwicklung steht oftmals wegen des zunehmenden Umfangs an Verwaltungsaufgaben und Qualitätssicherungsvorgaben keine Zeit zur Verfügung. Fortbildungen werden daher eher als **Pflicht** und zusätzliche **Last** wahrgenommen: *„Und wenn ich das sehe, frustriert mich das sehr, sehr, sehr dolle und, ähm, find's auch super schade einfach. Also, weil eben man so viel mitmachen muss, Fortbildungsthemen, da muss ein Fortbildungsplan geschrieben werden, … und dann soll man noch ein paar Fortbildungen machen, das ist einfach (.) ja. Also, man hat null Privatleben"* (B10, Z. 933–940). Andere Lehrende dieses Typus sehen die Notwendigkeit, sich vor allem für den Bereich des berufsbezogenen Englischunterrichts fortzubilden. Aus Mangel an staatlichen Fortbildungen eignen sie sich die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen dafür im Selbststudium an: *„… und ansonsten ehm gibt's natürlich auch das Internet, wo man bestimmte Sachen, auch Fachtexte heraussuchen kann"* (B11, Z. 154f). Diese Lehrerinnen und Lehrer betonen, dass sie im Selbststudium auch ihr eigenes **fachliches Wissen erweitern**. Es geht ihnen nicht um die Erweiterung der Kompetenzen in methodischen oder pädagogischen Fragen, obwohl in diesem Bereich mehrfach Defizite in der Ausbildung thematisiert werden.

Motive für die berufliche Fort- und Weiterbildung

Die interviewten Lehrenden des Typus „Vermittlerin" sehen die berufliche Entwicklung vor allem unter dem Aspekt der Entwicklung ihrer fachlichen Kompetenzen für den berufsbezogenen Englischunterricht. Sie berichten nicht von Fortbildungen, die neue Impulse für einen interessanten und abwechslungsreichen Unterricht bieten oder die sie z. B. bei Fragen zum Klassenmanagement unterstützen. Viele Aussagen beziehen sich vorrangig auf das Selbststudium; von staatlicher Seite gab und gibt es kaum adressatengerechte und passge-

naue Möglichkeiten sich fortzubilden: *„Also ich würde gerne Englisch für Augenoptiker, Englisch für Technische Zeichner, so was würde ich gerne machen, aber hab ich noch nicht gefunden. Und dann mach ich's eben selber"* (B8, Z. 573–574).

d) Sach-/Fachverständnis

Hinsichtlich der **Subkategorie „Sach-/Fachverständnis"** zeigt sich, dass Sprache für die „Vermittlerin" häufig nur Mittel zum Zweck ist, um fachliches Wissen zu vermitteln. Ihr hauptsächliches Interesse liegt im beruflichen, nicht im sprachlichen, Kontext im berufsbezogenen Englischunterricht. Da die Lehrerinnen und Lehrer das Fach Englisch teilweise aus pragmatischen Überlegungen wählten, hat das Fach nur die **Bedeutung eines Schulfaches (Fachverständnis)**, in dem es darum geht, berufliches Wissen in der englischen Sprache zu vermitteln: *„Aber, ähm, es war auch so: ich wusste halt, dass ich wirklich in den Ausbildungsberufen bin und dass die alle irgendwie mit **Beruf X** zu tun haben. Und darauf hab ich mich dann auch so ein bisschen versteift und hab gesagt: ‚okay, ich mach eigentlich das, was ich in Deutsch machen würde, nur in Englisch'"* (B10, Z. 400–404). Die fremdsprachendidaktische Überzeugung von Sprache als Stoff ist mit einigen Strukturen des Englischunterrichts, wie Prüfungsnotwendigkeiten oder der Orientierung am Lehrbuch, gut vereinbar. Auch Unterrichtssituationen sind durch diese Orientierung leichter bewältigbar. Das Fachverständnis von Englisch als Schulfach korrespondiert mit der Hochschätzung von Grammatikunterricht und korreliert mit dem eindimensionalen Rollenverständnis als Vermittlerin der englischen Sprache. So berichtet die „Vermittlerin" von Grammatikstunden, die ihr Sicherheit geben. Wie das folgende Zitat treffend verdeutlicht, hat die Lehrerin kein persönliches Verhältnis zur „Sache Englisch": *Also, es ist immer noch nicht mein Traumfach, aber in Angesicht dessen, dass es nicht wirklich viel mehr Auswahl gab, ja. Also man/man kommt rein. Aber es ist/ist und bleibt nicht mein Lieblingsfach. Ja, ich versuch's eben so bisschen naturwissenschaftlich aufzuziehen, auch wenn das vielleicht nicht geht, aber irgendwie [lacht] versuch ich's und dann klappt das für mich"* (B10, Z. 980–984). Diese Lehrerinnen und Lehrer wählten das Fach Englisch im Ausschlussverfahren und empfinden wenig Freude an der Kommunikation in Englisch; Sprachen eröffnen für sie nicht den Zugang zu Menschen und Ländern. Auch ein Aufenthalt im Zielsprachenland konnte bei der „Vermittlerin" keine Begeisterung für die Sprache, Land und Leute wecken. Diese Lehrerinnen und Lehrer sind eher weniger an Sprachen oder an Reisen oder dem Kennenlernen anderen Kulturen interessiert. Sie verfolgen keine aktiven Strategien, wie Teilnahme an Schulfahrten oder Sprachreisen, um ihre Englischkenntnisse aufzufrischen, zu verbessern und sich weiterzubilden.

Die Identifikation mit der „Sache" Englisch und dem Fach Englisch ist gering. Für die „Vermittlerin" besitzt das Fach Englisch keine herausragende Bedeutung.

e) Eigene (berufs)biographische Ressourcen

Berufswahlmotive und beruflicher Werdegang

Eine persönliche Berufung zum Lehrerberuf wird nicht von allen Lehrerinnen und Lehrern bewusst artikuliert; der Beruf wurde anscheinend im Ausschlussverfahren aus **pragmatischen Gründen,** wie z. B. der Arbeitsplatzsicherheit, gewählt: *„Dementsprechend war natürlich auch die Wahl von Englisch, auch weil man weiß, dass es ein Mangelfach ist und gesucht wird, war natürlich die Wahl für mich sehr einfach"* (B7, Z. 51–53). Als Begründung für die Wahl des Lehrerberufes führen andere Lehrerinnen und Lehrer z. B. erste Erlebnisse im Kindesalter an und beschreiben eine Vermittlungssituation: *„Aber meine Mama hat auch schon gesagt, dass ich, ähm, noch bevor ich zur Schule kam, hab ich so meine Teddys und Puppen alle aufgereiht und hab dann an der Tafel, an meiner kleinen Schiefertafel alles erklärt. Also, ich war, glaub ich, von vornerein geboren für diesen Beruf"* (B10, Z. 181–184.). Schon hier zeigt sich die Hochschätzung des Vermittlungsaspektes für den Typus „Vermittlerin".

Auch diese Interviewten kritisieren die geringe Relevanz der universitären Ausbildung für das Unterrichten des Faches Englisch: *„Das ist also so, ähm, dass die, die Ausbildung selber, ähm, sich sehr stark doch schon an dieser, an dieser wertfreien Ideologie, ähm, ein bisschen, ein bisschen festgehakt hat und dass die Spezifik der Berufsschule nicht beachtet wurde"* (B7, Z. 277–280).

Schlüsselerfahrungen

(Außer)schulische Berufserfahrungen

Die Lehrenden dieses Typus verfügen überwiegend nicht über vielfältige (außer)schulische Berufserfahrungen wie z. B. mehrjährige Aufenthalte im Zielsprachenland oder den Auslandschuldienst. Wenn außerschulische Berufserfahrungen gemacht wurden, wird ihnen tendenziell wenig Bedeutung beigemessen. Die Tätigkeit als Dozentin für Englisch außerhalb der Institution berufsbildende Schulen kann als Ermöglichungsraum für die Durchführung von Unterricht, der ihren Vorstellungen entspricht, interpretiert werden. Außerhalb der Schule trifft man auf motivierte, interessierte und wissbegierige Lernende, die freiwillig Englisch lernen möchten. Mit diesen Lernenden kann man den Englischunterricht auf eine ganz andere Art und Weise durchführen als an der Berufsschule: *„… also als ich da gearbeitet habe, äh, abends auch Stunden ge-*

geben für so 'ne, für eine Sprachschule äh, auf Honorarbasis. […] *das waren alles Leute, die wollten lernen.* […] *Und das hat mir immer viel Spaß gemacht, und das hat mich zwar viel Arbeit gekostet mich da vorzubereiten, weil es ja auf 'ne andere Art und Weise gemacht werden muss. Wie wusste ich nicht, aber ich hab's einfach eben gemacht und es ging. Und äh, ja es hat immer Spaß gemacht"* (B8, Z. 240–248).

Der eigene Fremdsprachenunterricht

Die eigene Erfahrung als Sprachenlerner beeinflusst die Vorstellung vom Fremdsprachenunterricht erheblich. Einige Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus berichten von faszinierenden Erfahrungen als Sprachenlerner in der eigenen Schulzeit; der Englischunterricht war sehr bildhaft, ihnen fiel das Sprachenlernen leicht und sie lernten englischsprachige Länder kennen, ohne dort hinreisen zu können (DDR-Hintergrund). Möglicherweise empfanden sie das Englischlernen in der DDR als Privileg und erfuhren Sprache als einen Freiheitsraum. Die eigene Fremdsprachenlehrerin machte guten, anschaulichen Unterricht und überzeugte durch fachliches Können besonders im Bereich des interkulturellen Lernens; so möchten sie ihren Unterricht später auch gestalten. Die Lehrerin ist ein **‚Vorbild'** mit großem Einfluss: „*Wir hatten 'ne junge nette Lehrerin, ja die hat versucht uns das auf 'ne Art und Weise beizubringen, das war einfach begeisternd und sie hat das auch so durchgeführt, da konnte man gar nicht anders. Also nicht nur auf die eine Art, sondern Methodenwechsel, sagenhaft und es hat eben einfach Spaß gemacht"* (B8, Z. 92–95). Auch Persönlichkeitsmerkmale der eigenen Sprachenlehrerin („engagiert") werden thematisiert. Leider gelingt es diesen Lehrerinnen und Lehrern, wie später dargestellt, aus verschiedenen Gründen nicht, diese positiven Sprachlernererfahrungen auf ihren eigenen Unterricht zu übertragen.

Für andere Lehrerinnen und Lehrer wird der eigene Englischunterricht zum **Antibild**. Sie berichten von sehr starrem Frontalunterricht ohne kreatives Arbeiten, in dem Vokabeln und Grammatik gepaukt werden mussten, die Anwendung aber viel zu kurz kam: „*… der klassische Unterricht hat sich sehr stark am Deutschunterricht orientiert, der in der damaligen Zeit, es war sehr viel Auswendiglernen gefragt, das Lernen von Vokabellisten, das Abfragen von Vokabellisten. Das hatte zum einen den Vorteil, dass diese Vokabellisten natürlich nach einer gewissen Zeit auch saßen, das Problem ist nur, wenn man sie dann nicht benutzt hat, hat man sie wieder vergessen. Und meistens haben wir sie, weil wir den Englischunterricht halt als einzige englische Verknüpfung hatten, äh, meistens haben wir sie nur dort benutzt und danach wieder vergessen. Also da, ähm, das war so, so der Standard, relativ kurze Textarbeit, ähm, wenig, wenig kreatives Arbeiten, also freies Arbeiten, wo man sagt, dass die*

Schüler also ihre eigenen, äh, Erfahrungen mit einbringen können, die waren natürlich auch in der DDR und in dem Alter sowieso noch nicht so groß, aber, ähm, in Summe war der Unterricht sehr, sehr, sehr, sehr starr, wenig, äh, wenig Interaktion zwischen ähm, Lehrern und Schülern. Größtenteils das Erteilen von Anweisungen, das Ausführen und das Kontrollieren, ähm, was wie schon gesagt für das Erlernen von Vokabellisten natürlich nützlich war oder auch von, von Strukturen, aber ohne die, ohne die folgende Anwendung und die fehlte meistens, ist es dann wieder verloren gegangen" (B7, Z. 179–196). Der eigene Englischunterricht konnte bei diesen Lehrerinnen und Lehrern keine Begeisterung für das Sprachenlernen wecken. Es erstaunt, dass die „Vermittlerin" trotz ihrer als negativ empfundenen Sprachlernererfahrung im eigenen Unterricht in dieses erlebte Muster zurückfällt und berichtet, dass sie am liebsten Grammatikunterricht erteilt: *„… na ja, Stunden, die ich immer eigentlich/die ich persönlich ganz schön finde, wenn auch/wenn es die Schüler nicht unbedingt tun, ähm, sind Grammatikstunden, ähm, einführend"* (B10, Z. 476–478) oder relativ langweiligen Frontalunterricht bevorzugt: *„Also ein sehr hohes, vielleicht auch langweiliges Maß an, äh, an Einführung, Wiederholung und Übung"* (B7, Z. 1068–1072).

Schlüsselpersonen

Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrerinnen und Lehrer überwiegend nicht von Personen berichten, die ihre berufliche Entwicklung entscheidend mitgeprägt haben.

f) Umgangsstrategien der „Vermittlerin"

Strategien im Umgang mit der Organisation und Stellung des Englischunterrichts

In **Bezug auf den berufsbezogenen Englischunterricht, der in der Berufsschule als Einstundenfach konzipiert ist,** verfolgt die „Vermittlerin" verschiedene Strategien. Eine Vorbereitung auf das Unterrichten von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht findet vielfach in der Form statt, dass zunächst eine einschlägige und **intensive Literaturrecherche** erfolgt: *„Also wenn ich dann mit den **Diätassistenten** darüber spreche, gut, ja, dann muss ich mich eben sehr vorbereiten, aber es ist ja unterschiedlich, ob man, weiß ich auch nicht, ja, da haben wir halt die Fachtexte dann immer aus diesen Heftchen, und da in den Heftchen ist ja auch alles so'n bisschen gemischt. Das muss man ja denn auch zusammenstellen, selber für die, für die drei Jahre. Und das ist ein bisschen schwierig"* (B8, Z. 380–385). Für die Planung und Durchführung von fachlich korrektem berufsbezogenem Englischunterricht

eignen sich die Lehrenden Kompetenzen hauptsächlich im **Selbststudium** an. Sie belesen sich z. B. im Internet: *„… und ansonsten ehm gibt's natürlich auch das Internet, wo man bestimmte Sachen, auch Fachtexte heraussuchen kann"* (B11, Z. 154f). Unklar bleiben die Strategien der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit der Zerstückelung des Lernprozesses: *„Und das ist nicht machbar, da irgendwas zu managen"* (B10, Z. 585f).

Die Lehrenden des Typus „Vermittlerin" berichten nicht über Kooperationsstrukturen im Kollegium, um Schwierigkeiten und Probleme aus dem schulischen Kontext, wie den Umgang mit der Ablehnung des Englischunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler, zu reflektieren und zu bearbeiten. Möglicherweise steht ihrem eher traditionellen Selbstbild des Lehrers als Vermittler von Wissen und Einzelkämpfer die Idee einer Unterstützung von außen im Weg. Einige Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich allerdings in der Rolle des Einzelkämpfers wohl, andere müssen diese Rolle mit Bedauern akzeptieren: *„Es ist eben anders heute. Heute ist jeder mehr Einzelkämpfer. Das ist eigentlich schade"* (B11, Z. 64f).

Strategien im Umgang mit heterogener, teilweise unmotivierter und ‚schwieriger' Schülerschaft

In Bezug auf die Gestaltung der Beziehung zu unmotivierten, verhaltensschwierigen Schülerinnen und Schülern fühlen sich die Lehrenden teilweise **ratlos**, aber auch **frustriert**: *„Ja, und da ist es dann, also da frustriert man auch relativ schnell, ehm, man gibt dann auch, denke ich, irgendwann auf und sagt dann: ‚Wozu soll ich da überhaupt was vorbereiten? Wozu soll ich denen was mitbringen? Ihr macht es doch eh nicht'"* (B11, Z. 170–174). Die Lehrenden versuchen zwar zunächst, für ihre Lerngruppe bedeutungsvolle, berufsbezogene Inhalte auszuwählen und eigene Erfahrungen einzubringen: *„Ja, ich kann es nicht allen recht machen, aber ich versuche natürlich ehm schon im Vorfeld ehm, ein bisschen so, zu fragen, wo so die Interessenlage ist und (…) ansonsten natürlich in jedem Lehrjahr ehm starke Kopplung mit dem Fachunterricht. Also von den Themen her"* (B11, Z. 133–137). Sie wissen sich aber bei dauernder Ablehnung des Englischunterrichts und Disziplinproblemen irgendwann nicht mehr zu helfen; dann geben sie auf oder ziehen ganz klar **Grenzen** und akzeptieren, dass man nicht alle Schülerinnen und Schüler ‚mitnehmen' kann: *„… nur da musste ich eben auch für mich lernen, ich kann nicht alle mitnehmen, ich kann anbieten und ich muss auch akzeptieren, dass es Schüler gibt, die nicht wollen*" (B11, Z. 97ff). Die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch abwechslungsreiche Lehr- und Lernmethoden wird eher weniger thematisiert. Auch für den kommunikationsförderlichen, binnendifferenzierten Unterricht in großen, heterogenen Klassen fehlen den Lehrerinnen und

Lehrern des Typus „Vermittlerin" die Strategien. Aus Zeitmangel kann kein binnendifferenzierter Englischunterricht durchgeführt werden: *„Man hat halt auch nicht die Zeit, da so binnendifferenziert drauf einzugehen. Dem noch irgendwie extra Aufgaben zu geben und den anderen, dass die sich nicht langweilen"* (B10, Z. 553ff).

Strategien im Umgang mit Anforderungen auf der Strukturebene

Auf institutioneller Ebene thematisieren die Lehrerinnen und Lehrer den wenig ressourcenorientierten und diskontinuierlichen Unterrichtseinsatz. Trotz Absprachen mit der Schulleitung werden die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder fachfremd in neuen Berufsfeldern eingesetzt. Zwar wird im aufwändigen **Selbststudium** in Auseinandersetzung mit aktueller Fachliteratur für das Unterrichten dieser fachfremden Inhalte Qualifikation erworben, allerdings führt der ungünstige Unterrichtseinsatz zu einem starken Belastungserleben bis hin zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen: *„… und das hat mir dann irgendwann das Genick gebrochen, so dass ich dann (atmet laut) auch für ne ganz lange Zeit dann nicht mehr arbeiten konnte"* (B11, Z. 30ff). Einige Befragte möchten die Schulform wechseln oder suchen in außerschulischen Kontexten nach Möglichkeiten, ihre Vorstellungen von Unterricht zu verwirklichen. Diese Strategie kann als **Flucht** interpretiert werden.

Die „Vermittlerin" berichtet davon, dass sie wegen des Mangels an passgenauen Lehrbüchern für den Englischunterricht in der Berufsschule viele **Lehrmaterialien selbstständig erarbeitet**: *„Ja und Schwierigkeiten, fand ich, haben die auch immer gemacht diese, diese Probleme mit den Lehrbüchern. Ja aufgrund dessen, dass es ja keine weiterführenden Lehrbücher gibt oder keine speziellen Lehrbücher für, für, für, [pocht wiederholt auf den Tisch] für die und die Gruppe, muss man ja alles selber erst mal zusammensuchen"* (B8, Z. 285–289).

5.2.2.3 Typ 3: Die „Verhinderte Innovatorin"

a) „Verhindertes" mehrdimensionales Rollenverständnis

Eine dritte Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zeichnet sich dadurch aus, dass sie versucht, neben der Rolle der Vermittlerin der Sprache und der Rolle der Pädagogin vor allem die Rolle der Innovatorin einzunehmen. Die „Verhinderte Innovatorin" möchte hauptsächlich auf der Ebene der Schul- und/oder Unterrichtsentwicklung innovativ sein, wird in dieser Rolle jedoch durch die kontextuellen Bedingungen ihrer Schule stark eingeengt. So möchte sie bspw. Methoden der Unterrichtsdiagnostik als Maßnahme zur Qualitätsverbesserung

des Unterrichts im Kollegium installieren, wird jedoch durch eine Schulleitung, die *„eher bremst"* (B3, Z. 1231), und ein schwerfälliges, wenig kooperatives Kollegium behindert bzw. eingeengt. Auch im Englischunterricht versucht die „Verhinderte Innovatorin", innovative Methoden, wie Projektunterricht und kooperative Lernformen, einzusetzen. Dies wird jedoch, laut Aussage dieser Lehrerinnen und Lehrer, hauptsächlich in der Berufsschule durch eine leistungsschwache und teilweise verhaltensauffällige Schülerschaft verhindert, die in Bezug auf neue Unterrichtsformen und selbstorganisiertes Lernen starke Defizite aufweist *„Ähm, die* [Anm. MM: Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule] *sind es gewöhnt, dass der Lehrer was an die Wand schreibt und die abpinseln und überhaupt nicht aktiv werden. Und wenn ich als Englischlehrer denen mal eine Aufgabe gebe, würde ich sagen, ist mindestens die Hälfte da, die sitzt und wartet bis das Ergebnis dann in zehn Minuten oder so was, an der Tafel erscheint. Und dann pinseln sie das ganz fleißig ab. Ja also, ähm, das ist für mich so ein bisschen das unbefriedigendste und ich weiß auch nicht, wie ich die, äh, da aktivieren kann, weil es da eine unglaubliche, ähm, Passivität auch ist"* (B3, Z. 690–699). Es entsteht die paradoxe Situation, dass gerade die Schülerinnen und Schüler, die von neuen Lehr- und Lernformen profitieren sollten, eher selten in den Genuss dieser Unterrichtsformen kommen.

Der Balanceakt zwischen der Vermittlung der Sprache und pädagogischen Funktionen gelingt den Lehrerinnen und Lehrern dieses Typus. So versucht die „Verhinderte Innovatorin", auch im Englischunterricht pädagogische Sensibilität zu zeigen und Erziehungsprozesse anzustoßen: *„Äh, Sprachvermittler, ähm, ich bin, ja Sprachlehrer und von daher, äh, ist ja natürlich das Ziel, dass die, ähm, Englisch als Fremdsprache, ich sag mal so, lernen, sich dort verbessern, irgendwie Sprachkenntnisse mitnehmen und es ist natürlich, sagen wir mal so, der Hauptjob, (…) Erzieher, Pädagoge, ja, man ist natürlich als Lehrer automatisch Pädagoge. Ähm, erziehen sollte man auch in der Hinsicht, dass man, äh, dass Regeln, die es an der Schule gibt, im Klassenraum gibt, äh, dass man die auch einhält, dass der Lehrer sie versucht, umzusetzen. Das klappt natürlich nicht immer, Stichwort zum Beispiel Handy, ähm, diese aber auch vorlebt"* (B3, Z. 1020–1043). Typisch für diese Gruppe der Lehrenden ist es, dass sie versuchen, die Lernprozesse schülerorientiert vorzubereiten. In ihrem Unterricht werden vorwiegend im Vollzeit-Bereich handlungsorientierte schulische Lehr- und Lernprozesse umgesetzt. Diese werden z. B. durch Projekte und Planspiele initiiert. Ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht gelingt in der Berufsschule aufgrund der Schülerschaft und der Organisation des Englischunterrichts als Einstundenfach nicht immer: *„… für Kreativität reicht grade der Unterricht bei mir jetzt nicht so. Reicht er einfach nicht, ja, wie gesagt, die 40 Stunden pro Halbjahr ist sehr, sehr wenig und äh da (..) sehe ich zu, dass ich den Stoff ver-*

mittle und äh man muss ja auch sagen, man muss mindestens drei Noten haben und äh (..) ja, also das ist grade so ein bisschen nach hinten gerutscht" (B2, Z. 658–662).

Das Rollenverständnis der „Verhinderten Innovatorin" geht einher mit einem starken Wunsch nach Austausch, Kooperation und Teamarbeit im Kollegium, dem jedoch nicht immer entsprochen wird. Ein Rollenwandel hin zu einem mehrdimensionalen Rollenverständnis als Vermittlerin, Pädagogin und Innovatorin wird durch die kontextuellen Bedingungen der Schule und eine ‚schwierige' Schülerschaft im Bereich der Berufsschule verhindert. Vermutlich könnte sich die „Verhinderte Innovatorin" unter günstigen und weniger restriktiven Rahmenbedingungen zu einer „Gestalterin" entwickeln. So verfügt die „Verhinderte Innovatorin" über eine ambivalente Grundhaltung und Wahrnehmung des eigenen Berufes. Der Unterricht bildet den als überwiegend positiv wahrgenommenen Teilbereich des Berufs. Die strukturellen Rahmenbedingungen werden als Belastung wahrgenommen, weil die „Verhinderte Innovatorin" eine Einschränkung ihrer Autonomie und ihrer individuellen Gestaltungsfreiheit erfährt. Das schulische Alltagserleben wird trotz ungünstiger Rahmenbedingungen als Herausforderung angesehen und mit Kompromissen angenommen.

b) Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen

Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern – Ausgewogenes Verhältnis

Durch den hauptsächlichen Unterricht im Vollzeit-Bereich der berufsbildenden Schulen und der mehrjährigen Erfahrung auch an allgemeinbildenden Schulen haben diese Lehrenden einen hohen Anspruch an Disziplin und Leistungsbereitschaft. An der Berufsschule treffen sie teilweise auf eine unmotivierte, passive und undisziplinierte Schülerschaft. Die Interviewten erklären die Probleme mit den Erfahrungen, die diese Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht der Sekundarschule gemacht haben: *„Ähm, die sind es gewöhnt, dass der Lehrer was an die Wand schreibt und die abpinseln und überhaupt nicht aktiv werden"* (B3, Z. 692f). Die Lehrenden fühlen sich in diesen Klassen oft ratlos; das Unterrichten macht ihnen dann im Gegensatz zum Unterricht in Gymnasialklassen oder außerhalb des staatlichen Schulsystems mit motivierten, aktiven und interessierten Schülerinnen und Schülern keinen Spaß. Die „Verhinderte Innovatorin" kann mit dieser Situation gut umgehen und akzeptiert, dass man in manchen Klassen besser, in anderen schlechter klarkommt. Da die Lehrerinnen und Lehrer nur minimal in schwierigen Klassen eingesetzt werden, ist

ihre berufliche Zufriedenheit mit dem Fach Englisch hoch. Durch eine wertschätzende Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber gelingt die Beziehungsarbeit; das Nähe-Distanz-Verhältnis kann als ausgewogen beschrieben werden.

Gestaltung der Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen – Ungewollte Einzelkämpferin

Die „Verhinderte Innovatorin" hält den fachlichen und pädagogischen Austausch im Kollegium für unverzichtbar, da sich die Zeit für die Planung des eigenen Unterrichts verringert und der Austausch ihr Sicherheit gibt. Besonders die Kolleginnen und Kollegen, die sie im Referendariat und in der Berufseingangsphase begleitet haben, prägten die berufliche Entwicklung dieser Lehrenden mit. Diese Kolleginnen und Kollegen werden als offen und hilfsbereit wahrgenommen; sie planten einen günstigen Unterrichtseinsatz und waren für die Lehrenden als Ansprechpartner da. An ihrer derzeitigen Schule erfährt die „Verhinderte Innovatorin" überwiegend keine gute Zusammenarbeit im Kollegium im Fachbereich, obwohl sie den Austausch, z. B. von Unterrichtsmaterialien und kollegiale Hospitationen, anregt. Sie begründet dies mit dem weit verbreiteten Einzelkämpfertum innerhalb der Lehrerschaft und der Breite der Berufsfelder: *„Es ist auch bei uns äh (..) jetzt (…) nicht so eine/so eine sehr gute Zusammenarbeit, ja. Also zwischen den Englischkollegen. Ähm. Ich bin da eigentlich immer recht offen, dass man sich mal austauscht, aber dazu sind auch die Berufsfelder vielleicht zu unterschiedlich, ja"* (B2, Z. 426–430). Im Rahmen der Professionalisierung an den berufsbildenden Schulen ist kein Unterstützungsfaktor durch Fachschaft, Kollegium, Schulleitung usw. erkennbar: *„Ja also weiter geht es mit irgendwelchen, mit Kooperationen zwischen Kollegen. In* ***Musterstadt*** *war das Normalität. Ja und das war echt erfrischend. Ähm, hier ist es so gut wie unmöglich, wenn es nicht irgendwie mal mit einem Kollegen innerhalb der Pause mal kurz Absprache. Aber eigentlich ist eine Kooperation hier nicht da"* (B3, Z. 538–542). Gelegentlich sucht die „Verhinderte Innovatorin" nach Möglichkeiten, die fehlende Kooperation/Kommunikation im Kollegium, z. B. durch den Austausch von Klassenarbeiten, zu verbessern, wird aber immer wieder im Kollegium ausgebremst.

c) Einstellung zur eigenen Professionalisierung

Einstellung zur beruflichen Weiterentwicklung

Das lebenslange Lernen hat auch für diesen Typus einen hohen Stellenwert. Die „Verhinderte Innovatorin" nimmt an staatlich organisierten Fortbildungen teil, organisiert sich private Sprachreisen und bildet sich im Selbststudium wei-

ter. Der Beruf wird als lebenslange Lernaufgabe begriffen. Die „Verhinderte Innovatorin" verfolgt aktive Strategien, um ihre Englischkenntnisse aufzufrischen, zu verbessern und sich weiterzubilden. Im Selbststudium, z. B. durch das Lesen von Fachbüchern, eignet sie sich fachliche Kompetenzen an. Gelegentlich fragt sie Kolleginnen oder Kollegen um Rat oder bittet Schülerinnen und Schüler, ihr fachliche Inhalte zu erklären. Ihre Sprachkompetenzen erweitern die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus durch das Lesen von Büchern, die Teilnahme an Schulfahrten und/oder Fortbildungen im Ausland oder durch Radio- und Fernsehsendungen. Von staatlicher Seite gab und gibt es zu ihrem Bedauern wegen der Breite der Berufsfelder kaum Möglichkeiten, sich für den Bereich Berufsschulenglisch fortzubilden: *„Nee. Also ähm, ich kann mich nicht erinnern, dass da mal irgendwas war, **Frau Gericke**, die bietet ja manchmal zumindest an so Fachenglisch für Berufsschullehrer, (…) ähm, ich kann mich nicht erinnern, dass da mal irgendeine Fortbildung war, die mir was gebracht hat. Die sind so zwar nett, weil man die Kollegen mal trifft, aber es ist natürlich auch schwierig für die **Frau Gericke**, weil ähm, nehmen wir mal nur an die Berufsschullehrer Technik, der eine hat die Fachinformatiker, ich habe Optiker, der nächste hat Kfzler oder Heizungsleute. Ja und das ist natürlich schwierig, eine Fortbildung anzubieten, die alle irgendwie anspricht"* (B3, Z. 663–670). Das Zitat zeigt, dass die „Verhinderte Innovatorin" gern an Fortbildungen teilnimmt, obwohl der inhaltliche Zugewinn eher gering ist. Auch für diesen Typus ist es die **Kommunikation und der Austausch im Kollegium**, der als positiv empfunden wird. Schwierigkeiten bei der Organisation von Fortbildungen für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen werden wegen der Breite der Berufsfelder anerkannt.

Motive für die berufliche Fort- und Weiterbildung

Die „Verhinderte Innovatorin" sieht die berufliche Entwicklung unter dem Aspekt der Entwicklung ihrer sprachlichen und fachlichen Kompetenzen sowie unter dem Aspekt der Verbesserung der Vorbereitung und Durchführung des Englischunterrichts vor allem in methodischer Hinsicht. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen außerhalb der eigenen Schule wird als bereichernd empfunden.

d) Sach-/Fachverständnis

Auch für diesen Typus vermischen sich berufsbezogene und private Aspekte der Professionalisierung. Diese Interviewten haben ein persönliches Verhältnis zum Fach und profitieren von den Englischkenntnissen auch privat, z. B. im Urlaub: *„Aber damit war es für mich eigentlich für mich dann eine super Entscheidung gewesen, dass ich mich auch für Englisch entschieden hatte, weil*

einfach ich/ich das privat auch sehr gut nutzen kann und äh da auch schon viele Vorteile/also bei privaten Reisen hatte" (B2, Z. 853–856). Das Verständnis von der **„Sache" Englisch** ist geprägt von der Grundhaltung, dass Englisch ein Kommunikationsmittel ist und den Zugang zu anderen Kulturen und Menschen erleichtert. Es wird aktiv nach Möglichkeiten gesucht, die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen zu erweitern und aufzufrischen (Teilnahme an Fortbildungen, Auslandssemester/-schuldienst, Urlaub): *„Na sagen wir mal so, ähm, dass ich einfach, äh, mein Englisch weiter äh, aus/vielleicht auch anwenden kann. Wir haben das große Problem, wir wohnen eben in einem Land, was nicht englischsprachig ist, und von daher haben wir natürlich sehr begrenzte Möglichkeiten, es anzuwenden.* […] *Und ich denke, in dem Moment, wo ich selbst gefordert werde, in vielleicht mich neue Themenbereiche irgendwie einzubringen oder zu beteiligen an Diskussionen, dann, erst dann kann ich mein Englisch vorwärts entwickeln oder weiter entwickeln"* (B3, Z. 1134–1147).

Das **Fachverständnis** der „Verhinderten Innovatorin" gestaltet sich in den Schulformen der berufsbildenden Schulen unterschiedlich. Während die Bedeutung und Zielsetzung des Faches in der Berufsschule in der Vermittlung eines berufsbezogenen Wortschatzes anhand beruflicher Inhalte wie Geschäftsbriefen liegt, ist das Verständnis vom Fach Englisch im Fachgymnasium und in der Fachoberschule von der Grundhaltung geprägt, dass neben Inhalten vor allem kommunikative Aspekte der Sprache bedeutungsvoll sind. Grundsätzlich identifiziert sich die „Verhinderte Innovatorin" sowohl mit der „Sache" Englisch als auch mit dem Unterrichtsfach.

e) Eigene (berufs)biographische Ressourcen

Beruflicher Werdegang (inkl. Berufswahlmotive)

Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus haben direkt nach dem Abitur bzw. direkt nach der beruflichen Erstausbildung den Lehrerberuf ergriffen. Die Wahl des Berufes fand vermutlich schon während der Kindheit statt, denn die Lehrerinnen und Lehrer berichten bspw. sehr ausführlich über die Lehrtätigkeit von nahen Verwandten oder die frühe Begeisterung für die Vermittlungstätigkeit: *„… ich fand auch so diesen Kontakt zu Kindern, Schülern, einfach/äh mit denen zu arbeiten und ihnen auch was/äh was beizubringen äh, den Gedanken fand ich auch faszinierend"* (B2, Z. 46–48). Die eigene negative Sprachlernererfahrung in der Schule, die geprägt war von langweiligem Frontalunterricht mit Grammatikübungen sowie schlechten Englischnoten, hielten sie nicht davon ab, das Fach Englisch als Zweitfach im Studium zu wählen. Begründet wird dies mit Interesse am Fach und den spannenden Aussichten für die Zukunft.

Wie alle anderen Lehrenden wird auch vom Typus „Verhinderte Innovatorin" die fehlende Bedeutung der in der Ausbildung erworbenen fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen für das unterrichtliche Handeln im Fach Englisch an berufsbildenden Schulen kritisiert. Insbesondere die Aktualität des Referendariats wird in Frage gestellt: *„Und das Seminar selbst fand ich, na ja so ging so. Ja also, (..) das ist ja so, dass da eben ja, Personen sitzen, die weiß ich, seit Jahrzehnten nicht mehr in der Schule waren, und da so ein bisschen was predigen, was meiner Meinung nach nicht mehr ganz zeitgemäß ist. Und die Fachseminare, äh, vielleicht auch mal ein bisschen frischer Wind ganz gut wäre"* (B3, Z. 258–262).

Schlüsselerfahrungen

(Außer)schulische Berufserfahrungen

Die Lehrenden dieses Typus verfügen über vielfältige (außer)schulische Berufserfahrungen wie zum Beispiel eine Facharbeiterausbildung, mehrjährige Aufenthalte im Zielsprachenland oder den Auslandsschuldienst. Umfangreiche fachliche und sprachliche Kompetenzen sowie kulturelle Erfahrungen sind Ressourcen, von denen die Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag profitieren und die ihnen ein großes Selbstbewusstsein geben. Schon während des Studiums studierten die Lehrenden im englischsprachigen Ausland, um die sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Mehrjährige Erfahrungen an anderen Schulen – auch im Ausland – veränderten die „Verhinderte Innovatorin" als Lehrerin; sie sah, wie Schule funktionieren kann: Es gab weniger Bürokratie, eine gute Vernetzung des Kollegiums, Kooperationen, eine Offenheit für Veränderungen und viel mehr Innovationen als an ihrer derzeitigen Schule. Dort empfindet die „Verhinderte Innovatorin" eine starke Belastung durch strukturelle und institutionelle Bedingungen, die auf den Unterricht wirken. Dies betrifft die fehlende Kooperation und Kommunikation im Kollegium, eine Schulleitung, die *„eher bremst"* (B3, Z. 1231), die Schwerfälligkeit bei Entscheidungen sowie die Starre und Trägheit im System: *„Ähm, mich nervt eher eben diese Trägheit und die Schwerfälligkeit, dass da irgendwas verändert werden soll. Also ich bin ja da* ***in diesem Projekt****, sehe wie schwerfällig es da ist, was zu erreichen. Ich sehe so ein bisschen die* ***Qualitätsgruppe****, wie die kämpft. Eine Schulleitung, die eben ganz schwer oder fast, ähm, widerwillig vielleicht was anschiebt oder gar nichts anschiebt, eher bremst, (…) Also von daher, wenn was ist, angeschoben wird oder verändert wird, dann merkt man das gar nicht. Einfach das nervt mich schon, diese Schwerfälligkeit an der Schule und ist für mich demotivierend, da weiterhin bis, keine Ahnung, 67 oder wie lang auch immer so arbeiten zu müssen. Ja also das, das, ich würde sagen, ist für mich, was mich am meisten nervt"* (B3, Z. 1227–1237).

Wie vorher schon mehrfach angedeutet, möchten die Lehrerinnen und Lehrer des Typus „Verhinderte Innovatorin" gern Veränderungen und Innovationen sowohl innerhalb der Institution berufsbildende Schulen als auch im eigenen Unterricht anstoßen; sie werden jedoch immer wieder durch Kollegen oder Funktionsträger eingeschränkt. Dies wirkt sich negativ auf die Motivation und die berufliche Zufriedenheit aus.

Der eigene Fremdsprachenunterricht

In Bezug auf den eigenen Fremdsprachenunterricht sprechen die Lehrerinnen und Lehrer folgende Aspekte an: Sie erlebten langweiligen Frontalunterricht mit vielen Grammatikübungen und bekamen häufig schlechte Noten im Fach Englisch: *„Nee, eher nicht, denn mein Englischunterricht in der Schule war totlangweilig. Ja also ich denke auch heute noch relativ oft zurück, äh, wie so mein Englischunterricht, äh, in der Schule oder im Abitur war. Und es war eigentlich mehr so, die Lehrerin saß vorne, wir saßen dort mit einem Buch aufgeschlagen und haben dann in 45 Minuten zwei Grammatikübungen gemacht. (.) Und das war es eigentlich"* (B3, Z. 78–83). Obwohl der eigene Englischunterricht als **Antibild** wirkt und die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht später so nicht gestalten möchten, fallen sie besonders im Berufsschulbereich in die erlebten Muster zurück. Ein methodisch abwechslungsreicher, kommunikativer und handlungsorientierter Unterricht ist hier weger der defizitären sprachlichen Kompetenzen sowie der Passivität der Schülerinnen und Schüler kaum möglich: *„… also in den Berufsschulklassen so was wie Gruppenarbeit oder Partnerarbeit mach ich so gut wie nicht dort.* […] *Ja also, ähm, das ist für mich so ein bisschen das unbefriedigendste und ich weiß auch nicht, wie ich die, äh, da aktivieren kann, weil es da eine unglaubliche, ähm, Passivität auch ist"* (B3, Z. 691–699). Möglicherweise ist das fehlende didaktisch-methodische Handlungsrepertoire im Berufsschulbereich auf die nicht auf den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen bezogene Ausbildung in der ersten und zweiten Phase und fehlende Fortbildungsmaßnahmen in diesem Bereich zurückzuführen.

Schlüsselpersonen

Familiäre signifikante Andere prägten die berufliche Entwicklung der „Verhinderten Innovatorin" erheblich mit. Da Verwandte auch als Lehrerinnen oder Lehrer arbeiteten, lernte sie früh den Tagesablauf einer Lehrerin kennen. In einer leitenden Funktion mussten sie zu Hause z. B. viele organisatorische Dinge wie Stundenpläne planen: *„… ich wurde natürlich maßgeblich beeinflusst durch meine **Tante, die Lehrerin** war. Sie war **Mathematiklehrerin** (holt Luft) und da habe ich das natürlich mitbekommen, wie äh, so ihr Tagesablauf*

ist, und ich hab ihre Schule kennengelernt und das fand ich dann irgendwie dann schon spannend. Schule selbst, äh, kennt natürlich jeder irgendwie aus/als Schüler. Nun über meine ***Tante*** *habe ich eben auch kennen gelernt, wie so eine Berufsschule abläuft"* (B3, Z. 19–24). Die Tante als *„Orientierungsfigur"* (B3, Z. 105) strahlte immer Zufriedenheit mit dem Beruf aus und hatte Spaß an der Arbeit. Auch das Kollegium im berufsbildenden Bereich an der ersten Einsatzschule prägte die berufliche Entwicklung des Typus „Verhinderte Innovatorin" mit; sie waren offen und hilfsbereit und als Ansprechpartner für sie da. Es werden weder Dozenten der Universität noch Seminarleiterinnen und -leiter im Staatlichen Seminar oder Mentorinnen und Mentoren erwähnt; sie scheinen keinen bleibenden Eindruck hinterlassen zu haben. An der derzeitigen Schule erfahren die Lehrerinnen und Lehrer keine gute Zusammenarbeit im Kollegium, obwohl sie sich selbst als offen für den Austausch bezeichnen. Im Rahmen der Professionalisierung an den berufsbildenden Schulen ist kein Unterstützungsfaktor durch die Fachschaft, das Kollegium oder Fachbetreuer erkennbar.

f) Umgangsstrategien der „Verhinderten Innovatorin

Strategien im Umgang mit der Organisation und Stellung des Englischunterrichts

In **Bezug auf den berufsbezogenen Englischunterricht, der in der Berufsschule als Einstundenfach konzipiert ist,** verfolgt die „Verhinderte Innovatorin" verschiedene Strategien. Eine Vorbereitung auf das Unterrichten von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht findet vielfach zunächst als eine einschlägige und intensive Literaturrecherche im **Selbststudium** statt: *„Aber das habe ich mir natürlich alles dann irgendwie selbst angeeignet. Hat mir auch Spaß gemacht. Also es ist äh ähm (…) nicht so, dass ich das nicht gerne gemacht habe. Also, (..) es ist ja in dem Sinne auch eine Fortbildung für mich, ja. Also oder eine/eine Erweiterung meines Wissens, meiner Kenntnisse, ähm dass man auch weiß, wie im Erwachsenenbereich/wie man da jetzt im Beruf äh auch mal eine E-Mail schreibt auf Englisch oder einen Geschäftsbrief, irgendwie eine Rechnung und das ist ja/äh das habe ich schon auch/auch gerne gemacht. Aber schon durch äh ja, Selbst/äh Studium sozusagen, ja. Also, man musste sich das schon selbst aneignen"* (B2, Z. 467–476). Wie das folgende Zitat treffend belegt, begreift sich die „Verhinderte Innovatorin" auch als Mitlernerin: Sie lässt sich inhaltliche Fragen von den Schülerinnen und Schülern erklären: *„Fachinformatiker bekam ich dann irgendwann. (…) Allerdings musste ich mich natürlich darauf, was jetzt das Fachwissen angeht, ganz schön dann da informieren, weil was ich da denen auf Englisch beibringen sollte, sprachlich war ja okay, aber fachlich wussten die mehr als ich. Und da musste ich*

mich schon vorher informieren, ähm, worum es jetzt genau geht, auch wenn es ja, dass ich mir einfach nachlese. Manchmal haben die Schüler das dann auch einfach erklärt, wenn man es denn wörtlich versteht, aber inhaltlich nicht, ne" (B3, Z. 295–305). Diese Einstellung zeugt von einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung und von Souveränität im Umgang mit fachlichen Defiziten. Ziel des Englischunterrichts in der Berufsschule ist für die „Verhinderte Innovatorin" das *„Fachvokabular zu ihrem eigenen Beruf* [zu] *kennen"* (B3, Z. 602f). Unklar bleiben die Strategien der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit der Zerstückelung des Lernprozesses.

Strategien im Umgang mit heterogener, teilweise unmotivierter und ‚schwieriger' Schülerschaft

In Bezug auf die Gestaltung der Beziehung zu unmotivierten, verhaltensschwierigen Schülerinnen und Schülern fühlt sich die „Verhinderte Innovatorin" häufig **ratlos**: *„Tja das, da bin ich ein bisschen ratlos, nicht"* (B3, Z. 709). Weil die Schülerschaft besonders im Berufsschulbereich nicht daran gewöhnt ist, in Gruppen- oder Partnerarbeit zu arbeiten, ist der Wechsel der Sozialformen oder ein methodisch-abwechslungsreicher Unterricht in der Berufsschule für sie nicht möglich: *„Aber ähm in der Berufsschule jetzt, was meine eigentliche Tätigkeit ist, also hauptberuflich. Ähm ist es eher das man ab/also sehr oft mit Disziplinschwierigkeiten zu tun hat, Handys im Unterricht, nicht aufpassen, (tief einatmen) ähm und diese (Luft auspusten) schönen Methoden eigentlich eher weniger anwendet"* (B2, Z. 248–252). Auch der Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler fällt der „Verhinderten Innovatorin" schwer: *„Schlagworte wie Differenzierung und sonst irgendwas kennt jeder, aber ich meine, es ist leichter gesagt als getan, wenn du da 25 Leute da sitzen hast und sollst dann da jetzt unterschiedliche Aufgaben denen geben, äh, ist schon, sagen wir mal so, nicht so einfach, ja"* (B3, Z. 812–815). Um Über- bzw. Unterforderung zu vermeiden, versuchen die Lehrenden, Themen und Aufgaben vom Schwierigkeitsgrad her *„in der Mitte/Mitte anzusiedeln"* (B3, Z. 869f).

Strategien im Umgang mit Anforderungen auf der Strukturebene (Institution berufsbildende Schulen, Kontext der berufsbildenden Schulen, Staatliche Strukturen)

Auf institutioneller Ebene wird von der „Verhinderten Innovatorin" die Trägheit und Schwerfälligkeit innerhalb der Schule thematisiert. Bei der Organisation schulischer Projekte wird sie immer wieder durch die Schulleitung, durch Funktionsträger oder Kolleginnen und Kollegen behindert. Selbst beim Austausch von Unterrichtsmaterialien oder bei gegenseitigen kollegialen Hospitationen treffen die Lehrerinnen und Lehrer auf Einwände und Widerstände des Kollegi-

ums. Die „Verhinderte Innovatorin" zeigt dann Gefühlsregungen wie **Frust, Enttäuschung und Entmutigung**: *„… das finde ich fast so ein bisschen frustrierend, ähm, wie eingefahren das hier ist und wie schwer es ist, irgendwie scheinbar einfache Dinge, äh, anzuschieben und die umzusetzen"* (B3, Z. 503ff) und kann sich durchaus vorstellen, dass ihr Engagement und ihre Initiative irgendwann verblassen: *„Ich kann mir vorstellen, dass man da irgendwann dann damit abschließt und sagt, ‚Ja, ich kann damit gut leben, nicht'"* (B3, Z. 1303f). Um neue Ideen für schulische Vorhaben, Innovationen und Verbesserungen der schulinternen Abläufe anzuregen, schlagen die Lehrenden zweimonatige Praktika an anderen Schulen oder Schulformen vor. Die Offenheit für Veränderungen kann als Grundhaltung der „Verhinderten Innovatorin" gesehen werden. Da Veränderungen an berufsbildenden Schulen nur schwer anzubahnen sind, erwägt die „Verhinderte Innovatorin" jedoch einen Wechsel der Schule, fast in Form einer **Flucht**.

Strategien im Umgang mit der „realitätsfernen" Ausbildung zum Lehrer (typenübergreifend)

Wie bereits ausführlich dargestellt, berichten die Lehrerinnen und Lehrer typenübergreifend von der realitätsfernen universitären Ausbildung im Fach Englisch an berufsbildenden Schulen, von fehlenden Fort- bzw. Weiterbildungen für den Wechsel von allgemeinbildenden Schulen an die berufsbildenden Schulen und von fehlenden staatlichen Fortbildungen für den berufsbezogenen Englischunterricht. Um fachliche und methodisch-didaktische Defizite auszugleichen sowie ihre Englischkenntnisse aufzufrischen, zu verbessern und sich für den berufsbezogenen Englischunterricht weiterzubilden, verfolgen die Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich **aktive Strategien** wie die Planung von Auslandsaufenthalten, die Teilnahme an Fortbildungen privater Anbieter, das intensive Selbststudium, den Austausch im Kollegium usw. Im **Selbststudium**, z. B. durch das Lesen von Fachbüchern, eignen sie sich fachliche Kompetenzen an. Sprachkompetenzen erweitern sie durch die Teilnahme an Sprachkursen im Ausland, Urlaubsreisen, das Lesen von Büchern oder durch Radio- und Fernsehsendungen: *„Also das, da muss ich sagen, haben die zwei Auslandsjahre doch schon sprachlich ein bisschen gebracht und ich versuche auch, dranzubleiben, also ähm, wie gesagt, ich persönlich lese ganz viel und alles auf Englisch, so dass ich eben auch wirklich, ja, gelegentlich immer mal noch ein neues Wort lerne"* (B4, Zeile 439–442).

Lehrer-sein bedeutet für die überwiegende Zahl der Lehrerinnen und Lehrer dieser empirischen Studie, sich in einem kontinuierlichen Lernprozess zu befinden: *„Na ja, ähm, ich hab mich dazu entschlossen, Lehrer zu werden. Das heißt aber auch, dass ich ständig lernen muss. Deshalb, ich kann ja nicht da-*

rauf stehen bleiben auf dieser, auf dieser Stufe, auf der ich mich befinde" (B9, Z. 997–1000).

Zusammenfassung der Umgangsstrategien (und Anbindung an Theorie)

Die Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen werden individuell verschieden wahrgenommen und auch unterschiedlich bewältigt. Mitbestimmend sind dabei einerseits die im Studium und Vorbereitungsdienst erworbenen Kompetenzen sowie die konkrete Situation am Arbeitsort Schule. Andererseits wird die Art und Weise, wie Anforderungen wahrgenommen werden, durch individuelle Ressourcen der Person geprägt. Fachliches, methodisch-didaktisches und pädagogisches Wissen als kognitive Komponente der Kompetenz ist unabdingbar, reicht jedoch nicht aus, um die beruflichen Anforderungen im Englischunterricht zu bewältigen. Auch Einstellungen, Überzeugungen, Motive, Ziele, selbstregulative Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale spielen in der Wahrnehmung und Bewältigung der Anforderungen eine gestaltende Rolle (Shulman 1991; Dick 1994; Weinert 2001; Baumert & Kunter 2006; Keller-Schneider 2008).

In dieser empirischen Arbeit konnte die Schlüsselkategorie *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen"* als bedeutsame individuelle Ressource für den Umgang mit Anforderungen rekonstruiert werden. Je nach Einschätzung der Bedeutung und der Möglichkeiten der Bewältigung werden diese Anforderungen aktiv angegangen oder eher vermeidend umgangen (vgl. Keller-Schneider 2008). Werden Anforderungen als bedeutsam und mit den vorhandenen Ressourcen als bewältigbar eingeschätzt, lösen sie Umgangsstrategien/Copingstrategien aus.

In der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus wird zwischen zwei unterschiedlichen Strategien der Problembewältigung unterschieden (vgl. Lazarus & Folkmann, 1984). Internale, emotionsorientierte Strategien wenden sich nicht der Quelle auftretender Belastungen zu, sondern beinhalten mentale und physische Strategien, mit der emotionalen Erregung, verursacht durch Belastungen, besser umgehen zu können (z. B. sich sportlich zu betätigen oder Probleme zu verdrängen), ohne sich mit der Ursache auseinanderzusetzen (vgl. auch Krause 2002; Keller-Schneider 2008). Aktive, problemorientierte Strategien richten sich auf die Belastungsquellen und sollen helfen, mit den Belastungen unmittelbar bzw. zukünftig besser umgehen zu können und die Problemsituationen zu überwinden (z. B. indem neue Unterrichtsmethoden ausprobiert werden) (ebd.).

Diese zwei Copingstrategien wurden im Feld der Arbeits- und Organisationspsychologie laut Keller-Schneider (vgl. 2008, 72f) von Endler & Parker zu vier

Strategien weiter entwickelt und umfassen aufgaben-, emotions- und vermeidungsorientiertes und palliatives Coping. Problem- oder aufgabenbezogenes Coping umfasst daher alle aktiven Handlungen, die sich direkt mit dem Problem befassen. Dieses wird direkt mit Handlung, mit Informationsbeschaffung oder auch durch Unterdrückung einer Handlung angegangen (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 129). Problemorientiertes Coping ermöglicht die Erweiterung der eigenen Kompetenzen. Personen, die über ein starkes Selbstwertgefühl und optimistische Kontrollerwartungen verfügen, die von ihren Kompetenzen überzeugt sind, eine positive Problemsicht pflegen und sich um eine aktive Beeinflussung bzw. Kontrolle der Umwelt bemühen, tendieren eher zum habituellen Copingstil des problemorientierten Copings (vgl. Jerusalem & Schwarze 1989).

Die Darstellung der Umgangsstrategien für den Typus „Gestalterin" zeigt deutlich eine Tendenz zum problem- oder aufgabenorientierten Coping: Fehlende fachliche und/oder sprachliche Kompetenzen werden im Selbststudium oder durch die Teilnahme an Fortbildungen erworben; der Unterricht wird schülerorientiert, methodisch-abwechslungsreich und binnendifferenziert durch die Lehrenden geplant und durchgeführt; die Beziehungen im Kollegium und zu Schülerinnen und Schülern werden aktiv gestaltet. Emotionsorientierte Strategien werden dann eingesetzt, wenn nicht lösungsorientiert reagiert werden kann. Fordert ein problem- oder aufgabenorientiertem Coping einen Einsatz, welcher die Ressourcen übersteigt, wie es z. B. bei einem dauerhaften fachfremden Unterrichtseinsatz der Fall ist, so birgt dies die Gefahr von Erschöpfung. Die Bedeutung des Beziehungsaspektes zu den Schülerinnen und Schülern wird von der „Gestalterin" mehrfach herausgestellt und wird auch durch zahlreiche Forschungsbefunde belegt (vgl. Prabhu 1990; Appel 2000; Caspari 2003). Prabhu (vgl. 1990, 173) legt dar, dass Lernprozesse besonders im Fremdsprachenunterricht entscheidend von der Beziehung zwischen Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern abhängen.

Lehrerinnen und Lehrer des Typus „Vermittlerin" versuchen zunächst auch problem- oder aufgabenorientierte Umgangsstrategien wie die Berücksichtigung der Schülerinteressen, die selbstständige Erarbeitung des Lehrmateriales oder persönliche Selbstlernstrategien zur Erarbeitung fachlicher Kompetenzen. Allerdings verfügt die „Vermittlerin" über ein weitaus geringeres Repertoire an Strategien – insbesondere in Bezug auf die Planung und Durchführung eines innovativen, handlungsorientierten Englischunterrichts und die Gestaltung eines ausgewogenen Verhältnisses zu den Schülerinnen und Schülern. Sind die problemorientierten Strategien nicht erfolgreich, greifen die Lehrerinnen und Lehrer auf emotionsorientierte Strategien zurück. Diese Strategien können gemäß Dewe (1985) durchaus situationsadäquat sein, da nur bei hoher Kontrolle

lösungsorientiert reagiert werden kann. Wie oben bereits geschildert, wenden sich diese Strategien nicht der Belastungsquelle zu, sondern beinhalten mentale Komponenten, mit den Folgen der Belastungen besser umgehen zu können (vgl. auch Krause 2002; Keller-Schneider 2008). Emotionsfokussiertes Coping dient dem Zweck, unangenehme Spannungszustände und andere negative Emotionen zu beseitigen oder zu reduzieren. Es ermöglicht, sich von den Anforderungen abzuwenden und die Aufmerksamkeit auf die eigene Person zu richten. Die „Vermittlerin" zeigt z. B. die Gefühlsregungen Frust, Enttäuschung und Entmutigung: *„Aber wenn ich dann sehe, es interessiert sie nicht und sie sitzen mit ihrem Handy da* […] *oder sich komplett ausklinken und dann sich gar nicht mehr wieder reinfinden oder eben wie manche Schüler auch aufgeben ja, keinen roten Faden mehr sehen und so. Ehm dann bin ich ein bisschen enttäuscht, nur da musste ich eben auch für mich lernen, ich kann nicht alle mitnehmen, ich kann anbieten und ich muss auch akzeptieren, dass es Schüler gibt, die nicht wollen"* (B11, Z. 94–99). Sie versucht, diese negativen Gefühle aber nicht zu sehr an sich ‚ranzulassen'. Da die ‚Resignation' eine Art Rückzug darstellt, ist kein Kompetenzzuwachs möglich.[62] Das vermeidungsorientierte Coping umschreibt Handlungen, die es dem Individuum erlauben, sich einer stressvollen Situation zuerst zu entziehen. Dabei können Wege der Zerstreuung oder der sozialen Ablenkung gewählt werden (vgl. Keller-Schneider 2008, 73). Diese Ersatzhandlungen lenken vorübergehend von der direkten Bewältigung ab. Lehrkräfte des Typus „Vermittlerin" suchen bspw. in außerschulischen Kontexten mit motivierten, wissbegierigen Lernenden nach Möglichkeiten, ihre Vorstellungen von Unterricht zu verwirklichen.

Die Darstellung der Umgangsstrategien für den Typus „Verhinderte Innovatorin" zeigt deutlich eine Tendenz zu situationsabhängigen Copingstrategien. Vor allem in der Schulform Berufsschule gelingt es den Vertretern dieses Typus häufig nicht, problem- oder aufgabenorientierte Copingstrategien erfolgreich einzusetzen. Sie fühlen sich im Umgang mit einer heterogenen und unmotivierten Schülerschaft dieser Schulform ratlos. Die „Verhinderte Innovatorin" thematisiert mehrfach, wie schwierig es ist, in der Schule Veränderungen herbeizuführen. Ihr aufgabenorientiertes Bewältigungshandeln ist wegen der Trägheit und Starre der Institution und des Kollegiums nicht erfolgreich. Um mit den Folgen dieser Niederlage besser umgehen zu können, werden emotionsfokussierte Strategien mit dem Zweck eingesetzt, unangenehme Spannungszu-

62 Emotionale Bewältigung ist nicht zwangsläufig eine ineffektive oder inadäquate Strategie. Es gibt Situationen, in denen Menschen gar nicht über die Möglichkeiten verfügen, ein Problem durch aktives Handeln zu lösen. In diesen Situationen bietet emotionales Coping eine sehr hilfreiche selbstwerterhaltende Strategie (vgl. Jerusalem & Schwarzer 1989, 321).

stände und andere negative Emotionen zu beseitigen oder zu reduzieren. Der Wunsch, an einer anderen Schule zu arbeiten, kann als vermeidungsorientiertes Coping interpretiert werden. Handlungen, welche den Leidensdruck in beanspruchenden Situationen durch Selbstberuhigung und Selbstschutz lindern helfen, werden als palliatives Coping zusammengefasst. Dieses Coping, wie bspw. die Ermunterung: *„… ich* [mach] *mir da keine Gedanken, dass es jetzt an mir liegt und ähm (5 Sekunden) (Luft holen) so ist es"* (B2, Z. 362–364), ändert an der Situation nichts, ermöglicht aber Stressregulation durch Selbstberuhigung, um die eigenen Gefühle in den Griff zu bekommen (vgl. Keller-Schneider 2008, 73).

Auf der Basis der Äußerungen der Befragten kann vermutet werden, dass die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen gelingt, wenn Lehrerinnen und Lehrer zum einen über sprachliche, fachliche und didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen. Die Qualität der sprachlichen Kompetenz hat bspw. für die methodisch-didaktischen Entscheidungen im Unterricht und damit auch für die Bewältigung der Anforderungen Konsequenzen. Auch methodische Kompetenzen spielen für die Englischlehrerinnen und -lehrer dieser Studie eine herausragende Rolle. Über die methodisch abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts versuchen sie, ihre Lerngruppe zum Englischlernen zu motivieren, Kommunikationsanlässe zu schaffen und die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Zum anderen ist die Bewältigung auch eine Sache der ganzen Person, d. h. die biographischen Lernerfahrungen, Überzeugungen über das Sprachenlernen, motivationale Orientierungen sowie die Gestaltung der vielfältigen Beziehungen in der Institution Schule wirken als deklarative Aspekte entscheidend auf den Unterricht ein.

Unklar bleiben die Strategien aller Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit der Zerstückelung des Lernprozesses. So wird die Nutzung moderner Kommunikations- und Informationsmedien, wie Lernplattformen oder Learning-Apps, zur Anregung des selbstständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Präsenzunterrichts sowie zur stärkeren Differenzierung und Individualisierung des Englischunterrichts kaum thematisiert. Auffällig ist auch, dass nur wenige Lehrende darüber berichten, dass sie sich auch in berufliche Kontexte ihrer Schülerinnen und Schüler begeben und bspw. Praxiswochen in Unternehmen in Erwägung ziehen, um sich selbst Kenntnisse zu erarbeiten, in welchen Bereichen fremdsprachliche Inhalte in der betrieblichen Praxis Bedeutung haben.

Die Lehrerinnen und Lehrer erwähnen keine institutionalisierten Möglichkeiten der kollegialen Fallberatung, des Coachings oder der Supervision und berichten

nur selten über Kooperationsstrukturen im Kollegium, um Schwierigkeiten und Probleme aus dem schulischen Kontext, wie den Umgang mit der Ablehnung des Englischunterrichts, zu reflektieren und zu bearbeiten.

5.2.2.4 Vergleichende Betrachtung der Typen

In diesem Abschnitt werden die Unterschiede innerhalb der Schlüsselkategorie *„Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen"* und der jeweiligen Subkategorien aufgezeigt. Tabelle 25 zeigt übersichtlich die typenspezifischen Unterschiede innerhalb der Schlüsselkategorie. Hierbei ist zu beachten, dass es sich bei der Typologie des Lehrerselbstverständnisses um ‚idealtypische' Lehrerinnen und Lehrer handelt. Diese Idealtypen sind analytische Hilfsmittel, die als Deutungsschemata für bestimmte Aspekte des Selbstverständnisses dienen können. Sie beschreiben daher nicht das Selbstverständnis konkreter Lehrerinnen und Lehrer vollständig und distinkt. Der Sinn und Zweck der Typologie besteht darin, einen ganzheitlichen Blick auf die Lehrperson zu ermöglichen. Die Idealtypen stellen keine Bewertung der Qualität des beruflichen Handelns dar. Die „Gestalterin" berichtet zwar von einer großen beruflichen Zufriedenheit und einer positiven Wahrnehmung des Berufes, während die „Vermittlerin" beruflich sehr unzufrieden ist und ihre berufliche und persönliche Entwicklung stagniert; doch rekonstruieren sich die Typen ausschließlich aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler oder des Kollegiums auf die Lehrerinnen und Lehrer könnte bspw. dabei eine ganz andere sein.

Tab. 25: Vergleichende Betrachtung der typenspezifischen Unterschiede innerhalb der Schlüsselkategorie Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/Englischlehrer an berufsbildenden Schulen

Subkategorie	**Kategorien**	**„Gestalterin"**	**„Verhinderte Innovatorin"**	**„Vermittlerin"**
Lehrerselbstverständnis als Englischlehrerin/ Englischlehrer an berufsbildenden Schulen	Rollenverständnis	mehrdimensional	verhindert mehrdimensional	eindimensional
	Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern	schülerzugewandt	ausgewogen	distanziert
	Kollegium • Gestaltung der Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen	Kooperation und Kommunikation im Kollegium als Unterstützung der Professionalisierung	Erfahrungen mit gelungener und fehlender Kooperation und Kommunikation im Kollegium	fehlende Kooperation und Kommunikation im Kollegium als Verhinderungspotential der Professionalisierung
	• Rolle im Kollegium	Teamplayerin	ungewollte Einzelkämpferin	(un)gewollte Einzelkämpferin
	Einstellung zur Professionalisierung	Offenheit für Professionalisierung durch (persönliche) Fortbildung/lebenslanges Lernen Beruf als ständige Lernaufgabe begreifen (nicht im Typus „Vermittlerin")		
	Sachverständnis	persönliches Verhältnis zur Sprache	persönliches Verhältnis zur Sprache	wenig persönliches Verhältnis zur Sprache
	Fachverständnis	Englisch als Kommunikationsmittel	abhängig von Schulform	Englisch als Schulfach
	(Berufs)biographische Ressourcen Ausbildung (inkl. Berufswahlmotive)	Faszination Beruf Lehrerin/ Lehrer und/oder Sprache	Faszination Beruf Lehrerin/Lehrer	pragmatische Gründe für die Wahl des Lehrerberufs
		geringe Relevanz der universitären Ausbildung für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen		

(Fortsetzung Tab. 25)

Subkategorie	Kategorien	„Gestalterin“	„Verhinderte Innovatorin“	„Vermittlerin“
	(Berufs)biographische Ressourcen Schlüsselerfahrungen • Berufserfahrungen	vielfältige außerschulische Berufserfahrungen Fremdsprachenlernen im Zielsprachenland als Schlüsselerlebnis		geringe Bedeutung der außerschulischen Berufserfahrungen
	• der eigene Fremdsprachenunterricht	der eigene Fremdsprachenunterricht als Vorbild und/oder Antibild		
	(Berufs)biographische Ressource Schlüsselpersonen	Mentorinnen und Mentoren und Kollegium	private signifikante Andere teilweise Kollegium	keine

Wie bei der Beschreibung des Forschungsfeldes (Kapitel 2.2) ausführlich dargestellt, erfordern gesellschaftliche Entwicklungen, die Dynamik des technologischen Wandels, schulische Entwicklungen, wie der Paradigmawechsel von der Input- zur Outputorientierung im Unterricht, die Verschiebung der Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Richtung Erziehung und Beratung sowie die Zunahme an außerunterrichtlichen Aufgaben, wie bspw. die Mitarbeit in Prüfungsausschüssen, ein neues, vor allem flexibles Rollenverständnis, das von den Befragten teilweise different wahrgenommen wird. Nicht alle sehen bspw. die Rolle der Pädagogin/des Pädagogen als Teil ihrer beruflichen Aufgabe.

In der Subkategorie **„Rollenverständnis"** konnten drei Ausprägungen rekonstruiert werden: Die „Gestalterin" zeichnet sich durch ein mehrdimensionales Rollenverständnis aus, das weit über die Rolle der Wissensvermittlerin hinausgeht. Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus verfügen über eine ausgesprochen positive Grundhaltung und Wahrnehmung des eigenen Berufes. Das schulische Alltagserleben wird als Herausforderung angenommen, weil die beruflichen Anforderungen durch entsprechende individuelle Ressourcen bewältigbar erscheinen. Es gelingt ihnen darüber hinaus, ihre Rollen im Spannungsfeld zwischen Unterrichten und Erziehen, zwischen fachlichen und pädagogischen Anforderungen und zwischen Fördern und Fordern auszubalancieren.

Die „Verhinderte Innovatorin" möchte neben der Rolle der Vermittlerin und Pädagogin vor allem die Rolle der Innovatorin auf Schul- und/oder Unterrichtsebene einnehmen. Diese Rolle wird jedoch stark durch die kontextuellen Rahmenbedingungen der Schule eingeengt. Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus verfügen über eine ambivalente Grundhaltung und Wahrnehmung des eigenen Berufes. Der Unterricht bildet einen als überwiegend positiv wahrgenommenen Teilbereich des Berufes. Die strukturellen Rahmenbedingungen hingegen werden als Belastung wahrgenommen, weil die Lehrerinnen und Lehrer eine Einschränkung ihrer Autonomie und ihrer individuellen Gestaltungsfreiheit wahrnehmen. Das schulische Alltagserleben wird gleichwohl als Herausforderung angesehen und mit Kompromissen angenommen.

Die „Vermittlerin" nimmt ein eindimensionales Rollenverständnis als Vermittlerin der englischen Sprache, als Fachlehrerin oder Wissensvermittlerin ein. Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus zeigen Tendenzen, vom schulischen Alltagserleben überfordert zu sein, weil sie ein Ungleichgewicht von beruflichen Anforderungen und vorhandenen Ressourcen wahrnehmen. Es gelingt ihnen nicht, ihre Rollen im Spannungsfeld verschiedener Erwartungen und Anforderungen flexibel zu klären. Sie sind sich ihrer eigenen persönlichen Unzufrieden-

heit bewusst, wissen aber teilweise nicht, wie sie dieser Situation entkommen können.

Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen müssen einen besonders hohen Grad an Rollenflexibilität ausüben, da die Rollen, die sie im Schulalltag übernehmen, nicht immer eindeutig sind und in Abhängigkeit von der Schulform (Berufsschule versus Fachgymnasium), der Schülerschaft, der Phase des Lernprozesses (z. B. 1. oder 3. Lehrjahr in der dualen Ausbildung) und von den Rahmenbedingungen der Schule variieren. Sie sollen je nach Kontext die Rolle der Vermittlerin, Lernberaterin, (Sonder-)Pädagogin, Teamplayerin, Innovatorin und auch die der persönlichen Lebensberaterin der Schülerinnen und Schüler einnehmen. Wie der Typus „Vermittlerin" zeigt, verläuft der Rollenwechsel dabei nicht immer problemlos; die Ablehnung bestimmter Rollen, wie die der Pädagogin, führt bei diesen Lehrerinnen und Lehrern zu einem schwierigen Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern und damit zu einem starken Belastungserleben. Das von der „Vermittlerin" eingenommene Rollenverständnis als Vermittlerin bzw. Fachexpertin wird auch durch aktuelle Entwicklungen zunehmend in Frage gestellt. So können Lehrkräfte aufgrund des Innovationstempos der Arbeitswelt den Anspruch, immer auf dem neusten Stand des Wissens zu sein, nur sehr schwer aufrecht erhalten.

Hinsichtlich der Subkategorie **„Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen"** lehrt die „Gestalterin" äußerst schülerzugewandt. Der Bezug zu den Schülerinnen und Schülern bildet das leitende Motiv dieser Gruppe der Befragten. Ein mehrdimensionales Rollenverständnis geht einher mit einer starken Bereitschaft zum Austausch, zur Kooperation und Teamarbeit im Kollegium. Eine funktionierende Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wird von der „Gestalterin" als Grundlage für die Wirksamkeit ihres Unterrichts betrachtet. Durch eine wertschätzende Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber gelingt auch die Beziehungsarbeit der „Verhinderten Innovatorin"; das Nähe-Distanz-Verhältnis kann als ausgewogen beschrieben werden. Das Rollenverständnis geht ebenfalls einher mit einem starken Wunsch zum Austausch, zur Kooperation und zur Teamarbeit im Kollegium, dem jedoch nicht immer entsprochen wird. Die „Vermittlerin" pflegt häufig eine eher distanzierte Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern. Ihr unterrichtliches Handeln wird nicht an den Bedürfnissen der Lerngruppe ausgerichtet, stattdessen werden mangelnde Fertigkeiten, erzieherische Defizite und die fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft hervorgehoben. Die Bereitschaft und/oder Fähigkeit, eine den Schülerinnen und Schülern zugewandte Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen, ist eingeschränkt. Die „Vermittlerin" fühlt sich eher ihrem Fach als den Lernenden gegenüber in der Verantwortung. Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus begreifen sich tendenziell eher

als Einzelkämpfer oder werden durch ein wenig hilfsbereites Kollegium ungewollt in die Rolle des Einzelkämpfers gedrängt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für viele Interviewpartner dieser empirischen Studie eine gute, auch persönlich geprägte Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ihre Zufriedenheit und auf die Wirkungsmöglichkeiten des Unterrichts grundlegend ist.

Was die Subkategorie **„Einstellung zur eigenen Professionalisierung"** betrifft, zeigen sich bei zwei Typen Gemeinsamkeiten: Für die „Gestalterin" und die „Verhinderte Innovatorin" genießt das lebenslange Lernen einen hohen Stellenwert: Sie sehen die berufliche Entwicklung unter dem Aspekt der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen und/oder fachlichen und/oder pädagogischen und/oder unter dem Aspekt der Verbesserung der Vorbereitung und Durchführung des Englischunterrichts vor allem in methodischer Hinsicht. Es vermischen sich für viele Lehrende private und berufliche Interessen. Für Lehrerinnen und Lehrer, die kein persönliches Verhältnis zur Sprache Englisch haben, wie es für den Typus „Vermittlerin" der Fall ist, besteht häufig nur selten der Wunsch, sich über den Unterricht hinaus durch privates Selbststudium oder im Rahmen von Fortbildungen weiter mit der englischen Sprache zu beschäftigen.

Hinsichtlich der Subkategorie **„Sach- und Fachverständnis"** zeigen sich wiederum typenspezifische Unterschiede. Das Verständnis des Faches Englisch ist im Typus „Gestalterin" von der Grundhaltung geprägt, dass Kommunikation Freude bereitet und Sprachen den Zugang zu Menschen und Ländern eröffnen. Die „Gestalterin" hat ein sehr persönliches Verhältnis zur „Sache Englisch" und möchte von den Englischkenntnissen sowie den Kenntnissen der Kulturstudien auch privat profitieren. Die „Vermittlerin" hingegen hat kein persönliches Verhältnis zur englischen Sprache; Englisch stellt für sie ein Schulfach dar (Fachverständnis), das es zu vermitteln gilt.

Es folgt die Darstellung der typenspezifischen Unterschiede innerhalb der Subkategorie **„(berufs)biographische Ressourcen"**. Hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung der Lehramt-Ausbildung ist allen drei Lehrertypen gemeinsam, dass sie die Inhalte, Theorien und Methoden der fachwissenschaftlichen Ausbildung der ersten Phase der Lehrerausbildung als wenig relevant für ihre jetzige Tätigkeit als Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen betrachten. Insbesondere die grundlegende Bedeutung der Beziehungsfunktion zu den Schülerinnen und Schülern wird ihrer Meinung nach in der Ausbildung tendenziell wenig thematisiert. Vor allem in der Berufsschule und Fachschule werden eigene Defizite in Bezug auf (sonder)pädagogische Kompetenzen hervorgehoben. Besonders deutlich wird dies in Klassen mit einer leistungsschwachen und/oder verhaltensauffälligen Schülerschaft. In diesem

Zusammenhang werden auch methodische und pädagogische Defizite wahrgenommen, die verhindern, effektiv mit Schülerinnen und Schülern umzugehen, die massive Lernschwierigkeiten haben oder den Unterricht stören.

In der Kategorie „Schlüsselerfahrungen" zeigt sich, dass sowohl die „Gestalterin" als auch die „Verhinderte Innovatorin" über vielfältige (außer)schulische Berufserfahrungen verfügt. Das Fremdsprachenlernen im Zielsprachenland ist für die Mehrheit der Interviewten dieser Typen eine Schlüsselerfahrung für das Sprachenlernen. Diese Auslandserfahrungen wirken jedoch nur als Schlüsselerlebnis, wenn sie intrinsisch motiviert sind und mit persönlichem Interesse verfolgt werden. Die „Vermittlerin" verfügt überwiegend nicht über solche vielfältigen (außer)schulischen Berufserfahrungen. Wenn außerschulische Berufserfahrungen gemacht werden, wird ihnen tendenziell wenig Bedeutung beigemessen. Für Lehrende dieses Typus kann die Tätigkeit als Dozentin für Englisch außerhalb des staatlichen Schulsystems als Flucht interpretiert werden.

In Bezug auf den selbst erfahrenen Fremdsprachenunterricht konnten keine typenabhängigen Unterschiede festgestellt werden: Der als Schüler erlebte Fremdsprachenunterricht wirkt als Antibild oder als Vorbild. In der Kategorie „Schlüsselpersonen" wird von der „Gestalterin" die herausragende Bedeutung sowohl der Mentorinnen und Mentoren als auch des Kollegiums thematisiert. Für die „Verhinderte Innovatorin" tragen vorwiegend familiäre signifikante Andere und teilweise das Kollegium zur beruflichen Entwicklung bei. Die „Vermittlerin" berichtet eher nicht von Schlüsselpersonen.

5.3 Anbindung der Ergebnisse an bestehende Theorien

5.3.1 Paradoxien pädagogischen Handelns in den Dimensionen der Schulorganisation

Im Kapitel 5.2.1.3 wurde bereits herausgearbeitet, dass das berufliche Handeln von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld ihres Lehrerselbstverständnisses zu den institutionellen und organisatorischen Strukturen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen stattfindet. Im Folgenden sollen anhand von allgemeinen Paradoxien des Lehrerhandelns nach Schütze et al. (1996) Anknüpfungspunkte für die aus dem Material rekonstruierten Paradoxien aufgezeigt werden. In den in dieser Studie rekonstruierten Spannungsfeldern werden insbesondere vier Schwerpunkte von Kernproblemen des professionellen Handelns sichtbar. Es handelt sich dabei um: Verlaufskurvenpotenziale, Routineparadoxie, Organisationsparadoxie und Arbeitsteilungsparadoxie. Im Folgenden werden die in den Interviews generierten Subkategorien vor dem Hintergrund dieser vier Paradoxien erläutert.

Grundlage bildet das Konzept der „Paradoxien professionellen Handelns" von Schütze et al. (1996). In Schützes Professionstheorie werden vor allem Kernprobleme und Schwierigkeiten professionellen Handelns behandelt. Professionelles Handeln zeichnet sich dabei laut Schütze et al. (ebd.) durch einen Umgang mit Paradoxien aus, denen auch Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen in ihrem Berufsalltag begegnen. Die Forschungsgruppe um Schütze (ebd. 333) identifiziert Paradoxien als:

> *„*[…] *irritierende Problemkomplexe, mit denen sich die Mitglieder einer Profession ständig auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können* […]. *Sie lassen miteinander im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen, denen die professionell Handelnden ‚irgendwie' gleichzeitig gerecht werden müssen".*

Paradoxien des professionellen Handelns ergeben sich z. B. aus der Problematik, dass Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen auf der einen Seite auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse in den zu bearbeitenden Fällen zu Lösungen gelangen sollen. Auf der anderen Seite darf die Individualität und Spezifik des zu bearbeitenden Falles nicht vernachlässigt werden (vgl. ebd. 334). Damit kann ein wesentliches Merkmal professioneller Arbeit bestimmt werden, nämlich *„die umsichtige, situationsflexible Vermittlung von grundlegenden Unvereinbarkeiten 'hier und jetzt'* […]", d. h. für den jeweils konkreten Fall (ebd. 334). Die Paradoxien erzeugen Antinomien, die den Handelnden in Dilemmasituationen führen, die Entscheidungen und Handlungen verlangen, obwohl eine ‚optimale' Lösung nicht möglich ist. Vielmehr führt die einseitige Auflösung der Antinomien gemäß Schütze et al. (vgl. ebd.) grundsätzlich zu systematischen Fehlern. Professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass solche Auflösungsstrategien vermieden und stattdessen die gegensätzlichen Pole der Antinomie in den gegebenen Handlungssituationen angemessen ausbalanciert werden.

Anhand allgemeiner Paradoxien professionellen Lehrerhandelns sollen nun Anknüpfungspunkte für die aus dem empirischen Material rekonstruierten Spannungsfelder aufgezeigt werden.

5.3.1.1 Verlaufskurvenpotenziale

Die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ist individuell verschieden. Die Aufgabe der Lehrenden besteht gemäß Schütze et al. (ebd. 342f) u. a. darin, für jeden Lernenden individuelle Lernprozesse zu ermöglichen. Dies kann nur in einem schulisch akzeptablen Rahmen geschehen, so dass die Entwicklung einer Schülerin/eines Schülers einer Verlaufskurve ähneln kann:

„Die unbegriffene Dynamik der Schüler/innen-Verlaufskurve kann dem/der Lehrer/in insgesamt so mächtig vorkommen, dass es ihm/ihr unmöglich erscheint, im Rahmen der zu Gebote stehenden pädagogischen Bearbeitungsstrategien tätig zu werden […]*. Es liegt dann nahe, dass er/sie den/die Schüler/in ignoriert, schematisch diszipliniert oder gar gegen ihn/sie Ausgrenzungsverfahren einleitet"* (ebd.)*.*

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser empirischen Studie zeigt sich die Paradoxie „Verlaufskurvenpotenziale" z. B. in folgendem, von Lehrenden häufig thematisiertem, Konflikt:

- Die Lehrerinnen und Lehrer wollen individualisierten, binnendifferenzierten, kommunikationsförderlichen Englischunterricht durchzuführen.

  vs.

  Große Klassen mit einer starken Heterogenität in sprachlicher, kultureller und motivationaler Hinsicht erschweren die Durchführung eines binnendifferenzierten, kommunikationsförderlichen Englischunterrichts: *„Ähm, was sonst natürlich auch noch schwierig ist, ist immer diese Heterogenität in einigen Klassen, wo man vorne einen zu sitzen hat, der gar nichts versteht. Und hinten dann einer, der anderthalb Jahre im Ausland war, ne, wo, äh ‚wie schaff ich das', vorne langsam reden, der eine langweilt sich, er andere guckt mich an wie ein Fisch, der nichts versteht. Ähm, das ist schwierig. Ja. Und das sind, glaub ich, so die zwei Hauptprobleme, wo ich immer sage: ‚man' …"* (B10, Z. 548–553).

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer berichten davon, dass ihre Arbeit zum einen darin besteht, der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler soweit wie möglich gerecht zu werden: *„… wissen Sie, wir haben verschiedene Ausbildungsgrundlagen, wir haben Hauptschüler da drin, Realschüler, welche aus dem Gymnasium, die 'n Real-, also 'n gymnasialen Abschluss haben, welche die am Gymnasium waren, haben nicht abgeschlossen, Studenten, die abgebrochen haben, die aber doch in die Gastronomie wollen, und alle sollen gefördert und gefordert werden. Und äh, das ist schwer. Und da eignet sich so ein Projekt, wo ich die Gruppen dann zusammenstellen kann" (*B9, Z. 380–386). Doch ist dieser Versuch, laut Aussage der Lehrenden, im Englischunterricht nicht immer möglich: *„… nur da musste ich eben auch für mich lernen, ich kann nicht alle mitnehmen, ich kann anbieten und ich muss auch akzeptieren, dass es Schüler gibt, die nicht wollen"* (B11, Z. 97ff).

Zum anderen müssen die befragten Lehrkräfte auch im Interesse der anderen Schülerinnen und Schüler dafür sorgen, dass ein unterrichtliches Handeln überhaupt stattfinden kann. Eine Auflösung der Paradoxie zugunsten der Aufrecht-

erhaltung der institutionellen Konzeption des Englischunterrichts belegt folgendes Zitat: *„Man hat halt auch nicht die Zeit, da so binnendifferenziert drauf einzugehen. Dem noch irgendwie extra Aufgaben zu geben und den anderen, dass die sich nicht langweilen"* (B10, Z. 553 ff).

5.3.1.2 Routineparadoxie

Die Professionsausübung von Lehrerinnen und Lehrern bewegt sich laut Schütze et al. (vgl. 1996, 346ff) zwischen dem Spannungsfeld individueller, oft unvorhersehbarer Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler und der Notwendigkeit, ihre berufliche Tätigkeit durch handlungsentlastende Routinen zu strukturieren und aufrechtzuerhalten. Routinen bieten den Lehrenden Orientierungssicherheit. Der Rückgriff auf bereits bewährte Muster der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung oder die Bezugnahme auf feste organisatorisch geregelte Vorgaben, wie bspw. Stundentaktung, das Verwenden von Lehrplänen oder auch Regelungen von Prüfungsmodalitäten, geben den Lehrenden Struktur und Handlungssicherheit. Die Bearbeitung emergenter Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern ist aber gerade nicht durch die Anwendbarkeit von Routinen gekennzeichnet, sondern impliziert vielmehr eine Nicht-Standardisierbarkeit im Umgang mit ihnen (vgl. ebd.). Diese Entwicklungsprozesse bergen nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrenden krisenhaftes Potential: *„Die Entwicklungsbedürfnisse der einzelnen Schüler/innen werden dann ausgeblendet, und die Chance, in der einzelnen Lehr-/Lernsituation auch die eigenen Kreativitätspotentiale zu entfalten, wird nicht mehr wahrgenommen"* (ebd. 347). Für einige interviewte Lehrkräfte ist die Durchroutinisierung des Lehrerhandelns derartig dominant, dass die Gefahr besteht, die Entwicklungspotentiale der Schülerinnen und Schüler zu unterdrücken: *„… von der Strukturierung des Unterrichts, also sprich vom, äh, vom methodischen Ablauf, ähm, glaube ich eigentlich, dass ich ein Maß gefunden habe, mit dem zum einen ich sehr gut zurechtkomme, mit dem aber auch die Schüler sehr gut zurechtkommen. Also ein sehr hohes, vielleicht auch langweiliges Maß an, äh, an Einführung, Wiederholung und Übung"* (B7, Z. 1068–1072).

Der Gegenpol besteht darin, handlungsentlastende Routinen aufzugeben und sich allein auf die Entwicklungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu stützen. Aufgrund der sich daraus ergebenden Dominanz von Unsicherheiten im Lehrerhandeln besteht die Gefahr der permanenten Überforderung auf Seiten der Lehrenden (vgl. Schütze et al. 1996, 346), die auch von den Befragten dieser Studie thematisiert wird: *„Ja, und da ist es dann, also da frustriert man auch relativ schnell, ehm, man gibt dann auch, denke ich, irgendwann auf und*

sagt dann: ‚Wozu soll ich da überhaupt was vorbereiten? Wozu soll ich denen was mitbringen? Ihr macht es doch eh nicht'…" (B11, Z. 170–174).

5.3.1.3 Organisationsparadoxie

Das professionelle Lehrerhandeln ist in den organisatorischen Kontext der Schule eingebunden. Schütze et al. (vgl. 1996, 346) gehen davon aus, dass zwischen Profession und Organisation im Kern unauflösliche Differenzen, die Organisationsparadoxien, bestehen. Als Beispiele zählen Schütze et al. (ebd. 353f) folgende Paradoxien auf:

- *„Orientierung an der Standardisierung von Lernkarrieren mit festen zeitlichen, curricularen und leitungsmäßigen Vorgaben vs. Orientierung an den inhaltlichen Interessen und an der unplanbaren Entfaltungsemergenz individueller Wandlungs- und Verlaufskurvenprozesse der Schüler/-innen;* […]
- *Ausblendung der außerschulischen Lebenssituation und Biographie der Schüler/-innen unter organisatorischen Effizienzgesichtspunkten vs. Beachtung dieser unter Gesichtspunkten der Förderung von biographischer Arbeit der Schüler/-innen zur Herstellung der notwendigen Bedingungen für ihre kreativen Lern- und Wandlungsprozesse;*
- *Ausrichtung auf die Einhaltung von gesamtgesellschaftlichen, staatlich festgelegten Standards von Lernkarrieren und die Vorkehrungen zu ihrer Kontrolle (insbesondere durch Zeugniserteilung) vs. Orientierung an den Erfordernissen und Chancen singulärer Lehr- und Lernsituationen im Unterricht und im Leben der Schüler/-innen;* […]
- *Wunsch nach verlässlichen und maßgeblichen organisatorischen Ordnungsvorgaben vs. Orientierung an den Kreativitätschancen emergenter Reformbewegungen, die von Zeit zu Zeit den Schulalltag aus seinen automatischen Ablaufroutinen herausreißen (und z. T. dann aber auch chaotisieren)".*

Die Berücksichtigung der außerschulischen Lebenssituation und Biographie der Schülerinnen und Schüler kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck: *„Ich hab da ein Mädchen, die spielt in 'ner Band, kann aber die Texte, die sie dort verarbeitet und singt nicht übersetzen. Ich sag, ‚Ja das ist auch schlecht. Das müssen wir beide mal durchgehen'…"* (B9, Z. 958–961). Unter organisatorischen Effizienzgesichtspunkten kann die biographische Arbeit jedoch nicht immer gefördert werden: *„Ich hab, bin Klassenlehrer einer elften Klasse, inzwischen sind es 29. Da, dann hab ich die 90 Minuten pro Woche und damit muss, da muss ich mein Englisch doch durchbringen, da muss ich alle Probleme in der Klasse*

lösen und da muss ich das Praktikum muss die Praktikumsgeschichten lösen und 'ne Klassenfahrt will ich jetzt auch noch machen. Das, das ist nicht zu schaffen" (B6, Z. 622–627).

Wie bei allen Paradoxien gibt es auch in diesem Fall fehlerhafte Anpassungsstrategien im Umgang mit den beiden Polen der Erwartungen. Eine einseitige Auflösungsstrategie würde bspw. bedeuten, dass Lehrende die Paradoxie zur Seite der organisatorischen Anforderungen hin auflösen. Die Lehrerinnen und Lehrer dieser Studie berichten z. B. davon, dass sie durch diese einseitige Auflösungsstrategie mögliche Gestaltungsspielräume und Kreativitätspotentiale ihrer beruflichen Praxis unterdrücken: *„… für Kreativität reicht grade der Unterricht bei mir jetzt nicht so. Reicht er einfach nicht, ja, wie gesagt, die 40 Stunden pro Halbjahr ist sehr, sehr wenig und äh da (..) sehe ich zu, dass ich den Stoff vermittle und äh man muss ja auch sagen, man muss mindestens drei Noten haben"* (B2, Z. 659–662).

5.3.1.4 Arbeitsteilungsparadoxie

Schütze et al. (vgl. 1996, 356ff) beschreiben in ihren Ausführungen das professionelle Handeln im schulischen Kontext in zweifacher Hinsicht als arbeitsteilig. Einerseits ist der Unterricht an Schulen nach Fächern strukturiert. Andererseits findet eine Arbeitsteilung auch dahingehend statt, dass Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulbiographie nur zeitlich begrenzt begleiten. Bei beiden Formen der Arbeitsteilung tauchen laut Schütze et al. (vgl. ebd.) Paradoxien auf. Bezüglich der Fächer-Arbeitsteilung lassen sich bspw. anführen:

- Der Wunsch nach fächerübergreifender Zusammenarbeit im Kollegium vs. dem enormen Kapazitäts- und Energieaufwand für eine solche Kooperation.
- Die Berücksichtigung der Lernbiographie des Adressaten vs. dem mit traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung immanent vertretenen Anspruch, das umfassende Spektrum an Leistungen einer Schülerin/eines Schülers beschreiben und bewerten zu können (vgl. Unger 2007, 178f).

Folgendes Spannungsfeld konnte im empirischen Material rekonstruiert werden:

- Lehrerinnen und Lehrer sind der Auffassung, dass die Arbeit in Lehrerteams und der fächerübergreifende Unterricht besonders motivierend auf die Schülerinnen und Schüler wirkt und nachhaltiges Lernen fördert: *„Wenn man vielleicht auch mit dem Lernfeld auch ein Projekt machen kann. Das machen wir jetzt übrigens auch bei den Automobilkaufleuten.*

Das ist eine schöne Sache. Ähm da kombinieren wir äh ein Projekt aus Lernfeldern und Deutsch und Englisch, dass die auch mal eine/ähm dass die eine Situation vor/also einen Tag haben die dafür Zeit und dann eine Situation vorgeschrieben bekommen und dann müssen sie halt verschiedene Aufgaben erledigen. Zum Beispiel auch in dem Projekt eben ist, sie haben einen englischen Kunden und müssen eine Anfrage schreiben nach Winterreifen beispielsweise" (B2, Z. 739–746).

vs.

Die Organisationsstrukturen innerhalb der berufsbildenden Schulen erschweren die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer untereinander und die Planung fächerübergreifenden Unterrichts: *„Es ist auch bei uns äh (..) jetzt (…) nicht so eine/so eine sehr gute Zusammenarbeit, ja. Also zwischen den Englischkollegen. Ähm. Ich bin da eigentlich immer recht offen, dass man sich mal austauscht, aber dazu sind auch die Berufsfelder vielleicht zu unterschiedlich, ja"* (B2, Z. 427–431).

Hinsichtlich der zeitlichen Abfolge des Besuchs unterschiedlicher Schulformen, zeigt sich nach Schütze et al. (1996, 357) z. B. folgende Paradoxie:

„[…] *einerseits den Versuch zu unternehmen, die Beurteilung so abzufassen, dass sie den Schüler/innen künftige biographische Möglichkeiten (insbesondere solche im Bereich der weiteren Lernkarriere) eröffnet bzw. nicht ‚verbaut', und andererseits sicherzustellen, dass den mitbefassten bzw. den in der Ausbildungskarriere nachfolgenden Lehrer/innen ein realistisches Bild von der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen vermittelt wird".*

Die aufgezeigte Paradoxie dürfte sich für die Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen verschärfen, da hier die Schülerinnen und Schüler u. a. für den Anschluss an den Arbeitsmarkt ausgebildet werden und damit eine entscheidende Weichenstellung für die berufliche Weiterentwicklung verbunden ist.[63]

63 Eine einseitige Auflösung der Antinomien könnte bedeuten, dass Lehrkräfte bspw. dazu neigen, Beurteilungen von Schülerinnen und Schülern so abzufassen, dass diese keine negativen Auswirkungen auf die weiteren Bildungskarrieren hat. Diese Paradoxie konnte im empirischen Material nicht rekonstruiert werden.

Tab. 26: Anbindung der Ergebnisse an Paradoxien pädagogischen Handelns in den Dimensionen der Schulorganisation nach Schütze et al. (1996)

Paradoxien nach Schütze et al. (1996)	Paradoxien in dieser empirischen Studie
Verlaufskurvenpotenziale (Ermöglichung individueller Lernprozesse)	Behinderung der angestrebten Individualisierung durch starke Heterogenität der Lerngruppe
Routineparadoxie (handlungsentlastende Routinen der Lehrenden vs. Nicht-Standardisierbarkeit im Umgang mit Entwicklungsprozessen)	Unterdrückung der Entwicklungspotentiale durch handlungsentlastende Routinen, Unsicherheit bei Aufgabe von handlungsentlastenden Routinen
Organisationsparadoxie (z. B. Ausblenden vs. Beachtung der Biographie der Lernenden)	Wunsch der Lehrenden nach biographischer Arbeit vs. Behinderung der biographischen Arbeit durch große, heterogene Klassen und Zeitmangel
Arbeitsteilungsparadoxie (z. B. Wunsch nach Zusammenarbeit im Kollegium vs. organisatorischer Aufwand)	Überzeugung von Motivationswirkung des fächerübergreifenden Unterrichts und Arbeit in Lehrerteams vs. Behinderung durch Organisationsstrukturen des Englischunterrichts an BbS

Fasst man die vorliegenden Spannungsfelder zusammen, ist davon auszugehen, dass sich die von den Lehrerinnen und Lehrern dieser empirischen Studie wahrgenommenen Paradoxien durch die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen (z. B. Einstundenfach, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten, fachfremder Unterrichtseinsatz) verstärken. Um einseitige Auflösungsstrategien zu vermeiden, bedarf es spezifischer pädagogischer und sozialer Kompetenzen, die im Rahmen der Lehramtsausbildung, laut Aussage der Befragten, häufig nicht thematisiert werden.

Es soll nun illustriert werden, welche Strategien die Befragten entwickeln, um die von ihnen wahrgenommenen Spannungsmomente zu lösen. Strategien der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Anforderungen, die keinen paradoxen Charakter haben, wurden im Kapitel 5.2.2 bereits dargelegt.

5.3.1.5 Strategien im Umgang mit den Paradoxien

Strategie 1

Es kann aufgezeigt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer dieser Studie verschiedene typenabhängige Strategien im Umgang mit den aufgezeigten Paradoxien entwickeln. Lehrende des Typus „Gestalterin" sind sich bewusst, dass es im Berufsalltag Konflikte zwischen den Anforderungen durch die Rahmenbedingungen und ihrem Selbstverständnis gibt. Durch eine hohe Rollenflexibili-

tät, eine wertschätzende und empathische Einstellung den Schülerinnen und Schülern gegenüber und Kommunikations- und Kooperationsprozessen im Kollegium gelingt es ihnen, einseitige Auflösungsstrategien zu vermeiden und stattdessen die gegensätzlichen Pole der Antinomie in den gegebenen Handlungssituationen angemessen auszubalancieren. Die „Gestalterin" zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine verhältnismäßig große Frustrationstoleranz gegenüber dem Verhalten und den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler aufweist. In Abhängigkeit von der Unterrichtssituation wägt sie ab, inwiefern auch pädagogische und beraterische Aspekte in den Unterricht integriert werden. Sie betrachten ihre Rolle als Lehrkraft sowohl als Vermittlerin von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen als auch als Pädagogin, Lernberaterin, Mitlernerin oder Organisatorin des Lernprozesses. Typisch für diese Lehrkräfte ist eine Tendenz zu einer Unterrichtsgestaltung, die starke handlungsorientierte Bezüge aufweist, wie z. B. im Projektunterricht.

Strategie 2

Lehrerinnen und Lehrer des Typus „Vermittlerin" erkennen die Spannungsmomente zwischen den Anforderungen durch die Rahmenbedingungen und ihrem Selbstverständnis teilweise an. Sie lösen die Spannungsverhältnisse tendenziell jedoch zugunsten ihres eigenen Rollenverständnisses und ihrer eigenen Werthaltungen und Einstellungen auf. Sie sehen sich vorrangig in der Rolle der Vermittlerin der englischen Sprache und lehnen z. B. pädagogische oder beraterische Funktionen ab. So stehen diese Lehrerinnen und Lehrer offenen, selbstbestimmten und handlungsorientierten Unterrichtsmethoden eher skeptisch gegenüber. Die „Vermittlerin" pflegt häufig eine eher distanzierte Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern. Die Bereitschaft und/oder Fähigkeit, eine fürsorgliche und positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen, ist eingeschränkt. Diese Lehrerinnen und Lehrer begreifen sich tendenziell eher als Einzelkämpferin oder werden durch ein wenig hilfebereites Kollegium ungewollt in die Rolle der Einzelkämpferin gedrängt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Strategie des Managements von institutionellen Anforderungen und dem eigenen Selbstverständnis insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern des Typus „Gestalterin" realisiert zu werden scheint. Die Strategie der Auflösung der Spannungsmomente zugunsten des eigenen Selbstverständnisses wird hingegen überwiegend von Lehrerinnen und Lehrern des Typus „Vermittlerin" realisiert.

Die Darstellung der Strategien für den Typus „Verhinderte Innovatorin" zeigt deutlich eine Tendenz zu situationsabhängigem Coping. Vor allem in der Schulform Berufsschule gelingt es den Vertretern dieses Typus häufig nicht, die ge-

gensätzlichen Pole der Antinomien in den gegebenen Handlungssituationen angemessen auszubalancieren. Sie fühlen sich im Umgang mit einer heterogenen und unmotivierten Schülerschaft dieser Schulform ratlos und frustriert und fühlen sich durch die organisatorischen Rahmenbedingungen des Englischunterrichts in der Berufsschule in ihren Gestaltungsspielräumen stark eingeschränkt. In anderen Schulformen der berufsbildenden Schulen gelingt die Ausbalancierung der Antinomien; trotz der starken Heterogenität innerhalb der Klasse funktioniert bspw. die Durchführung eines differenzierten und kommunikationsförderlichen Englischunterrichts.

5.3.2 Berufliches Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

Caspari (2003) arbeitet in ihrer Habilitationsschrift „Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*:* Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis" Einsichten in das berufliche Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern moderner Schulfremdsprachen aus. Ihre Ergebnisse dienen als Anknüpfungspunkte für die aus dem vorliegenden empirischen Material rekonstruierten Elemente des Lehrerselbstverständnisses.

Nach Auswertung der Forschungsliteratur und vor ihrer eigenen Datenerhebung und -auswertung unterscheidet Caspari (vgl. ebd. 85) innerhalb des beruflichen Selbstverständnisses drei Dimensionen: eine berufsbiographische Dimension, eine Dimension der sozialen Umwelt und eine Dimension der unterrichtlichen Tätigkeit. Die Unterscheidung hat für Caspari in erster Linie heuristische Funktion, da die drei Dimensionen in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen und die Komponenten nicht immer trennscharf einer Dimension zugeordnet werden können. Unter der berufsbiographischen Dimension werden u. a. folgende Komponenten zusammengefasst:

- Individuelle Lernerfahrungen
- Auslandserfahrungen (vgl. ebd. 86).

Unter der Dimension der sozialen Umwelt versteht Caspari (vgl. ebd.) bspw.:

- Institutionelle Bedingungen
- Vorschriften (z. B. Lehrpläne).

Zu den Komponenten der Dimension der unterrichtlichen Tätigkeit gehören nach Caspari (vgl. ebd. 87) u. a.:

- Einstellungen der Lehrenden (z. B. zur Sprache, zur Bedeutung von Sprache, zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen)
- Rollen- bzw. Funktionsverständnis.

Als Ergebnis ihrer Studie fasst Caspari (vgl. ebd. 43, 267) das berufliche Selbstverständnis als subjektive „Großtheorie" der Lehrerinnen und Lehrer über sich selbst auf. Es enthält verschiedene Komponenten wie Wissen, Einstellungen, Gefühle und Absichten und ist das Ergebnis einer bestimmten beruflichen Entwicklung. Innerhalb dieser subjektiven „Großtheorie" wirken Deutungsmuster als strukturierendes Prinzip (vgl. ebd. 150). Caspari (vgl. ebd. 139–143) konnte in jedem ihrer zwölf Interviews mit hessischen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern ein bis drei Deutungsmuster identifizieren. Geprägt werden die Deutungsmuster laut Caspari vermutlich durch die eigenen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, ihre Sprachlernererfahrungen und die ersten Lehrererfahrungen.

In der vorliegenden Studie wurden die Anforderungen, die sich aus den Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen ergeben (bei Caspari die Dimension der sozialen Umwelt), nicht als Teil des beruflichen Selbstverständnisses, sondern als eigenständige Schlüsselkategorie rekonstruiert. Dabei ist hervorzuheben, dass bestimmte institutionelle Bedingungen, wie der kontinuierliche fachfremde Einsatz der Englischlehrerinnen und -lehrer, die ausschließliche Tätigkeit im Einstundenfach sowie die Rolle als ‚Allgemeinbildnerin' an berufsbildenden Schulen zur Gefährdung des professionellen Handelns führen kann.[64] Die Wahrnehmung der rekonstruierten Anforderungen erfolgt durch den Filter des Selbstverständnisses. Zu den Subkategorien (bei Caspari Komponenten) der Schlüsselkategorie „Anforderungen durch Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen" gehören – ähnlich wie in Casparis Annahmen – die Schülerschaft, kontextuelle Bedingungen, wie die konkrete Organisation und Stellung des Englischunterrichts (Berufsbezug, Einstundenfach, Kollegium), sowie eine Situation der Lehrerausbildung, die wenig Relevanz für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen hat. Kontakte zu Eltern spielen in den Überlegungen der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen eine eher untergeordnete bzw. keine Rolle. Dies kann auf den Umstand zurückzuführen sein, dass die Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen i. d. R. erwachsene Lernende sind.

64 Faber & Tiefel sprechen in diesem Zusammenhang von einer deprofessionalisierenden Rahmung (vgl. 2004, 16).

Auch die Wirkung von Vorschriften auf den Englischunterricht wurde von den Interviewten dieser Studie eher weniger thematisiert. Möglicherweise kommen den Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung des Englischunterrichts relativ offene Lehrpläne mit vielen Gestaltungsfreiräumen entgegen.

Im Gegensatz zu Casparis drei Dimensionen des Selbstverständnisses ist in dieser empirischen Studie das professionelle Handeln von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld von institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen einerseits und dem beruflichen Selbstverständnis andererseits zu verorten. Folgende Spannungsfelder des professionellen pädagogischen Handelns konnten bspw. rekonstruiert werden: Wunsch nach Schüler- und Handlungsorientierung versus fehlende Methodenkompetenz der Lernenden sowie Erteilung berufsbezogenen Englischunterrichts versus fachfremder Unterrichtseinsatz (Kapitel 5.2.1.3).

Wie bei Caspari stellt sich auch in dieser empirischen Studie die berufsbiographische Dimension als entscheidend für die Genese des beruflichen Selbstverständnisses heraus. In dieser Subkategorie konnten Schlüsselerfahrungen (individuelle (Sprach)lernererfahrungen, Auslandsaufenthalte), Schlüsselpersonen und die subjektive Wahrnehmung des beruflichen Werdegangs (inkl. Berufswahlmotive) rekonstruiert werden. Die eigene (Berufs)biographie kann das professionelle Handeln als Ressource unterstützen, wenn etwa eigene positive Sprachlernererfahrungen auf den eigenen Unterricht übertragen werden. Wenn biographische Dispositionen allerdings nicht bearbeitet werden, kann dies zu systematischen Fehlern führen. Dies ist der Fall bei den Interviewten, die trotz der kritischen Sicht auf ihre eigene negative Sprachlernererfahrung in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit in die selbst erlebten ungünstigen Muster zurückfallen.

Es konnten in der vorliegenden empirischen Studie einzelne, das berufliche Selbstverständnis konstituierende, Subkategorien identifiziert und vielfältige Beziehungen zwischen ihnen rekonstruiert werden, nämlich das Rollenverständnis, die Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Kolleginnen und Kollegen, die Einstellung zur eigenen Professionalisierung, das Sach-/Fachverständnis sowie (berufs)biographische Ressourcen. Aufgrund der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethode konnte die Art der einzelnen Beziehungen zwischen den Subkategorien nicht immer genau rekonstruiert werden; doch die einzelnen Subkategorien wurden in der Gesamtheit erkannt. Die von Caspari herausgestellte hohe Bedeutung der Beziehungsfunktion für das berufliche Selbstverständnis kann durch diese Untersuchung bestätigt werden. Allerdings bedarf es insbesondere im Umgang mit ‚schwierigen' Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen einer

ständigen Aushandlung von Regeln im Umgang miteinander, der Ausbalancierung von Nähe und Distanz sowie förderlichen Dimensionen des Lehrerverhaltens wie Empathie, Wertschätzung und Echtheit. Die Untersuchung bestätigt teilweise die Vermutung von Caspari (2003, 215) bezüglich des höheren Stellenwertes der Funktion Erziehung für Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen, die *„die Vermittlungsfunktion im Gegensatz zur Erziehungsfunktion als wesentlich weniger wichtig"* betrachten. Allerdings gilt dies nicht für sämtliche Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen: Lehrkräfte des Typus „Vermittlerin" orientieren sich in ihrem Rollenverständnis hauptsächlich an der Vermittlungsfunktion und lehnen den Erziehungsauftrag teilweise kategorisch ab. In den von den interviewten Lehrerinnen und Lehrern geschilderten Strategien im Umgang mit den Anforderungen zeigen sich u. a. (didaktische) Überzeugungen und Schwerpunktsetzungen, wie z. B. Haltungen in Bezug auf Ziele, Lernbereiche, Unterrichtsinhalte und Methoden, die Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern und zum Kollegium oder auch Einstellungen zur eigenen Professionalisierung.

Da die Entwicklung biographischer und professioneller Identität gemäß Reim (vgl. 1997, 176) stets aufeinander bezogen sind, scheint es wichtig, ein berufsbiographisches Passungsverhältnis zwischen den biographischen Voraussetzungen, dem professionellen Selbstverständnis, den professionellen Anforderungen und den institutionell gerahmten Handlungspraxen herzustellen (vgl. Fabel & Tiefel 2004, 17).

Tab. 27: Anbindung der Ergebnisse an das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern an allgemeinbildenden Schulen nach Caspari (2003)

Das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern an allgemeinbildenden Schulen nach Caspari (2003)	**Das berufliches Selbstverständnis von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen in dieser empirischen Studie**
3 Dimensionen	5 Subkategorien
1. Berufsbiographische Dimension • Individuelle Lernerfahrungen • Auslandserfahrungen • Kontakte zu Zielsprachenländern • Berufswahlmotive • Aus-, Fort- und Weiterbildung	**1. Eigene (berufs)biographische Ressourcen** • Schlüsselerfahrungen (z. B. eigenes Sprachenlernen, Auslandserfahrungen) • Berufswahlmotive • Beruflicher Werdegang

(Fortsetzung Tab. 27)

Das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern an allgemeinbildenden Schulen nach Caspari (2003)	**Das berufliches Selbstverständnis von Englischlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen in dieser empirischen Studie**
• Veränderungen im schulischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext (vgl. ebd. 86).	• nicht thematisiert • zusätzlich: Schlüsselpersonen
2. Dimension der unterrichtlichen Tätigkeit • Einstellungen der Lehrenden (z. B. zur Sprache) • Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem Beruf (z. B. Berufsethos) • Rollen- bzw. Funktionsverständnis • Didaktische Überzeugungen und Schwerpunktsetzungen (z. B. in Bezug auf Ziele, Methoden) (vgl. ebd.)	**2. Sach-/Fachverständnis** **3. Einstellung zur eigenen Professionalisierung** **4. Rollenverständnis** • enthalten im: ‚Rollenverständnis' und im ‚Sach-/Fachverständnis' **5.** zusätzlich: **Gestaltung der Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie zu den Kolleginnen und Kollegen**
3. Dimension der sozialen Umwelt	**Anforderungen durch Rahmenbedingungen des EU an BbS (nicht Teil des Selbstverständnisses)**
• Institutionelle Bedingungen	• Strukturen • Organisation und Stellung des EU an BbS
• Vorschriften (z. B. Lehrpläne)	• kaum thematisiert
• Image des Faches und der Fachgruppe • Fachkolleginnen und -kollegen	• enthalten in: ‚Organisation und Stellung des EU an BbS'
• Eltern	• nicht thematisiert
• Schülerinnen und Schüler	• Schülerschaft
• andere Personen und gesellschaftliche Gruppen (vgl. ebd. 87)	• s. o. • zusätzlich: Lehramt-Ausbildung

5.3.3 „Haltungen" als Aspekte der professionellen Handlungskompetenz

Im Kapitel 2.1.2 wurde bereits herausgearbeitet, dass unter Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in dieser Forschungsarbeit das dynamische, sich durch kontinuierliche Reflexion weiterentwickelnde, Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens (für Englischlehrerinnen und -lehrer: Sprachkompetenz, fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen), Haltungen (Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten) sowie situativen Begebenheiten verstanden wird. Auf der Basis der Äußerungen der Betroffenen können mehrere Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten der Handlungskompetenz rekonstruiert werden.[65] Zunächst werden ihre *Überzeugungen und Werthaltungen,* bezogen auf das Fach, das Unterrichten, aber auch auf die Rolle als Lehrerin/Lehrer betrachtet.

Sowohl fremdsprachendidaktische Überzeugungen, wie bspw. die Einstellung zur Sprache als Stoff, den es zu vermitteln gilt, als auch allgemeindidaktische Überzeugungen, wie Lehrerzentrierung versus Schülerorientierung, wirken auf die Gestaltung des Unterrichts und damit auf die Aktivierung der Lerngruppe. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer erlangen diese Haltungen bspw. in ihrem biographischen Lernen oder im eigenen Fremdsprachenunterricht. Zusammenhänge können z. B. zwischen dem biographischen Lernen und der Gestaltung des Unterrichts vermutet werden. Englischlehrerinnen und -lehrer sind ein gutes Beispiel dafür, wie das biographische Lernen – etwa während eines Auslandsaufenthaltes – bis in den konkreten Unterricht hinein wirkt. Biographie und Handlungskompetenz greifen in ihrem Fall besonders eng ineinander, weil ein zentraler Aspekt dieser Kompetenz, nämlich die Sprachkompetenz, nachhaltig nur in häufigen bzw. längerfristigen Aufenthalten im Ausland erworben werden kann. Die Erfahrungen im Ausland wirken jedoch nicht nur über die sprachliche Kompetenz, sondern auch als persönlich geprägtes Erleben anderer Kulturen auf den Unterricht. Lehrende mit vielfältigen Auslandserfahrungen berichten davon, dass sie ihren Unterricht häufig sehr kommunikationsförderlich gestalten und ihren Schülerinnen und Schülern die Verbindung zwischen berufsorientierten Inhalten und sprachlich-kulturellen Aspekten besser aufzeigen können. Der Reflexion dieser Erfahrungen und der Auswirkungen auf das eigene Fremdsprachenlehren sollte nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in der Berufsphase immer wieder Raum eingeräumt werden.

65 Bei der Kombination der Merkmalsausprägung auf der 2. Stufe des Prozesses zur Typenbildung konnte bereits auf potentielle Zusammenhänge zwischen den Merkmalen verwiesen werden (Kapitel 5.1.4).

Betrachtet man die Haltungen der interviewten Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer Rolle, fällt u. a. auf, dass Interviewpartner, die ein eindimensionales Rollenverständnis als Vermittlerin der englischen Sprache, als Fachlehrerin oder Wissensvermittlerin einnehmen oder entwickelt haben, häufig auch eine eher distanzierte Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern pflegen. Den Lernenden wird keine zentrale Bedeutung zugewiesen, stattdessen werden mangelnde Fertigkeiten, erzieherische Defizite und ihre fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft betont. Im Gegensatz dazu wirken Lehrerinnen und Lehrer mit einem flexiblen, mehrdimensionalen Rollenverständnis, das über die Rolle der Wissensvermittlerin hinausgeht, äußerst schülerzugewandt. Der Bezug zu den Schülerinnen und Schülern bildet das leitende Motiv dieser Gruppe. Ein eindimensionales Rollenverständnis würde die Vertreter des Typus „Gestalterin" im Vergleich zum Typus „Vermittlerin" nicht zufriedenstellen. Ein mehrdimensionales Rollenverständnis geht einher mit einer starken Bereitschaft zum Austausch, zur Kooperation und Teamarbeit im Kollegium. Lehrkräfte mit einem eindimensionalen Rollenverständnis begreifen sich tendenziell eher als Einzelkämpfer oder werden durch wenig hilfsbereite Kollegen ungewollt in die Rolle des Einzelkämpfers gedrängt.

Im Bereich der *motivationalen Orientierungen* geht es um Merkmale, die bestimmen, ob und mit welcher Ausdauer sich Lehrende ihren beruflichen Tätigkeiten zuwenden, bspw. die Begeisterung für die „Sache Englisch" oder für die Tätigkeit des Unterrichtens selbst. Tabelle 21 gibt Auskunft über den möglichen Zusammenhang zwischen der Identifikation mit dem Fach Englisch und der Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung. Für Lehrerinnen und Lehrer, für die das Fach Englisch keine herausragende Bedeutung besitzt, wie es durchaus für einige Lehrerinnen und Lehrer des Typus „Vermittlerin" zutrifft, spielt auch die berufliche Weiterentwicklung in diesem Fach keine herausragende Rolle. Für viele Englischlehrerinnen und -lehrer vermischen sich allerdings berufsbezogene und persönliche Aspekte der Professionalisierung, da sie das Fach wegen der Faszination Sprache, der Freude an Kommunikation und dem großen Interesse an fremden Ländern und Kulturen studiert haben. Konkret bedeutet dies, dass eine hohe Identifikation mit dem Fach vermutlich auch zu einer größeren Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung führt.

Selbstregulative Fähigkeiten werden als Teil der professionellen Handlungskompetenz im Sinne eines angemessenen Umgangs mit persönlichen Ressourcen gesehen (vgl. Baumert & Kunter 2006, 501). Im Kern geht es um die Ausgewogenheit der Merkmale Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und berufsbegleitende Emotionen (vgl. Schaarschmidt & Fischer 1997), die auf ein erfolgreiches berufliches Handeln schließen lassen. Der Umgang mit Belastungen

wurde im Rahmen dieser empirischen Studie nicht explizit erfragt, jedoch befinden sich im empirischen Material vielfältige Hinweise zu wahrgenommenen Belastungen und Umgangsstrategien. Im Hinblick auf *selbstregulative Fähigkeiten* zeigt sich, dass es nicht allen Lehrerinnen und Lehrern gelingt, die Anforderungen des Berufes mit den eigenen Ressourcen zu bewältigen. Als Belastungsfaktoren werden durch die befragten Lehrkräfte häufig Arbeitsbelastungen bspw. durch den Einsatz im Einstundenfach und dem damit verbundenen enormen Korrekturaufwand, der diskontinuierliche und wenig ressourcenorientierte Unterrichtseinsatz sowie die Zunahme von organisatorisch-verwaltenden Aufgaben genannt. Einige Interviewpartner thematisieren ihre starke berufliche Unzufriedenheit, die durch diese Belastungen hervorgerufen wird.

Da der Aspekt ‚Haltungen' in dieser empirischen Studie als ein wesentlicher Teil der Handlungskompetenz von Englischlehrerinnen und -lehrern herausgearbeitet werden konnte, müssen Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten Eingang in ein Kompetenzprofil für Lehrende des Faches Englisch an berufsbildenden Schulen finden. Die Genese dieses Profils stellt ein zentrales Ziel dieses Forschungsvorhabens dar. Wie im folgenden Kapitel dargestellt, kann aufgrund der Rekonstruktion von Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen und entsprechender Umgangsstrategien ein Kompetenzprofil mit 36 Einzelkompetenzen generiert werden, die verschiedenen Kompetenzbereichen zugeteilt werden. Die Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten als Aspekte der Handlungskompetenz finden bspw. Eingang in die Kompetenzprofile „Lebenslanges Lernen", „Identifikation mit dem Fach", „Stellenwert des Englischunterrichts", „Arbeitsbelastungen" und „Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern" (siehe Tabelle 30). Auf Basis des Kompetenzprofils können nun Rückschlüsse auf die notwendigen Wissensbestände gezogen werden. So ist es möglich, eine zentrale Frage zur Bestimmung von Unterrichtsqualität zu beantworten, nämlich welcher Kompetenzen es für professionelles Handeln im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen bedarf.

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

„… wobei ich sagen muss, die größte Akzeptanz, meiner Meinung nach, erwirbt man sich durch Fachkompetenz. Also wenn die wissen, da ist Fachkompetenz, kombiniert mit dem Verständnis für die Schüler, (…) hat man da eigentlich ganz gute Karten“ **(B5, Z. 303–307).**

Der abschließende Teil der Arbeit dient dazu, aufgrund der gewonnenen Ergebnisse der Studie ein Fazit zu ziehen und einen Ausblick auf weitergehende Forschungsperspektiven zu eröffnen. Dazu werden die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst und vor dem Hintergrund des zu Beginn dieser Studie aufgezeigten theoretischen Bezugsrahmens diskutiert. Zunächst erscheint es sinnvoll, sich noch einmal die zentralen Ziele dieser Studie zu vergegenwärtigen. Die vorliegende Arbeit verfolgt drei grundlegende Ziele:

- Ist-Stand-Analyse der Organisation, des Stellenwertes und der konzeptionellen Auslegung des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Ermittlung normativer Anforderungen
- Exploration der spezifischen subjektiven Anforderungen, der charakteristischen Problemsituationen und der individuellen Umgangsstrategien der Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen
- Genese eines Kompetenzprofils für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen.

In Bezug auf das erste Ziel kann festgestellt werden, dass Englisch derzeit die – mit Ausnahme des Fachgymnasiums – fast durchgängig einzige Fremdsprache an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ist. Es zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einer Mehrsprachigkeit als Bildungsziel (vgl. Sprachenpolitik der Europäischen Union) und einer Wirklichkeit, die nach wie vor dem *„monolingualen Habitus“* (Gogolin 1994) folgt sowie eine „Fremdsprachenlücke“ von bis zu 3,5 Jahren für Auszubildende produziert. Wenn Englischunterricht in der Berufsschule stattfindet, ist dieser vorwiegend als berufsbegleitender Unterricht, parallel zur Ausbildung, organisiert, kann also auf die beruflichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen. Die curriculare Analyse bestätigt, dass es Besonderheiten im berufsbezogenen Englischunterricht, wie die Integration des Englischunterrichts in die Lernfelder oder die Vermittlung berufsbezogener Fremdsprachenkenntnisse gibt, die es erforderlich machen, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im Fremdsprachenunterricht durchaus über fachsprachliche Termini und Kenntnisse in verschiedenen Berufsfeldern verfügen müssen. Der hohe Anteil berufssprachlicher Aspekte muss durch die Lehrerinnen und Lehrer bei der Themen-

auswahl sowie bei der Vermittlung des Wortschatzes und der Planung der Sprachhandlungen berücksichtigt werden. Auch die Ziele, Inhalte, Methoden, Materialien, Lerner und Kommunikationssituationen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts unterscheiden sich durch andere Schwerpunktsetzungen vom allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht (Kapitel 4.2.4.4).

Die explorative Studie (2. Ziel) erlaubt es, ein relativ klares Bild der Anforderungen zu skizzieren, die aus Sicht der „Betroffenen" an Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen gestellt werden. In den Anforderungsprofilen zeigt sich ein schulform- und wahrscheinlich auch fächerübergreifender Bereich, der vor allem soziale und personale sowie an der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern orientierte Anforderungen umfasst. Andererseits sind fachbezogene Anforderungen festzustellen – wie die Durchführung berufsbezogenen Englischunterrichts oder der Umgang mit einer unmotivierten und leistungsschwachen Schülerschaft. Auch strukturelle Bedingungen, wie die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die Organisation des Faches als Einstundenfach oder der konkrete Unterrichtseinsatz, beeinflussen das professionelle Handeln der Lehrenden erheblich. Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse konnte ein Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen generiert werden, welches im Unterpunkt 6.1.1 detaillierter vorgestellt wird (3. Ziel).

Aus den Anforderungsprofilen ergeben sich Schlussfolgerungen auf zwei Ebenen – der strukturellen sowie der individuellen Ebene der Lehrerinnen und Lehrer. Auf struktureller Ebene lassen sich Maßnahmen zur Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die Gestaltung der konkreten Arbeitsbedingungen in der Schule sowie die Organisation des Englischunterrichts unterscheiden. Auf individueller Ebene geht es um die Entwicklungsbemühungen der Lehrerinnen und Lehrer selbst, konkret um ihre Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung, zur Schulung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und die aktive Gestaltung eines Beratungs- und Unterstützungssystems in der Schule.

6.1 Strukturelle Ebene

Auf struktureller Ebene wären folgende Maßnahmen wünschenswert:

6.1.1 Orientierung der Ausbildung angehender Englischlehrerinnen und -lehrer am Kompetenzprofil

Für eine professionelle Lehrerbildung für das Fach Englisch an berufsbildenden Schulen sollen zunächst einige Handlungsansätze diskutiert werden.

Die Umsetzung von neuen Formen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens mit neuen Zielgruppen ist aus Sicht der Autorin ohne eine veränderte Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer und eine begleitende Qualifizierung der bereits Lehrenden, von deren Kompetenz und Engagement der Lernerfolg in entscheidendem Maße abhängt, nicht möglich. Es ist unabdingbar, neue didaktische und methodische Wege in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für berufsbildende Schulen zu gehen.

Die fachdidaktische Ausbildung sollte auf eine möglichst breite Palette des fachsprachlichen Unterrichts vorbereiten. Da es nicht möglich ist, auf alle verschiedenen Schwerpunkte der berufsbildenden Schulen einzugehen, muss eine solche Ausbildung möglichst *transferable knowledge and skills* stärken, um den Lehramtsstudierenden einen flexiblen Einsatz in den mannigfaltigen fachsprachlichen Bereichen zu ermöglichen. Hierbei ist die Anwendung von Kommunikationssituationen hilfreich, die über eine berufsfeldbreite bzw. -übergreifende Relevanz verfügen. Lehrerinnen und Lehrer, die in dieser empirischen Studie interviewt wurden, berichten sehr häufig darüber, dass für sie die methodisch-abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts für die Motivierung und die Berücksichtigung der Individualität ihrer Schülerinnen und Schüler sehr bedeutsam ist.

In der Aus- und Fortbildung sollten Lehrerinnen und Lehrer daher offene und geschlossene Lernarrangements kennenlernen, sie praktisch ausprobieren und kritisch bewerten. Empfehlenswert für einen effektiven Englischunterricht ist laut Thaler (vgl. 2011, 162) ein Balanced Teaching, das in einem engeren Sinne offene ebenso wie geschlossene Verfahren und Methoden verwendet.[66] Da der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht primär eben Fremdsprachenunterricht ist, folgt er den Forschungen und Entwicklungen im Bereich der Methodik und Didaktik fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. Indem er die Lernenden auf die fremdsprachliche Kommunikation und das Erleben der fremden Kultur im weitesten Sinne vorbereitet, teilt er die Lernziele des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Funk 1999, 345), stellt jedoch permanent den Bezug

66 In einem weiteren Sinne des Wortes *Balanced Teaching* soll u. a. auch in folgenden Bereichen der Fokus auf ein vernünftiges Gleichgewicht gelegt werden:

Standards:	Balance zwischen Kompetenzen und Inhalten
Kompetenzen:	Balance zwischen Kompetenzen und skills
Themen:	Balance zwischen Fernsteuerung (Staat, Lehrer) und Selbststeuerung (Schülerinnen und Schüler)
Fokus:	Balance zwischen fluency und accuracy
Lehrerrolle:	Balance zwischen guide on the side und sage on the stage
Lehrwerk:	Balance zwischen Lehrwerk und alternativen Materialien
Medien:	Balance zwischen traditionellen und modernen Medien (vgl. Thaler 2011, 165).

zu beruflichen Kommunikationssituationen her. Neben den Kompetenzen der allgemeinen Fremdsprachendidaktik[67] sollten die Lehrerinnen und Lehrer deshalb auch über spezifische Kompetenzen im Bereich einer *berufsbezogenen Fremdsprachendidaktik/Didaktik Englisch an berufsbildenden Schulen* verfügen, um erfolgreich an berufsbildenden Schulen zu unterrichten. Denkbar wäre es, diese Kompetenzen in einem Wahlpflichtmodul „Englisch an berufsbildenden Schulen" zu entwickeln.

In einem ersten Zugang soll ein erarbeitetes Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen diskutiert werden. Die Kompetenzbereiche wurden aufgrund des empirischen Datenmaterials der vorliegenden Studie (bottom-up-Verfahren) sowie der Einbeziehung aktueller Forschungsbefunde zu Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen (vgl. Oser et al. 2013), zu normativen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer allgemeinbildender Lehrämter (KMK 2004a, 2008) sowie Ergebnissen der Dokumentenanalyse (top-down-Verfahren) generiert.

Bei der Ausarbeitung des Kompetenzprofils wurde methodisch folgendermaßen vorgegangen: Tabellarisch wurden zunächst die von den interviewten Lehrenden wahrgenommenen Anforderungen sowie ihre gewählten Umgangsstrategien erfasst. Aus diesem Anforderungsprofil wurden dann die dafür notwendigen Kompetenzen abgeleitet. Abschließend erfolgte der Abgleich der Kompetenzen mit den Kompetenzen der Berufsfachschule (vgl. Heinzer & Baumgartner 2013, 92–95) sowie mit den in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004a) und in den *Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008a) formulierten Kompetenzen. Mit letzteren Maßnahmen sollen im Sinne eines Wechselspiels zwischen top-down- und bottom-up-Prozessen im Forschungsprozess bereits bestehende Erkenntnisse in die Genese des Kompetenzprofils einfließen. Aus den generierten Kompetenzprofilen lassen sich Rückschlüsse auf notwendige Inhalte des Professionswissens sowie zur Definition von günstigen affektiv-motivationalen und selbstregulativen Facetten ziehen.

67 Siehe Kapitel 2.1.6.2 (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, KMK 2008a i. d. F. vom 16.05. 2013, 37)

Tab. 28: Methodisches Vorgehen bei der Ausarbeitung des Kompetenzprofils (Auszug)

	Anforderungen	Umgangsstrategien	Notwendige Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer ...
Bezogen auf Schülerschaft	*„Wir haben nur eine **einjährige Berufsfachschule**, wo dann eben viele Schüler drin hocken, die nen ganz schlechten **Realschulabschluss** haben, die keine Perspektive haben, keine Motivation, einfach so gegen diese **Demotivation**, dieses ‚Keine Lust auf Schule', hohe Fehlzeiten, dann eben auch anzukämpfen."* *(B1, Z. 466–470)* *„Die waren natürlich **nicht motiviert** in Englisch, das ist sehr schwer, und da muss man Vokabeln lernen und da hapert es heutzutage sowieso so ein bisschen dran, ja." (B5, Z. 416–418)* *„Die **fehlende Motivation** der Schüler. Ja, das kostet viel Kraft." (B9, Z. 1188f)*	*„Ja ich mach das, weil das ja berufsbezogenes Englisch sein sollte und … daraus mach ich mir manchmal so **Projekte**, dass man, dass der Schüler dann auch merkt, ähm, ja damit kann ich auch was anfangen. Das kann ich mal gebrauchen." (B9, Z. 357–361).* *„Und letztens hatten wir, also dies war schon im vergangenen Schuljahr, da hatten wir so eine **Projektarbeit** zum Thema Fair Trade und ähm ja, wie behandeln wir die Leute, die unsere Bananen und unseren Kaffee und Kakao produzieren. Und da hatte ich eine Klasse, die war, also die haben da ganz fleißig gearbeitet und recherchiert, […] und das haben die ganz toll gemacht und wunderbar, also das war eine Superstunde." (B6, Z. 1134–1141)* *„… mach auch immer noch ein **Projekt**, wo sie denn mal selbständig so eine Reise planen sollen, auf Englisch, solche Sachen, also es gibt schon so verschiedene Sachen. Einfach eben auch mal, ja, damit kriegst du sie ja dann zum Sprechen am Ende." (B4, Z. 330–333)* *„ … ich find, was Lehrer mitbringen müssen, ist vielleicht ne **Grundoffenheit**, dass sie sich mit den Schülern auseinandersetzen, dass sie schauen, in welchen Berufen arbeiten die, wofür brauchen die ihr Englisch." (B1, Z. 417–420)* *„ …man muss auf die Leute eingehen, man muss mit denen was machen, was für die **sinnvoll** ist, was sie in ihrem Alltag gebrauchen können, das hilft." (B1, Z. 428–429)*	

(Fortsetzung Tab. 28)

	Anforderungen	Umgangsstrategien	Notwendige Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer ...
Bezogen auf Schülerschaft		*„Ich hab da ein Mädchen, die spielt in 'ner Band, kann aber die Texte, die sie dort verarbeitet und singt nicht übersetzen. Ich sag, ‚Ja das ist auch schlecht. Das müssen wir beide mal durchgehen.'" (B9, Z. 958–961)* *„Ja, das ist mir total wichtig [Anm. MM: ein guter Zugang zu den Schülern]. Also wenn das nicht funktioniert und äh, krieg ich denen auch keine Sprache beigebracht, die sie nicht wollen. … Das muss schon auf Sympathie beruhen. Und das muss man sich erarbeiten. Also jedes Schuljahr neu." (B9, Z. 1261–1267)*	
	Umgang mit Motivationsschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler	Projektarbeit, Berufsbezug, Praxisbezug, methodisch abwechslungsreichen Unterricht planen, Schüleraktivität, Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, Schülerzugewandtheit, …	... regen durch den Einsatz vielfältiger Sozialformen und Unterrichtsmethoden (...) unterschiedliche Formen des Lernens an und stärken so die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. (Kompetenz A2.2 im Kompetenzprofil) ... können Schülerinnen und Schüler zum Englischlernen motivieren (über Methoden, Praxisbezug, Projektunterricht, Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler. (B1.2) ... begegnen den Schülerinnen und Schülern mit Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, einfühlendem Verstehen, Echtheit und Aufrichtigkeit. (B2.4) ... können den Lernern die Verbindung zwischen berufsorientierten Inhalten und sprachlich-interkulturellen Dimensionen deutlich machen (...). (B2.2) ... erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene Lernstrategien, fördern selbstorganisiertes (Fremdsprachen)Lernen und können dieses in Unterrichtskonzepte integrieren. (C2.2)

In Relation zu den allgemeinen Kompetenzprofilen der Berufsfachschule (vgl. Heinzer & Baumgartner 2013, 92–95) können 14 neue Kompetenzen für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen formuliert werden (Tabelle 29). Diese lassen sich inhaltlich in zwei Gruppen gliedern. Der ersten Gruppe werden neun fachspezifische Kompetenzen des Englischunterrichts zugewiesen, also Bereiche, die sich durch ihre Fachakzente von anderen berufsbildenden Fächern unterscheiden. Aus der empirischen Studie geht eine zweite Gruppe fünf neuer Kompetenzen hervor, die als allgemeindidaktische/pädagogische Kompetenzen gelten können. Diese Kompetenzen werden im Englischunterricht als bedeutsam erachtet, verfügen jedoch auch in anderen Unterrichtsfächern der berufsbildenden Schulen über eine hohe Relevanz. Als bedeutungsvoll erscheint der Befund, dass sich die Kompetenzen eher weniger auf inhaltsspezifische Thematiken als mehr auf allgemeindidaktische und pädagogische Bereiche des Englischunterrichts richten. Als Ergebnis der empirischen Studie werden weiterhin 15 Kompetenzen von Heinzer & Baumgartner (vgl. ebd.) leicht verändert übernommen; sieben Kompetenzen werden direkt auf ein Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen übertragen. 21 Kompetenzen entfallen bzw. werden mit anderen Kompetenzen zusammengefasst.

Tab. 29: Aufteilung der Kompetenzen in Bezug zu den allgemeinen Kompetenzprofilen des Forschungsprojektes „Professional Minds" (vgl. Heinzer & Baumgartner 2013, 92–95)

Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in Bezug zu den Kompetenzprofilen von Oser sowie Heinzer & Baumgartner (2013)	**Name der Kompetenzen**
Zusätzliche fachspezifische Kompetenzen für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen (9)	Planung, Lernmaterialien, Fachwortschatz, Umgang mit Kompetenzmodellen der Fremdsprachen, CLIL als Unterrichtsprinzip, Reaktion auf Ablehnung des Englischunterrichts, Mobilitätsmaßnahmen, Stellenwert des Englischunterrichts, Identifikation mit dem Fach
Zusätzliche allgemeindidaktische Kompetenzen für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen (fächerübergreifend) (5)	Umgang mit Heterogenität, Motivation, Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern, Lernstrategien/Selbstorganisiertes Fremdsprachenlernen, Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler
Leicht veränderte Kompetenzen (15)	Lehrplan, Sozialformen und Unterrichtsmethoden, Prüfungsaufgaben, Einsatz von Medien, Rhythmisierung des Lernprozesses, Differenzierung, Entwicklungsphasen, Konfliktbehandlung, Wertebildung, Soziales Verhalten, Leistungsbeurteilung, Umgang mit Fehlern, Umgang im Kollegium, Unterrichtsevaluation, Lebenslanges Lernen

(Fortsetzung Tab. 29)

Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in Bezug zu den Kompetenzprofilen von Oser sowie Heinzer & Baumgartner (2013)	**Name der Kompetenzen**
Übernommene Kompetenzen (7)	Ziele/Kompetenzen, Klassenmanagement, Klassenregeln, Erfahrungsbezug, Schulentwicklung, Praxisorientierung, Arbeitsbelastung
Entfallene bzw. zusammengefasste Kompetenzen (21)	Lerntaxonomie, Darbietender Unterricht, Einzelarbeit, Gruppenunterricht, Frage-Antwort-Unterricht, Handlungsorientierung, Handlungsketten, Begriffs- und Konzeptaufbau, Flexibles Handeln, Haltung, Integration, Wahrgenommene Verletzungen, Verhandlung, Reaktion auf Befindlichkeiten, Entwicklungspsychologische Orientierungen, Hausaufgaben, Fördernde Rückmeldung geben, Schulkonzept, Zusammenarbeit mit Betrieben, Umgang mit Feedback, Weiterbildung

Ergebnis dieser empirischen Studie ist ein Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen, das als Grundlage für die Gestaltung von Lehrerbildungsprogrammen dienen kann. Die 36 Einzelkompetenzen wurden in Anlehnung an Heinzer & Baumgartner (2013) in vier thematische Gruppen unterteilt: A) Unterrichten, B) Lernbedingungen, C) Lernprozesses und D) Berufscoping und Zusammenarbeit.[68] Jeder Kompetenzbereich enthält wiederum je zwei thematische Untergruppen mit jeweils zwei bis acht Einzelkompetenzen (Abb. 18).

68 Die Einteilung der Kompetenzen in vier thematische Gruppen erfolgte im Forschungsprojekt „Professional Minds" laut Heinzer & Baumgartner (vgl. 2013, 78) unter Analyse einschlägiger Literatur zu Unterrichtsqualität von Bromme (1997), Darling-Hammond und Bransford (2005), Dubs (1995), Helmke (2003), Oser (2001) und Weinert (1996).

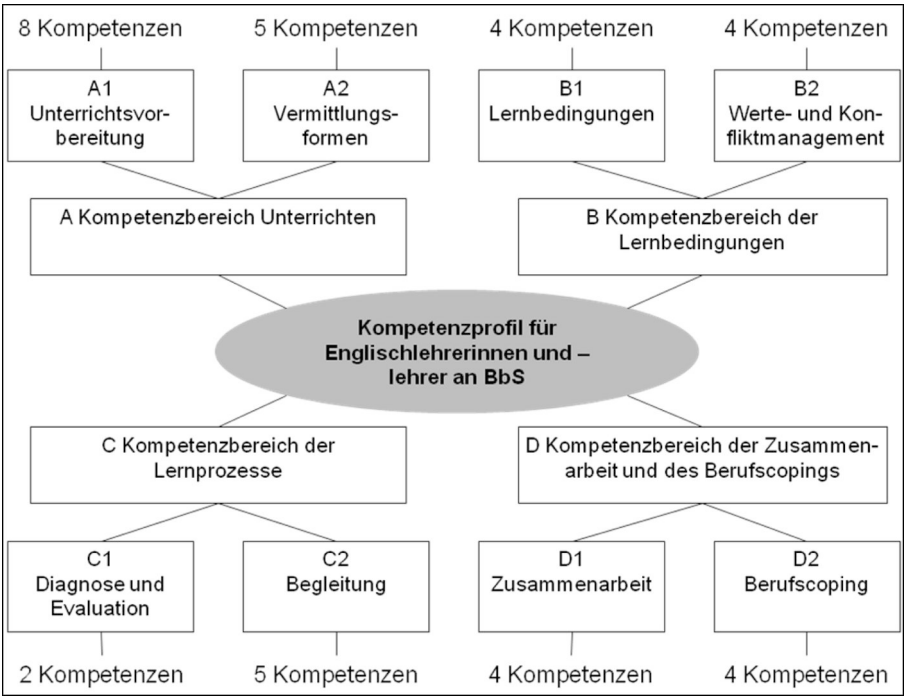


Abb. 18: Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen in Anlehnung an Heinzer & Baumgartner (2013)

In Tabelle 30 sind alle 36 Kompetenzen in ihrem Wortlaut und nach ihrer Gruppenzugehörigkeit aufgelistet. Diese hier zusammengestellten Kompetenzen sind notwendig, um Englisch an berufsbildenden Schulen erfolgreich zu unterrichten. Sie sind berufsspezifisch und kontextbezogen, d. h. die Kompetenzbereiche der KMK-Bildungsstandards (2004a, 2008a) wurden wesentlich konkreter und berufsspezifischer formuliert. Die o. g. Kompetenzbereiche beschreiben, welche Anforderungen Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen tatsächlich bewältigen müssen. Damit besitzen sie eine hohe praktische Relevanz für die Lehrerausbildung, da sie Hilfestellung für die Gestaltung der Ausbildungsprogramme bieten. Jeder der vier Kompetenzbereiche kann als Grundlage für die Bestimmung von Inhalten des Professionswissens sowie zur Definition von günstigen affektiv-motivationalen und selbstregulativen Facetten genutzt werden. Die Kompetenzbereiche lassen sich bspw. in fachdidaktischen und/oder berufspädagogischen Veranstaltungen aufgreifen und thematisch vertiefen oder in schulpraktischen Übun-

gen als Feedbackinstrument für kompetenzorientierte Rückmeldungen einsetzen.

Tab. 30: Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen

A Kompetenzbereich: Unterrichten **Lehrerinnen und Lehrer …**
A1 Unterrichtsvorbereitung (8)
A1.1 *Ziele/Kompetenzen:* … können Ziele/Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen formulieren, umsetzen und kontrollieren. Sie können den Unterricht inhaltlich und methodisch von den zu erreichenden Kompetenzen her steuern und den Lehrplan fachspezifisch umsetzen.
A1.2 *Lehrplan:* … sind in der Lage, schulische Curricula zu planen.
A1.3 Planung: … können kompetenzorientierten, berufsbezogenen Englischunterricht auch für ein Einstundenfach sach- und fachgerecht planen, durchführen und reflektieren.
A1.4 Lernmaterialien: … sind in der Lage, auch authentische (CLIL)-Lernmaterialien entsprechend der Zielgruppe für den Unterricht aufzubereiten.
A1.5 Fachwortschatz: … können sich neues Fachvokabular erarbeiten und dieses vermitteln.
A1.6 Umgang mit Heterogenität: … können sich auf die Heterogenität der Schulformen einstellen und unter Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Heterogenität sowie der Leistungsheterogenität innerhalb einer Klasse Unterricht planen, durchführen und reflektieren.
A1.7 Umgang mit Kompetenzmodellen der Fremdsprachen: … können mit Kompetenzmodellen wie dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) und dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) sowie Bildungsstandards umgehen.
A1.8 *Prüfungsaufgaben:* … können kompetenzorientierte Prüfungsformate erarbeiten.
A2 Vermittlungsformen (5)
A2.1 CLIL als Unterrichtprinzip: … können nach den didaktischen und methodischen Prinzipien des CLIL Sequenzen im Englischunterricht planen, durchführen und reflektieren.
A2.2 Sozialformen und Unterrichtsmethoden: … regen durch den Einsatz vielfältiger Sozialformen und Unterrichtsmethoden (insbesondere handlungs-, kreativitätsorientierte und kooperative Methoden) im Sinne eines „Balanced Teaching" unterschiedliche Formen des Lernens an und stärken so die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.
A2.3 Einsatz von Medien: … können auch moderne Kommunikations- und Informationsmedien wie Lernplattformen oder Learning-Apps zur Unterstützung und Verbesserung des Unterrichts auswählen und einsetzen.
A2.4 Rhythmisierung des Lernprozesses: … können das Lernen zeitlich und didaktisch in Lernphasen einteilen (unter besonderer Berücksichtigung der Stellung des Faches Englisch als Einstundenfach in der Berufsschule).
A2.5 Differenzierung: … können die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einschätzen und binnendifferenzierten Unterricht planen und durchführen.

(Fortsetzung Tab. 30)

B Kompetenzbereich der Lernbedingungen **Lehrerinnen und Lehrer …**
B1 Lernbedingungen (4)
B1.1 *Klassenmanagement:* … können Lernsituationen gut organisieren. Sie können klare Anweisungen erteilen und sowohl die gesamte Klasse als auch einzelne Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.
B1.2 Motivation: … können Schülerinnen und Schüler zum Englischlernen motivieren (über Methoden, Praxisbezug, Projektunterricht, Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler).
B1.3 Klassenregeln: … können Regeln für das Arbeiten im Klassenzimmer aufstellen und durchsetzen.
B1.4 Entwicklungsphasen: … berücksichtigen die Entwicklungsphasen junger Erwachsener.
B2 Werte- und Konfliktmanagement (4)
B2.1 Konfliktbehandlung: … können Konflikte erkennen und verschiedene Methoden zur Lösung von Konflikten anwenden.
B2.2 Wertbildung: … können den Schülerinnen und Schülern die Verbindung zwischen berufsorientierten Inhalten und sprachlich-interkulturellen Dimensionen deutlich machen und fördern die Fähigkeit und Bereitschaft, anderen (Kulturen) respektvoll zu begegnen. Sie vermitteln auch im Englischunterricht Werte und Normen.
B2.3 *Soziales Verhalten*: … fördern das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler (z. B. Hilfsbereitschaft).
B2.4 Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern: … begegnen den Schülerinnen und Schülern mit Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, einfühlendem Verstehen, Echtheit und Aufrichtigkeit.
C Kompetenzbereich des Lernprozesses **Lehrerinnen und Lehrer …**
C1 Diagnose und Evaluation (2)
C1.1 Leistungsbeurteilung: … diagnostizieren Lernvorrausetzungen und evaluieren die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.
C1.2 Reaktion auf Ablehnung des Englischunterrichts: … können Ursachen für die Ablehnung des Englischunterrichts feststellen und sind in der Lage, angemessen zu reagieren.
C2 Begleitung (5)
C2.1 Erfahrungsbezug: … können die Arbeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Betrieb als Lernerfahrung in unterschiedlicher Weise nutzen und auf dieser Basis Kompetenzen aufbauen und vertiefen.
C2.2 Lernstrategien/Selbstorganisiertes Fremdsprachenlernen: … erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene Lernstrategien, fördern selbstorganisiertes (Fremdsprachen)Lernen und können dieses in Unterrichtskonzepte integrieren.
C2.3 Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler: … fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
C2.4 Mobilitätsmaßnahmen: … kennen Mobilitätsmaßnahmen wie die Austauschprogramme ERASMUS+, LINGUA oder LEONARDO und können bei deren Organisation mitwirken.

(Fortsetzung Tab. 30)

C2.5 Umgang mit Fehlern: … üben eine großzügige Fehlertoleranz und akzeptieren sprachliche ‚Ausweichstrategien' ihrer Schülerinnen und Schüler (z. B. muttersprachliche Beiträge).
D Kompetenzbereich der Zusammenarbeit und des Berufscopings **Lehrerinnen und Lehrer …**
D1 Zusammenarbeit (4)
D1.1 Umgang im Kollegium: … können Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit dem Kollegium ergeben, wahrnehmen, ansprechen und bewältigen. Lehrerinnen und Lehrer können im Team zusammenarbeiten.
D1.2 Schulentwicklung: … können auf der Ebene der Schulentwicklung, der Lehrpläne und des Unterrichts zusammen mit dem Kollegium und der Schulleitung Vorhaben planen, durchführen und gegenseitig beurteilen.
D1.3 Praxisorientierung: … können die Arbeits- und Ausbildungssituation innerhalb eines Berufsfeldes erfassen und diese als Basis für die Unterrichtsgestaltung nutzen.
D1.4 Stellenwert des Englischunterrichts: … können den Schülerinnen und Schülern den Nutzen von Sprachkompetenzen argumentativ aufzeigen.
D2 Berufscoping (4)
D2.1 Identifikation mit dem Fach: … identifizieren sich mit ihrem Fach und können damit das Interesse und die Freude an Sprachen wecken.
D2.2 Arbeitsbelastungen: … können die eigene Arbeitsbelastung (z. B. Umgang mit einer hohen Anzahl an Klassen) realistisch einschätzen und Ursachen einer Überforderung erfassen. Sie können Maßnahmen ergreifen und sind in der Lage, Hilfe anzunehmen.
D2.3 Unterrichtsevaluation: … können den eigenen Unterricht mit verschiedenen Instrumenten und Verfahren (Schüler- und/oder Lehrerfeedback) evaluieren, die Ergebnisse analysieren und entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts entwickeln.
D2.4 Lebenslanges Lernen: … begreifen den Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Ein aus der vorliegenden Untersuchung hervorstechender Bereich professioneller Lehrerbildung betrifft die Förderung von pädagogisch-sozialen Kompetenzen; denn Lehrerinnen und Lehrer thematisieren in den Interviews sehr häufig Spannungen und Unsicherheiten im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern und Paradoxien im Lehrerhandeln. Ein wertschätzender und empathischer Umgang mit den Lernenden scheint im Zusammenhang mit dem Erfolg und der Zufriedenheit im Lehrerberuf zu stehen.

Dies kann auch mit der Diskussion in einschlägiger Fachliteratur gestützt werden. Schon in den 1980er Jahren wies das Ehepaar Tausch im Rahmen der Führungsstilforschung auf eine Reihe förderlicher Dimensionen des Verhaltens einer Lehrkraft hin, nämlich Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, einfühlendes Verstehen, Echtheit und Aufrichtigkeit. Diese Verhaltensweisen können erworben bzw. in der Lehrerolle übernommen werden (vgl. Tausch & Tausch 1971, 141ff). Auch die Hattie-Studie (2008) stellt heraus, dass es auf den Lehrer (‚the

teacher matters') und sein Handeln (‚what teachers do matters') und bspw. weniger auf die Schülerinnen und Schüler selbst, noch auf ihr Elternhaus, noch auf die Ausstattung der Schule oder das Curriculum ankommt. Dies wird durch das Datenmaterial insofern bestätigt, als hier deutlich betont wird, dass es neben fachlichen, didaktisch-methodischen und pädagogischen Kompetenzen vor allem soziale und personale Kompetenzen sind, die letztlich den Handlungsspielraum der Lehrerinnen und Lehrer in beruflichen Bildungsgängen ausmachen. In den Interviews wurde deutlich, dass weder die fachliche noch die fachdidaktische Ausbildung ausreichend auf die pädagogischen Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen vorbereitet. Eine logische Konsequenz wäre gemäß Appel (vgl. 2000, 157) die Verstärkung pädagogischer und psychologischer Komponenten der Lehrerbildung im Sinne von sozialen und personalen Kompetenzen[69] der Lehrerinnen und Lehrer, da solche Kompetenzen besonders auf den Beziehungsaspekt abheben. Sauer (zitiert nach: Appel 2000, 157) wies schon 1989 ausdrücklich auf die Konsequenzen, die das Primat des Beziehungsaspektes für die Lehrerausbildung haben sollte hin:

> *„Wie lange warten wir noch in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung damit, die soziale Kompetenz, d. h. Kontaktfähigkeit, Flexibilität im sozialen Umgang oder Konfliktlösungsfähigkeit ohne Gewaltanwendung zu schulen und zu trainieren? Nach wie vor steht die Ausbildung als Fachwissenschaftler im Vordergrund. Die sogenannten didaktischen Fächer kämpfen um ihre Existenzberechtigung. Aber wann wird die Fähigkeit, mit Schülern kindgemäß umzugehen, ein entscheidendes Kriterium für die Zulassung zum Lehrerberuf? Wann wird in der Lehrerfortbildung das entscheidende Gewicht auf Lehrertraining zur Förderung der sozialen Kompetenz oder Selbstreflexion gelegt?"*

Die Interviews bestätigen, dass die Bewältigung von Anforderungen nicht nur eine Sache von eventuell trainierbaren kognitiven Strategien ist, wie bspw. der Einsatz von schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden, sondern von der ganzen Person abhängt, da diese durch ihre sprachlichen, methodischen und kulturellen Kompetenzen den Gegenstand des Unterrichts vermittelt, indem sie ihn verkörpert.

Die Bedeutung des Beziehungsaspektes im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern ist schwer von der Hand zu weisen. Allerdings können soziale und personale Kompetenzen schwerlich von außen, also von Ausbildern

69 Soziale Kompetenz beinhaltet bspw. Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kooperationsfähigkeit. Personale Kompetenz umfasst z. B. die Fähigkeit zur Echtheit, Entwicklungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

„geformt" werden, da sie auch Teil eines biographischen Reifungsprozesses sind.

Was kann nun die Lehrerbildung dazu beitragen, motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten anzubahnen bzw. wie können Studierende, Referendare und Lehrende dazu angeregt werden, sich in diesem Bereich selber weiterzubilden? Hierzu einige Thesen als Grundlage für weiter führende Diskussionen.

Für Appel (vgl. 2000, 157f) scheint eine „Pädagogisierung" der Fachdidaktik sinnvoll. Das würde bedeuten, dass fremdsprachendidaktische Fragen in einem weiteren Rahmen als dem der Fachdidaktik untersucht werden und auch die Vermittlung von Wissen unter Berücksichtigung dieses erweiterten Rahmens erfolgen sollte. Fachdidaktische Veranstaltungen sollten z. B. folgende Themen aufgreifen: Rolle und Identität, die eigene (Sprach)lernerbiographie sowie Selbstwahrnehmung. Schon in der ersten Phase der Ausbildung sollten Veranstaltungen dazu anregen, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen und die eigenen biographischen Sprachlernererfahrungen zu reflektieren.

Da das Rollenverständnis sowie die Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern als zentrale Komponenten des beruflichen Selbstverständnisses und damit als entscheidende Determinante für das professionelle Handeln im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen identifiziert werden konnten, scheint es notwendig, auch die Themen „Veränderungen der Lehrerrolle", „Nähe und Distanz" und „Paradoxien des Lehrerhandelns" aufzugreifen. Insbesondere die Veränderungen der Lehrerfunktionen von der Rolle der Wissensvermittlerin und Fachexpertin hin zu einem multidimensionalen flexiblem Rollenverständnis sollten schon in der Ausbildung Beachtung erfahren. Im Sinne der Herausbildung eines eigenständigen professionellen Selbst (vgl. z. B. Hericks 2006; Keller-Schneider 2008, 2010) stellt dies eine zentrale Entwicklungsaufgabe für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer dar.

Um Studierende für die aktive Selbstreflexion zu sensibilisieren, sollte genug Raum für erste unterrichtliche Erfahrungen und deren Reflexion geschaffen werden. Unterstützend könnte dabei das Portfoliosystem EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung) als studienbegleitendes Reflexionsinstrument wirken. Eine besondere Anforderung, zugleich aber auch Chance, bietet sich hier für die schulischen Praxisphasen in der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen an, da hier frühzeitige Möglichkeiten bestehen, eigene Erfahrungen im späteren Handlungsfeld und im Umgang mit den von ihnen zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern zu erwerben. Dies kann durch spezifische Szenarien in der ersten Phase der Lehrerausbildung

durchaus in den universitären Seminaren aufgegriffen und begleitet werden – etwa in der Form von Fallarbeit, Supervision oder Portfolioarbeit.

Da Kompetenzen nur durch die erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Lernens erworben werden, ist es von großer Bedeutung, dass die Studierenden selbst motivierende Lernerfahrungen machen. Weiterhin lässt sich feststellen, dass professionspraktische Studien neben den fachwissenschaftlichen, didaktischen und berufspädagogischen Kompetenzen vor allem soziale Bereitschaften und personale Basisfähigkeiten wie die Fähigkeit zur Selbstreflexion einbeziehen müssen. Eine stärkere Verzahnung der entsprechenden Ausbildungsanteile wäre nicht nur wünschenswert, sondern ist unbedingt erforderlich. Die Interviews zeigen, dass Auslandserfahrungen ein Schlüsselfaktor der beruflichen Kompetenz von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Sinne der Herausbildung von sprachlichen und personalen Kompetenzen sind. Die persönlichen Haltungen und motivationalen Orientierungen speisen sich in erheblichem Maße aus den Erfahrungen im Zielsprachenland. Daher sollten verpflichtende Auslandsaufenthalte schon in die universitäre Phase der Ausbildung integriert werden.

6.1.2 Angebot an Fort- und Weiterbildungen

Die Lehrerinnen und Lehrer dieser empirischen Studie thematisieren nahezu alle die fehlenden Möglichkeiten, sich für den berufsbezogenen Englischunterricht fortzubilden. Da es durchaus schwierig ist, für einzelne Berufsfelder Fortbildungen zu organisieren, sollte die Möglichkeit der länderübergreifenden Fortbildungen geprüft oder auch auf online-Angebote zurückgegriffen werden. So organisiert etwa das Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes regelmäßig online-Fortbildungen auch für den Bereich Englischunterricht an berufsbildenden Schulen. Auch EU-Programme finden noch viel zu selten Eingang in die berufsbildenden Schulen. Bspw. vernetzt das EU-Programm eTwinning Schulen aus Europa über das Internet miteinander. Mit eTwinning findet man eine Partnerschule und arbeitet in einem geschützten virtuellen Klassenraum an einem gemeinsamen Unterrichtsprojekt.

Die in Sachsen-Anhalt gängige Praxis, auch Sekundarschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer ohne Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen an berufsbildenden Schulen zu beschäftigen, muss kritisch betrachtet werden, da diesen Lehrerinnen und Lehrern i. d. R. die berufliche Erfahrung außerhalb der Institution allgemeinbildende Schule fehlt. Darüber hinaus fehlen ihnen die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen für den berufsbezogenen Englischunterricht. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen als Aspekte des professionellen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern sind laut Baumert & Kunter

(vgl. 2006, 496) allerdings wichtige Prädikatoren für eine qualitätsvolle Unterrichtsführung und sind somit für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler substantiell bedeutsam.

6.1.3 Organisation des Englischunterrichts

Die systemimmanenten Rahmenbedingungen des Englischunterrichts erschweren die Durchführung handlungsorientierter, innovativer, schüleraktivierender Unterrichtsformen vor allem in der Berufsschule. Da eine Erhöhung der Stundenzahl von derzeit zwölf Stunden für die schulische Ausbildung der Auszubildenden in der Berufsschule nicht realisierbar ist, sollten folgende Ansätze geprüft werden:

Bilingualer Sachfachunterricht[70] und fakultative Angebote

Die Möglichkeit, den Fachunterricht teilweise oder ganz in der Fremdsprache durchzuführen, kann unter bestimmten Voraussetzungen sinnvoll und effektiv sein, zum Beispiel wenn die Auszubildenden über sehr gute sprachliche Voraussetzungen verfügen, wie es durchaus in einigen Berufsfeldern der Fall ist. Da die zu erlernende Sprache in den beruflichen Kontext eingebettet ist, bietet bilingualer Sachfachunterricht die Chance, die Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache zu erhöhen und gezielter auf das Berufsleben vorzubereiten. Bilingualer Sachfachunterricht ist zielgerichtet berufsbezogen und handlungsorientiert. Daher kann das Erlernte direkt im Betrieb angewendet werden. Wortschatzbereich und Fertigkeiten sind auf die Bedürfnisse der Auszubildenden bzw. der Ausbildungsbetriebe zugeschnitten. Die Fremdsprache ist an sich jedoch nicht Unterrichtsgegenstand, sondern ‚lediglich' Arbeits- oder Unterrichtsmittel. Die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache soll gleichzeitig die Fachkompetenz und die Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler fördern und erweitern. Bilinguale Module, z. B. in bestimmten Lernfeldern, weisen eine hohe Flexibilität auf und ermöglichen eine Anpassung an die jeweiligen schulischen Gegebenheiten. Neben notwendigen konzeptionellen und organisatorischen Überlegungen auf Seiten der Schulen müssen Lehrerinnen und Lehrer allerdings sowohl sprachlich als auch didaktisch-me-

70 Für den bilingualen Sachunterricht (CLIL: Content and Language Integrated Learning) gibt es zwar unter den Didaktikern einen Grundkonsens im Hinblick auf allgemein-didaktische Aspekte (vgl. Wolff 2010, 300f), an konkreten Unterrichtskonzepten und -materialen insbesondere für den bilingualen Sachunterricht an berufsbildenden Schulen mangelt es jedoch.

thodisch für den bilingualen Sachfachunterricht entsprechend aus- bzw. weitergebildet werden. [71]

Darüber hinaus ist es denkbar, fakultative Zusatzangebote für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen, die mit einer Prüfung, wie dem KMK-Fremdsprachenzertifikat, abgeschlossen werden können. Beide Möglichkeiten bieten die Chance, die „Fremdsprachenlücke" an Berufsschulen zu kompensieren, die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu fördern und die Attraktivität des Fremdsprachenunterrichts zu erhöhen.

Um die „Fremdsprachenlücke" in der beruflichen Grundbildung zu schließen, sollten die Schulen angehalten werden, allen Schülerinnen und Schülern an Berufsschulen wenigstens die Mindeststundenzahl an vorgeschriebenem Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten. Dabei ist bei der Organisation des Unterrichts zu prüfen, ob die Möglichkeit besteht, den Fremdsprachenunterricht als Blockunterricht, bspw. eine Woche Englischunterricht als Projektunterricht, zu organisieren, um so eine lernförderliche und motivierende Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Sollte die Organisation von Blockunterricht nicht möglich sein, ist zu prüfen, ob die zeitlichen 45-Minutenblöcke ggf. schulorganisatorisch abgeschafft und der Englischunterricht in Doppelstunden organisiert wer-

71 Seit Januar 2011 gibt es einen Arbeitskreis am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) München, der sich mit dem Aufbau einer Online-Plattform für den bilingualen Unterricht an der Fachoberschule und den beruflichen Oberschulen befasst (siehe: http://www.bayern-bilingual.de/fos-bos/). Grundsätzlich gilt, dass alle Nicht-Prüfungsfächer zweisprachig unterrichtet werden dürfen, sofern die unterrichtende Lehrkraft die entsprechende Lehrbefähigung in dem Sachfach und der Fremdsprache bzw. die erforderlichen fremdsprachlichen Kenntnisse nachweisen kann.
Als Reaktion auf die Herausforderungen der globalen Arbeitswelt und auf Grund der Sprachenpolitik der Europäischen Kommission wurde in den neuen Lehrplänen der österreichischen Höheren Technischen Lehranstalten ab dem Schuljahr 2014/15 CLIL verpflichtend aufgenommen. Unter CLIL versteht man die Verwendung der Fremdsprache zur integrativen Vermittlung von Lehrinhalten und Sprachkompetenz außerhalb des Sprachunterrichts unter Einbindung von Elementen der Fremdsprachendidaktik. [Informationen online: http://www.htl.at/htlat/schwerpunktportale/clil-content-and-language-integrated-learning.html; 15.6.2015]
In der Schweiz wird bilingualer Sachfachunterricht seit 1999 als Bestandteil des regulären Unterrichts an Berufsfachschulen im Kanton Zürich angeboten. Eine Evaluation von bilingualen Schulmodellen ergab im Jahr 2011, dass sich bilingualer Sachfachunterricht positiver auf die Englischkompetenzen und die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler auswirkt als jede andere Unterrichtsform des Englischen (Evaluation des zweisprachigen Unterrichts an Berufsfachschulen im Kanton Zürich, Prof. J.-L. Gurtner und Dr. Claudine Brohy, Universität Freiburg, 2010 [online: www.mba.zh.ch; 15.05.14]. Ein Vergleich der Abschlussnoten ergab, dass die fachlichen Inhalte mindestens genauso gut beherrscht wurden, auch wenn die Schülerinnen und Schüler in Englisch unterrichtet wurden (ebd.).

den kann. Nur so können handlungsorientierte Methoden, wie kleine Projekte oder Gruppenarbeit, realisiert werden.

6.1.4 Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort

Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer

Als ein erster wesentlicher Ansatzpunkt für Veränderungen vor Ort kann die konkrete Organisations- und Bedingungsgestaltung des schulischen Alltags betrachtet werden. Ohne Zweifel gibt es auf diesem Gebiet in jeder einzelnen berufsbildenden Schule noch ungenutzte Möglichkeiten der Einflussnahme. Es stellen sich u. a. die folgenden Fragen: Wie können belastende Anforderungen während des schulischen Arbeitsalltages minimiert werden? Wie lassen sich über die Arbeitsorganisation die Möglichkeiten für den kollegialen Austausch und die gegenseitige Unterstützung im Kollegium erweitern? Wie bereits ausführlich dargestellt, sind die meisten Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich bereit, sich fachlich und sprachlich in neue Berufsfelder einzuarbeiten; doch führt ihr kontinuierlich fachfremder Einsatz zu einer starken Arbeitsbelastung bis hin zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Es ist schlichtweg unmöglich für Lehrerinnen und Lehrer, in jedem Jahr fachliche Expertise in einem neuen Berufsfeld zu erwerben. Qualitative Studien – vor allem für das Fach Mathematik – haben gezeigt, dass das tatsächlich im Unterricht verfügbare fachdidaktische Handlungsrepertoire weitgehend von der Breite und Tiefe des Fachverständnisses abhängt (vgl. Baumert & Kunter 2006). Der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern kann nicht garantiert werden, wenn die fachliche Expertise der Lehrerinnen und Lehrer fehlt. Daraus lässt sich schließen, dass der Lehrereinsatz ressourcenorientiert und kontinuierlich erfolgen sollte. Auch die Organisation des Unterrichts in Lehrerteams ist zu prüfen. So können sich die Lehrerinnen und Lehrer gegenseitig unterstützen und von der Expertise profitieren. Es ist zudem nicht förderlich, die Englischlehrerinnen und -lehrer ausschließlich in der Berufsschule einzusetzen, da der Einsatz im Einstundenfach einerseits einen enormen Korrekturaufwand bedeutet und andererseits die Beziehungsarbeit zu den Schülerinnen und Schülern erschwert.

Schulklima

Einen zweiten wesentlichen Ansatzpunkt für Veränderungen an der konkreten Schule stellt das soziale Klima der Schule dar. Die in dieser Studie interviewten Lehrerinnen und Lehrer äußern eine größere berufliche Zufriedenheit, wenn die Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen durch Offenheit für den kollegialen Austausch und gegenseitige Unterstützung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung gekennzeichnet ist. Dem Erleben sozialer

Unterstützung ist offensichtlich eine sehr wichtige protektive Funktion zuzuschreiben. Es beugt dem Gefühl vor, als Einzelkämpfer auf verlassenem Posten zu stehen, das einigen Lehrerinnen und Lehrer in dieser empirischen Studie besonders zu schaffen macht. Insofern tragen die Schulleitungen eine große Verantwortung für die Gestaltung eines Klimas des Vertrauens und der gegenseitigen Unterstützung an den Schulen.

6.2 Individuelle Ebene

Natürlich sind auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst gefordert, über eigene Bemühungen die Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen besser zu bewältigen. An erster Stelle steht hier die Kompetenzentwicklung. Sie ist ohne Frage die wichtigste der von Lehrerinnen und Lehrern selbst zu realisierenden Maßnahmen. Auch in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004a) heißt es, Lehrerinnen und Lehrer sollen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe begreifen und ihre Kompetenzen ständig weiter entwickeln. Die Ergebnisse dieser empirischen Studie weisen auf Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung der fachlichen Kompetenzen und dem subjektiven Erleben von Anforderungen als Belastung hin. Um Kompetenzen und den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln, eignet sich neben der persönlichen Fortbildung zum Beispiel der kollegiale Austausch im bewertungsfreien Raum, wie er bspw. im Projekt *Evidenzbasierte Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU)*, das an der Universität Koblenz-Landau im Auftrag der Kultusministerkonferenz für die Praxis entwickelt wurde, stattfindet. Die Ziele dieses Projektes sind vielfältig:

- Datenbasierter kollegialer Austausch über Unterricht im bewertungsfreien Raum als Grundlage für die gezielte Weiterentwicklung des Unterrichts
- Sichtbarmachung des Lehrens und Lernens durch Schülerfeedback
- Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires durch kriteriengeleitete Beobachtung
- Bewusstmachung eigener subjektiver Theorien und Urteilsgewohnheiten
- Sensibilisierung für die Vielfalt von Lernvoraussetzungen innerhalb der Klasse

- Verständigung über ein gemeinsames Bild von Unterricht im Team oder Kollegium
- Schulentwicklung: Kollegialer Austausch und „Öffnung der Klassenzimmertüren" (vgl. Helmke et al. 2016, 3).[72]

Die Lehrerinnen und Lehrer können sich in solchen Situationen nicht mehr als Einzelkämpfer, sondern als lernendes Team erleben, das durch den gemeinsamen Blick auf den Unterricht auch ihre Beziehungen zueinander fördert. Auf institutioneller Seite ist es günstig, wenn die Unterrichtsdiagnostik im Schulprogramm verankert ist und bereits eine innerschulische Feedbackkultur sowie ein stützender Kontext durch ein Klima des Vertrauens und der gegenseitigen Hilfe bestehen. Wichtig dabei sind auch Schulleitungen,

> *„die für herausfordernde Ziele eintreten und dann ein sicheres Umfeld für Lehrpersonen schaffen, in dem Kritik, Fragen und die Unterstützung anderer Lehrpersonen möglich sind. So können diejenigen Ziele gemeinsam erreicht werden, die den größten Effekt auf Schüler-Outcomes haben"* (Hattie 2013, 99).

Es ist wünschenswert, dass ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen, insbesondere Zeit für Hospitation und anschließende Reflexion. Auf individueller Ebene erfordert die erfolgreiche Durchführung der Unterrichtsdiagnostik die individuelle Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, sich einer solchen Herausforderung zu stellen, sowie die Kompetenz zur Selbstreflexion, gekoppelt mit der Fähigkeit, im Team zu arbeiten. Auch Möglichkeiten des Austauschs mit anderen Schulen (evtl. im Rahmen eines Praktikums), aber auch mit außerschulischen Institutionen und der Arbeitswelt können zur Kompetenzentwicklung beitragen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer über einen längeren Zeitraum die Anforderungen nicht bewältigen können und im Schulalltag starke Belastungen erleben, sollte es ein breites institutionalisiertes Unterstützungsangebot im Sinne von Supervisionen, kollegialer Fallberatung, Coaching etc. geben.

6.3 Perspektiven

Die als Resultat dieser empirischen Studie generierten Kompetenzen, über die Englischlehrerinnen und -lehrer am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollten, um im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen professionell agieren zu können, lassen sich einerseits der Fachdidaktik Englisch zuordnen, betreffen aber

72 Die Feedbackbögen des Projektes EMU können auch für das Schülerfeedback eingesetzt werden, um die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu überprüfen. Eine knappe Einführung in die Unterrichtsdiagnostik mit EMU von Helmke et al. (2016) findet sich online: http://www.unterrichtsdiagnostik.de/; 29.05.2015.

auch allgemein-didaktische und (berufs)pädagogischen Anteile der Ausbildung. Die Ergebnisse bestätigen, dass auch für das Unterrichten im Fach Englisch an berufsbildenden Schulen eine konsequentere Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse bereichernd wäre (vgl. hierzu auch Caspari 2003). Insofern unterstützen die Ergebnisse dieser empirischen Studie auch Appels (2000) Forderung nach einer stärkeren „Pädagogisierung der Fremdsprachendidaktik". Die bildungspolitische Relevanz der in den KMK-Standards für die Lehrerbildung formulierten Kompetenzen (2004a) wurde darüber hinaus aus der Sicht der ‚Betroffenen' bekräftigt. Diese Kompetenzen fanden deshalb Eingang in das generierte Kompetenzprofil für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen.

Bei der Diskussion um Lehrerkompetenzen und die Professionalisierung der Lehrenden sollte nicht vergessen werden, dass auch die schulische Administration Verantwortung für die Professionalisierung der Lehrenden trägt. Ungünstige Rahmenbedingungen, wie ein kontinuierlicher fachfremder Einsatz, führen zu starken psychischen und physischen Beanspruchungen der Lehrerinnen und Lehrer, unter denen die Qualität des Unterrichts und damit auch der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler leiden. Daher sollte auch an den Schulen ein Rahmen geboten werden, der es Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Die mit dem qualitativen Forschungsparadigma verbundenen Grenzen werden im Folgenden vertiefend betrachtet. Erstens ist festzuhalten, dass mit der Auswahl eines Bundeslandes die Reichweite der Studie begrenzt ist. Bereits in Kapitel 5.1.2.2 wurde erläutert, dass sich die empirische Erhebung auf das Bundesland Sachsen-Anhalt bezieht. Die durch den Bildungsföderalismus hervorgerufenen unterschiedlichen Schulstrukturen sowie die verschiedenen administrativen und curricularen Vorgaben in den Bundesländern führen möglicherweise dazu, dass sich die Wahrnehmungen von Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in einem Bundesland wie Baden-Württemberg, wo seit Beginn des Schuljahrs 2011/2012 die Fremdsprache Englisch als einstündiger Pflichtunterricht an der Berufsschule als Schulversuch eingeführt wurde, anders darstellen. Eine Möglichkeit zu überprüfen, ob die Ergebnisse auch auf Englischlehrerinnen und -lehrer anderer Bundesländer zutreffen, wäre eine Erweiterung der Studie um eine länderübergreifende Untersuchung.

Zweitens stellt die Datenerhebung mit Hilfe problemzentrierter Interviews eine weitere Einschränkung der Reichweite der empirischen Studie dar. Im Rahmen der Datenerhebung wurden die subjektiven Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer auf den Englischunterricht, ihre Überzeugungen und Einstellungen er-

fasst. Es konnte jedoch, bspw. durch teilnehmende Beobachtungen, nicht überprüft werden, inwieweit sich die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich in der unterrichtlichen Praxis widerspiegeln. Der Vergleich der rekonstruierten Schlüsselkategorien beruflichen Handelns aus der subjektiven Sicht der Lehrerinnen und Lehrer mit dem tatsächlichen unterrichtlichen Handeln würde somit eine weitere interessante Forschungsperspektive darstellen.

In der Vorstudie dieses empirischen Forschungsprojektes wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse festgestellt, dass fremdsprachliche Ziele und Inhalte in den Rahmenlehrplänen mit Lernfeldstruktur mit 40 Stunden in die Lernfelder integriert sind. Dies bedeutet, dass eine Fachlehrerin bspw. im Lernfeld 10 des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin' die Schülerinnen und Schüler darin unterstützt, *„fremdsprachig mit ausländischen Kunden/Kundinnen kommunizieren"* (KMK 2004b, 69) zu können. Unklar bleibt dabei, wie die Fachlehrerinnen und -lehrer, die i. d. R. keine fachspezifische Ausbildung haben, diese Anforderung im Rahmen der konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung bewältigen sollen. Im Rahmen dieser empirischen Studie konnte die Zielgruppe, die den lernfeldintegrierten Fremdsprachenunterricht im schulischen Alltag umsetzen muss, nicht berücksichtigt werden. Eine gelungene Realisierung des lernfeldintegrierten Fremdsprachenunterrichts entscheidet sich aus Sicht der Autorin vor allem in der Person der Lehrerin/des Lehrers, die die Anforderungen in ihrer täglichen Unterrichtspraxis bewältigen muss. Weder in der theoretischen Debatte der Berufsbildung noch in der Fremdsprachendidaktik findet sich bisher jedoch eine fundierte und handlungsorientierte Aufarbeitung der Problematik des lernfeldintegrierten Fremdsprachenunterrichts. Um Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Grenzen der Integration des Faches Englisch in die Lernfelder zu erlangen, wäre daher weitere Forschung notwendig.

Die Ergebnisse dieser empirischen Studie können als Anregung für die Erhebung quantitativer Daten dienen. So könnte mit einer quantitativen Erhebungsform die Möglichkeit bestehen, die gefundenen Bereiche des Kompetenzprofils Experten für den Englischunterricht an berufsbildenden Schulen vorzulegen, um die Kompetenzen bezüglich der Kriterien der Wichtigkeit, der Auftretenshäufigkeit, der Umsetzungsschwierigkeit und des Stellenwertes in der Ausbildung evaluieren zu lassen.

Das generierte Kompetenzprofil nennt Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollten, um die Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen erfolgreich zu bewältigen. Viele Einzelkompetenzen beziehen sich daher auf die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern – das Unterrichten:

> *„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation"* (KMK 2004a, 3).

Um Unterrichtssituationen professionell bewältigen zu können, bedarf es darüber hinaus weiterer Kompetenzen, etwa in den Kompetenzbereichen Erziehung und Zusammenarbeit. Auf eine Trennung der Kompetenzbereiche Unterrichten und Erziehen wurde bewusst verzichtet, weil das Unterrichten gemäß Baumert & Kunter (vgl. 2013, 281f) das ‚Kerngeschäft' der Schule darstellt und in jeder Unterrichtsstunde Erziehungsprozesse stattfinden. Die Schule erzieht sowohl durch die kognitiven Herausforderungen ihres Bildungsprogramms als auch durch die Gestaltung des Unterrichts selbst – etwa durch die Förderung von Arbeitsmethoden, durch Erwartungen an die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und durch die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Rücksichtnahme, Verantwortungsübernahme oder Hilfsbereitschaft (vgl. ebd.). Erzieherische Aspekte wurden z. B. in der Kompetenz *B2.2 Wertebildung* und der Kompetenz B2.3 *Soziales Verhalten* bzw. das Thema Schulentwicklung in der Kompetenz D1.2 *Schulentwicklung* im Kompetenzprofil berücksichtigt.

Ein Gütekriterium qualitativer Forschung ist laut Steinke (vgl. 2008, 330f) die Limitation, d. h. es soll geprüft werden, inwieweit die entwickelte Theorie verallgemeinerbar ist und, ob sich die Ergebnisse auch auf andere Bundesländer, Schulformen oder Fächer übertragen lassen. Das aus der Anforderungsanalyse generierte Kompetenzprofil könnte vermutlich im Bereich der allgemeindidaktischen Kompetenzen auf andere allgemeinbildende Fächer an berufsbildenden Schulen (auch in anderen Bundesländern) übertragen werden, wenn sich die Rahmenbedingungen ähnlich gestalten. So ist z. B. auch der Unterricht in den Fächern Deutsch oder Sozialkunde in der Berufsschule als Einstundenfach organisiert; der Unterricht in diesen Fächern soll Bezüge zu beruflichen Inhalten der jeweiligen Fachrichtung herstellen und die Schülerschaft zeichnet sich durch eine vergleichbare starke Heterogenität bezüglich der Vorbildung, Lern- und Leistungsbereitschaft und des Leistungsvermögens aus. Die fachdidaktischen Kompetenzen bedürften jedoch einer Übersetzung und Modifikation für das jeweilige Fach. Auch eine Übertragung auf Englischlehrerinnen und -lehrer an anderen Schulformen, wie Gymnasien oder Grundschulen, wäre nur in Ansätzen möglich, da sich der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen in Aspekten wie Zielen, Inhalten, Methoden, Materialien, Schülerschaft und Prüfungssituationen vom Englischunterricht an allgemeinbildenden Schulen unterscheidet (Kapitel 4.2.4.4).

Das vorliegende Kompetenzprofil für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen könnte in einem weiteren Schritt zur Ausarbeitung eines Kompetenzrasters genutzt werden. Dafür wäre es notwendig, die angestrebten Kompetenzen mit Indikatoren zu untersetzen. Jeder Indikator könnte dann mit Deskriptoren für unterschiedliche Niveaustufen ausgestaltet werden. Im Rahmen der schulpraktischen Studien wäre solch ein Kompetenzraster ein Instrument für die Selbsteinschätzung der Studierenden oder könnte Ausbildungslehrerinnen und -lehrern sowie Mentorinnen und Mentoren als Grundlage für begleitende Gespräche und Beratungen dienen (vgl. Jenewein 2015, 35).[73] Darüber hinaus könnte eine umfassende Dokumentation der eigenen Kompetenzentwicklung im Rahmen eines Portfolios, die Reflexion der Berufsentscheidung und -entwicklung der Studierenden fördern (vgl. ebd.). Die Ausarbeitung eines Kompetenzrasters auf Grundlage des generierten Kompetenzmodells für Englischlehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen bedarf der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten empirischen Ergebnisse ist festzuhalten, dass sich die Mehrheit der interviewten Lehrerinnen und Lehrer trotz der komplexen Anforderungen im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen, trotz vielfältiger Paradoxien im Lehrerhandeln, trotz ungünstiger institutioneller Rahmenbedingungen an den Schulen sowie trotz einer Lehramtsausbildung, die sich im Fach Englisch stark an einem gymnasialem Leitbild orientiert und dabei die Spezifik des Englischunterrichts an berufsbildenden Schulen kaum berücksichtigt, täglich in ihren Klassen und darüber hinaus engagieren. Sie unterstützen junge Erwachsene in ihrer Entwicklung, helfen ihren Schülerinnen und Schülern dabei, in der Fremdsprache Englisch zu kommunizieren und zu interagieren, ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen weiter auszubilden und ihr Wissen zu erweitern. Damit leisten die Lehrenden einen wichtigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen und zur Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

73 Im Rahmen des vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft initiierten Programms „Von der Hochschule in den Klassenraum – Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerausbildung“ wurden z. B. von der Forschungsgruppe um Jenewein (vgl. ebd.) ein Kompetenzraster entwickelt.

Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Weinheim: Beltz.

Appel, J. (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman.

Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.) (2009): Handbuch Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bachmann, K. (1999): Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastungen im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Baumert, J., Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

Baumert, J., Kunter, M. (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. 277–337.

Baumgartner, M. (2013): Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. In: Oser, F. et al. (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 97–126.

Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Francke.

Becker, M., Spöttl, G., Vollmer, T. (Hrsg.) (2012): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann.

Beckmann, U., Brandt, H., Wagner, H. (Hrsg.) (2004): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Weinheim und Basel: Beltz.

Bey, L., et al. (1999): Kein Raum für den berufsübergreifenden Bereich im Lernfeldkonzept? In: *Die berufsbildende Schule,* 51 (9), 305–311.

Bildungsplan berufliches Gymnasium der sechs- u. dreijährigen Aufbauform. Englisch. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg LPH 2/2014 Reihe I Nr. 37 Band 1 vom 29.07.2014.

Blömeke, S. (2003): Professionelles Lehrerhandeln. Kriterien und aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung. Vortrag an der Universität Passau, 11.10.03.

Blömeke, S. (2006a): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 6 (1), 25–33.

Blömeke, S. (2006b): „Fast fish – Loose fish": International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In: Hilligus, A. H., Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Lit (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung; 11). 189–214.

Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, Ch. (2008): Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In: Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-studierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann. 15–48.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-studierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Blömeke, S. (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.

Blömeke, S. (2013): Einleitung: Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. 7–24.

Blömeke, S. et al. (Hrsg.) (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.

Böhm, A. (2007): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 475–485.

Bohnsack, R. (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 492–501.

Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen: Leske & Budrich.

Bonz, B., Czycholl, R. (Hrsg.) (1994): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Aktuelle Probleme in neuen und alten Bundesländern sowie im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik. Oldenburg: BIS.

Bonz, B. (1995): Selbstverständnis und Arbeitssituation von Berufsschullehrern. In: Pätzold, G., Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung. Bertelsmann: Bielefeld. 193–204.

Bos, W., Klieme, E., Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster: Waxmann.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: H. Huber.

Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe. 177–212.

Bromme, R. (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, W., Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie Göttingen: Hogrefe. 159–167.

Bromme, R., Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 803–819.

Bromme, R. (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster: Waxmann.

Brunner, I., Häcker, T., Winter, F. (Hrsg.) (2009): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Brunner, M. et al. (2006a): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M., Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann. 54–82.

Brunner, M. et al. (2006b): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521–544.

Buber, R., Holzmüller, H. H. (Hrsg.) (2007): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden: Gabler.

Buer, J. v., Squarra, D. (1998): Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen von Beruf und Unterricht. Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik,* 44 (2), 273–293.

Busse, G., Paul-Kohlhoff, A., Wordelmann, P. (1997): Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld: Bertelsmann.

Caspari, D. (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*:* Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.

Casparia, D. (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000 – 2013). In: *FLuL,* 43 (1), 20- 31.

Czycholl, R. (1994): Aktuelle Probleme der Lehrerbildung für berufliche Schulen: In: Bonz, B., Czycholl, R. (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Aktuelle Probleme in neuen und alten Bundesländern sowie im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik. Oldenburg: BIS. 9–27.

Czycholl, R., Rebmann, K. (Hrsg.) (2003): Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen. Stand und Entwicklungsperspektiven. Oldenburg: BIS.

Davis, E. A. (2006): Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. In: *Teaching and teacher education,* 22, 281–301.

Dehnbostel, P., Lindemann, H.-J. (2007): Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung. In: Dehnbostel, P., Lindemann, H-J., Ludwig, C. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann. 179–197.

Dehnbostel, P., Lindemann, H-J., Ludwig, C. (Hrsg.) (2007): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann.

Detka, C. (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung,* 6 (2), 351–364. [online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-278244; 17.09.2015]

Dewe, P. J. (1985): Coping with work stress: An investigation of teachers' actions. In: *Research in Education,* 33, 27–40.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

DGFF (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. [online: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf; 10.09.2015]

Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dirks, U. (1999a): Kernprobleme im Berufsalltag von GymnasiallehrerInnen (Englisch). In: Dirks, U., Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 25–41.

Dirks, U., Hansmann, W. (Hrsg.) (1999a): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Dirks, U. (1999b): Biografisch-narrative Wege in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung: StudentInnen und LehrerInnen werden SelbstforscherInnen. In: *Triangle*, 15, 85–118.

Dirks, U. (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Universität, Habil.-Schrift. Magdeburg, 1998. Münster: Waxmann.

Doll, J., Prenzel, M. (Hrsg.) (2004): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann.

Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. In: Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of Research on teaching. New York: Macmillan. 392–431.

Doyle, W. (2006): Ecological Approaches to Classroom Management. In: Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (Eds.): Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues. New York, NY et al.: Routledge. 97–125.

Drieschner, E. (2008): Bildungsstandards und Kompetenzauslegung. Zum Problem ihrer praktischen Umsetzung. In: *Pädagogische Rundschau,* 62, 557 – 572.

Dudley-Evans, T., St. John, M. J. (1998): Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Düggeli, A. (2013): Kompetenzprofile im Lichte theoretischer Referenz und professioneller Relevanz: Anmerkungen zu einem vielversprechenden Professionalisierungskonzept. In: Oser, F. et al. (Hrsg.): Ohne Kompetenzen keine Qualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 127–136.

Egloff, G. (2001): Fremdsprachenunterricht an beruflichen Schulen. In*: ifl: aktuell*, 10–13.

Elsner, D., Wildermann, A. (Hrsg.) (2011): Sprachen lernen – Sprachen lehren. Language learning – language teaching: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa = prospects for teacher education across Europe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Endler, N. S., Parker, J. D. (1990): Coping Inventory for Stressful Situations (CISS). Manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen RdErl. des MK vom 11.7.2015 – 22–80006. [online: http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-ergbes_bbs_vo.pdf; 02.03.2016]

Erhebung der Unterrichtsversorgung am 6.11.2013 (Spiegel LSchA v. 19.02.2014): Stammlehrkräfte an öffentlichen berufsbildenden Schulen (FuD-Aufsicht MK) mit Lehrbefähigung für Englisch im Schuljahr 2013/14 (Anfrage an das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt vom 22.09.2014)

Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.

Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (Eds.) (2006): Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues. New York, NY et al.: Routledge.

Faber, M., Tiefel, S. (2004): Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung. In: Faber, M., Tiefel, S. (Hrsg.): Biographische Risiken und neue Herausforderungen. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 11–42.

Faber, M., Tiefel, S. (Hrsg.) (2004): Biographische Risiken und neue Herausforderungen. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fachlehrplan Englisch. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008.

Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt, 2015.

Fachlehrplan Fachgymnasium des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt, 2015.

Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiographischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Dissertation. Universität Oldenburg, Studien zur Bildungsgangforschung, Vol. 15. Opladen: Budrich.

Feindt, A. et al. (Hrsg.) (2010): Lehrerarbeit – Lehrer sein (Friedrich Jahresheft XXVII). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

Fischer, D. (1997): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 693–703.

Flick, U. et al. (Hrsg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie-Verl.-Union.

Flick, U. et al. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendung. Weinheim: Beltz.

Flick, U. (2004): Triangulation: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2006): Qualität in der Qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 424–443.

Flick, U. (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2008): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 252–264.

Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frey, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 30–46.

Frey, A., Jung, C. (Hrsg.) (2011): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 371–395.

Friebertshäuser, B., Langer A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 437–456.

Friebertshäuser, B., Langer A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Funk, H. (1999): Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. In: *Deutsch Lernen,* 4, 343 – 357.

Funk, H. (2003): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Francke. 175–179.

Funk, H., Kuhn, C. (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer. 316–321.

Gerhardt, U. (1986): Patientenkarrieren: Eine medizinsoziologische Studie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1998): Grounded theory: Strategien qualitative Forschung. Bern et al.: Huber.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, I. et al. (Hrsg.) (2013): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Grau, M. (2001): Arbeitsfeld Begegnung: Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten. Tübingen: Narr.

Grob, A., Jaschinski, U. (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz.

Goldberg, L. R. (1981): Language and individual differences: The search of universals in personality lexicon. In: Wheeler, L. (Ed.): Review of Personality and Social Psychology bd. 2, Beverly Hills: sage. 141–165.

Häcker, T., Winter, F. (2009): „Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung". In: Brunner, I., Häcker, T., Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 227–233.

Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Haß, F. (2010): Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 151–156.

Hartig, J., Klieme, E. (Hrsg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen tech nologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Hattie, J. (2003): Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference, What Is the Research Evidence?, paper presented at the New Zealand Council for Educational Research Annual Conference, University of Auckland, Auckland. [online: https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-%282003%29.pdf; 3.6.15]

Hattie, J. (2008): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heinzer, S., Baumgartner, M. (2013): Bottom-up zur Qualität: Eine Quasi-Delphi-Studie zur Generierung von Kompetenzprofilen. In: Oser, F. et al. (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 66- 95.

Heinzer, S., Oser, F., Salzmann, P. (2009): Zur Genese von Kompetenzprofilen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand,* 2 (1)*,* 28–55.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, A. et al. (2008): Standards – Motor oder Bremse der Unterrichtsentwicklung? In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung*, 14 (1), 44–61.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Helmke, A. et al. (2016): Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. [online: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Broschuere_Version_6.0.pdf; 04.03.2016]

Helsper, W., Krüger, H.-H., Wenzel, H. (Hrsg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hertle, E. M., Sloane, P. F. E. (2005): Innovative Lehrerbildung. Reformen gestalten. Erfahrungen aus einem Reformprozess in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich. Paderborn: Eusl.

Hilligus, A. H., Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2006): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Lit (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung; 11).

Hirsch, G. (1990): Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim: Juventa.

Hopf, C. (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie-Verl.-Union. 177–182.

Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.

Hülst, D. (2010): Grounded Theory. [online: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/02/huelst_grounded_theory2.pdf; 17.09.2015]

Hüsken-Giesler, M., Böhnke, U. (2007): Professionelles Lehrerhandeln in Gesundheit und Pflege – eine Herausforderung für Reformprozesse. In: *Pflege und Gesellschaft*, 12 (2), 165–187.

John, O. P., Robins, R. W., Pervin, L. A. (Eds.) (2008): Handbook of personality. New York: Guilford Press.

Jakob, G. (2010): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 219–234.

Jenewein, K. (2015): Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase – Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Jenewein, K., Henning, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung: Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: Bertelsmann. 18–41.

Jenewein, K., Henning, H. (2015) (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung: Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: Bertelsmann.

Jerusalem, M., Schwarzer, R. (1989): Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflußgrößen für Streßerleben und Bewältigungstendenzen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie,* 21(4), 307–324.

Kell, A. (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die berufsbildenden Schulen in der Spannung von Einheit und Differenz der Lehrämter. In: Czycholl, R., Rebmann, K. (Hrsg.): Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen. Stand und Entwicklungsperspektiven. Oldenburg: BIS. 228- 239.

Kelle, U., Kluge S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske und Budrich.

Kelle, U., Kluge S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller-Schneider, M. (2008): Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit. Dissertation. Universität Zürich. Zürich: Studentendruckerei.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Kelly, M. et al. (2004): European profile for language teacher education. A frame of reference. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Southampton: University of Southampton. [online: http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf; 10.09.2015]

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn et al.: BMBF.

Klieme, E., Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik,* 52 (6), 876–903.

König, J. (2014): Vortrag im Rahmen der Eröffnungsfeier des Interdisziplinären Zentrums für empirische LehrerInnen- und Unterrichtsforschung. Köln, 17.1.2014.

König, J. & Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 12(3), 499–527.

König, J., Peek, R., Blömeke, S. (2010): Erfassung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. In: Gehrmann, A., Hericks, U. Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 73–84.

Königs, F. G. (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In: *FLuL,* 43 (1), 66–80.

Krause, A. (2002): Psychische Belastung im Unterricht: ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dissertation. Universität Flensburg.

Krauss, S. et al. (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J., Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann. 31–53.

Krauss, S. et al. (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik,* 29 (3/4), 223–258.

Krauss, S., Bruckmaier, G. (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. 236–256.

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz. Weinheim: Juventa.

Kuckartz, U. et al. (2007): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (1988): Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken. Frankfurt a. M.: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 22, Soziologie, Bd. 173).

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2015): Bildungsbericht 2015 Sachsen Anhalt. [online: http://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/bilungsbericht/bildungsbericht_2015_end.pdf; 04.03.2016]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (o. J.): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. [online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf; 9.4.2015]

Kultusministerkonferenz (KMK) (1989): Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.11.1998 i. d. F. vom 26.4.2002.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch. Beschluss der Kultusministerkonkerenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004b): Rahmenlehrplan für die Ausbildung zum Industriemechaniker/Industriemechanikerin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004c): Nationale Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004d): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004e): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/Anlagenmechanikerin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Nationale Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008b): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Friseur/Friseurin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Geomatiker/Geomatikerin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Augenoptiker/Augenoptikerin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Nationale Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013a): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachkraft für Metalltechnik.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013b): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Zweiradmechatroniker/ Zweiradmeachatronikerin.

Kunter, M., Klusmann, U. (2010): Die Suche nach dem kompetenten Lehrer: Ein personenzentrierter Ansatz. In: Bos, W., Klieme, E., Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster: Waxmann. 207–230.

Kunter, M. et al. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Lazarus, R. S., Folkmann, R. (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

Legutke, M. K. (2010a): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 70–75.

Legutke, M. K. (2010b): Projekte und Szenarien. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 207–210.

Lehrplan für das berufliche Gymnasium. Unterrichtsfach: 1. Fremdsprache. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, 2014.

Leschinsky, A. (Hrsg.) (1996): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz.

Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Weinheim: Beltz. 47–70.

Lipowsky, F. (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann. 511–541.

Lochtman, K. (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: *GFL – German as a foreign language,* 3, 1–19.

Lueger, M. (2007): Grounded Theory. In: Buber, R., Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden: Gabler. 189–206.

Martinez, H. (2008): Lernerautonomie und Sprachlernverständnis: Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Mayer, N. (2002): Ganzheitlichkeit und Sprache: Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann. 184–210.

Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendung. Weinheim: Beltz. 209–212.

Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. *Forum qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research. Online Journal,* 2 (1). [online: http://qualitativeresearch.net/fqs.htm; 1.8.2011]

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2008a): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2008b): Qualitative Inhaltsanalyse. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.

McCrae, R. R., Costa, P. T. jr. (2008): The five-factor theory of personality. In: John, O. P., Robins, R. W., Pervin, L. A. (Eds.): Handbook of personality. New York: Guilford Press. 159–181.

Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded theory reader. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Muckel, P. (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: *Historical Social Research, Supplement,* 19, 211–231. [online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288620; 17.09.2015]

Müller-Hartmann, A., Schocker-von Ditfurth, M. (2010): Task-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 203–207.

Neuweg, G. H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. 583–614.

Newby, D. et al. (2007): European portfolio for student teachers of languages. A reflection tool for language teacher education. Graz, Austria, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Newby, D. et al. (2008): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion; EPOSA. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Nittel, D., Marotzki, W. (Hrsg.) (1997): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien: eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Oser, F. (1997a): Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.

Oser, F. (1997b): Standards in der Lehrerbildung. Teil II: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Erkenntnisse. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210–228.

Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger.

Oser, F., Curcio, G.-P., Düggeli, A. (2007): Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. In: *Beiträge zur Lehrerbildung,* 25 (1), 14–26.

Oser, F. (2013): Kompetenzen der Lehrenden und Ausbildenden: Ein Ressourcenmodell. In: Oser, F. et al. (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 29–65.

Oser, F. et al. (Hrsg.) (2013): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pätzold, G., Walden, G. (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

PH Zug (2014): Professionsstandards. Zug: PH Zug.

Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius.

Prabhu, N. S. (1990): There is no best method – why? In: *TESOL Quaterly*, 24, 161–176.

Prenzel, M., Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG – Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erweiterte Aufl. München: Oldenbourg.

Rahmenrichtlinien Fachschule des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt, 2006.

Rahmenrichtlinien Fachoberschule Englisch des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt, 2007.

Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Englisch/Kommunikation in der Berufsschule, 2009.

Rahmenrichtlinien Berufsvorbereitungsjahr des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt, 2010.

Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Englisch des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt, 2010.

Rauner, F., Piening, D. (2014): Heterogenität der Kompetenzausprägung in der beruflichen Bildung. In: Universität Bremen (Hrsg.): A + B Forschungsberichte, 14. Bremen et al.: A + B Forschungsnetzwerk.

Reichertz, J. (2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung [76 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, Online Journal,* 1 (2), Art. 32. [Online: http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002324; 09.03.2016]

Reim, T. (1997): Auf der Suche nach biographischen Passungsverhältnissen – die Prozessierung durch Möglichkeitsstrukturen anstelle biographischer Arbeit. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien: eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 175–213.

Reinartz, A. (2003): „Leben und Lernen sind weit auseinander!". Eine Studie zur Rezeption der handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrerinnen und -lehrer am Gymnasium. Opladen: Leske & Budrich.

Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA) (2006a): Anregungen zur Umsetzung der Lernfelder des Rahmenlehrplans der Kultusministerkonferenz für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt.

Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA) (2006b): Anregungen zur Umsetzung der Lernfelder des Rahmenlehrplanes der Kultusministerkonferenz zum Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt.

Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA) (2010): Fachoberschule Englisch des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt.

Riegel, U. et al. (Hrsg.) (2015): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann.

Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann

Roters, B., Trautmann, M. (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. In: *FLuL,* 43 (1), 51–63.

Roters, B. et al. (2015): Fachdidaktisches Wissen von angehenden Englischlehrkräften. In: Riegel, U. et al. (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann. 61–78.

Rothland, M. (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Bern: Haupt.

Schneider, R. (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung": eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dissertation. TU Dortmund.

Schaarschmidt, U., Fischer, A. (1997): AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18 (3), 151–163.

Schneider, W., Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.

Schocker-v. Ditfurth, M. (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Schönwälder, H.-G. (1989): Belastungen im Lehrberuf. In: *Pädagogik*, 41 (6), 11–14.

Schöpper-Grabe, S., Weiß, R. (1998): Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Schöpper-Grabe, S., (2007): Stellenwert von Fremdsprachen in der deutschen Wirtschaft. In: Schöpper-Grabe, S., Vogt, K. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Berufswelt – Foreign Languages in the World of Work. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 15–31.

Schöpper-Grabe, S., Vogt, K. (Hrsg.) (2007): Fremdsprachen in der Berufswelt – Foreign Languages in the World of Work. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis,* 13 (3), 283–293.

Schütze, F. et al. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W., Krüger, H.-H., Wenzel , H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 333–377.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013 [online: http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true; 04.03.2016]

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

Shulman, L. S. (1991): Von der Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Köln et al.: Böhlau. 145–160.

Shulman, L. S. (2004): The Wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey Bass.

Sloane, P. F. E., Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In*: bwp@ Nr. 8.* [online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf; 10.09.2015]

Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn: Eusl.

Spöttl, G., Becker, M. (2012): Wissenschaftsbezüge und Standards für ein gewerblich-technisches Lehrerbildungsstudium. In: Becker, M., Spöttl, G., Vollmer, T. (Hrsg.): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann. 35–64.

Städeli, C. (2003): Die Festlegung von Standards für die Ausbildung von allgemein bildenden Lehrpersonen an Berufsschulen. Nachdiplomlehrgang zum Dozenten oder zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen. SIBP Schriftenreihe Nr. 19. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Statistisches Bundesamt (2015): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.

Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 319–331.

Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. München: Fink.

Strauss, A., Corbin, J. M. (1990): Basics of qualitative research, grounded theory, procedures and techniques. Newbury Park: Sage.

Strauss, A., Corbin, J. M. (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Tausch, R., Tausch, A.-M. (1971): Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. Göttingen: Hogrefe.

Tenberg, R. (2013): Desiderata in der berufsschulischen Professionsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (4), 481–495.

Terhart, E. (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Köln et al.: Böhlau.

Terhart, E. (o. J.): Grundlagen. In: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. [online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf; 9.4.2015]

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster (Zentrale Koordination Lehrerausbildung).

Terhart, E. (2004): Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Beckmann, U., Brandt, H., Wagner, H. (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Weinheim und Basel: Beltz. 87–98.

Terhart, E. (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus, A. H., Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: LIT Verlag. 29–42.

Terhart, E. (2010): Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags? Lehrerbilder zwischen Fremd- und Selbstdeutung. In: Feindt, A. et al. (Hrsg.): Lehrerarbeit – Lehrer sein (Friedrich Jahresheft XXVII). Seelze-Velber: Friedrich Verlag. 38–41.

Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.

Tesch, B. (2010): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht: Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Thüringer Volkshochschulverband e. V. (Hrsg) (2008): Europäisches Sprachenporfolio. Ismaning: Hueber Verlag. [online: http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/fileadmin/Sprachenportfolio/EuropaeischesSprachenportfolioDownload.pdf; 09.09.2015]

Tiefel, S. (2004): Beratung und Reflexion: eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tiefel, S. (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung,* 6 (1), 65–84.

Thaler, E. (2011): Balanced Teaching – auch in der Lehrerausbildung. In: Elsner, D., Wildermann, A. (Hrsg.): Sprachen lernen – Sprachen lehren. Language learning – language teaching : Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa = prospects for teacher education across Europe. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 157–168.

Truschkat, I., Kaiser, M., Reinartz, V. (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten [48 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research,* 6 (2), Art. 22. [online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/470/1006; 17.09.2015]

Unger, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster: Waxmann.

Universität Bremen (Hrsg.) (2014): A + B Forschungsberichte, 14. Bremen et al.: A + B Forschungsnetzwerk.

van Dick, R. (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob" und Erfüllung. 2. Auflage. Marburg: Tectum.

Verordnung über Berufsbildende Schulen (BbS-VO) des Landes Sachsen-Anhalt vom 14.12.2015. [online: http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/ve-bbs.pdf; 25.02.2016]

Viebrock, B. (2007): Bilingualer Erdkundeunterricht: Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Vogt, K. (2009): English for Work and Life – berufsorientierte Fremdsprachenkompetenz erwerben. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch,* 98, 2–8.

Vogt, K. (2011): Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. 1. Aufl. Tübingen: Narr.

Vollmer, T. (2009): Berufsbildendes Schulwesen. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 80–87.

Weidinger, D., Träger, H. (1998): Modellversuch „Fremdsprachenpflichtunterricht in der Berufsschule": Ergebnisse des Modellversuchs (1994–1997). München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

Weinert, F. E., Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz. 223–233.

Weiß, R., Schöpper-Grabe, S. (2001): Go global – Stellenwert der Fremdsprachenförderung in der Wirtschaft. In: Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES 1990–2000. Saarbrücken: Saarbrückener Druckerei. 135–150.

Wheeler, L. (Ed.) (1981): Review of personality and social psychology. Beverly Hills, California: Sage.

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.: Campus.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research,* 1 (1), Art. 22. [online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519; 17.09.2015]

Wittrock, M. C. (Ed.) (1986): Handbook of Research on teaching. New York: Macmillan et al.

Wolff, D. (2010): Bilingualer Sachfachunterricht. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 298–301.

Wordelmann, P. (Hrsg.) (2010): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld: Bertelsmann.

Online Zeitschriften

bwp@ Nr. 8. 2005 [online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf; 10.09.2015]

bwp@ Nr. 12. 2007 [online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/editorial_bwpat12.pdf; 11.09.2015]

Internetquellen

Sprachenpolitik der Europäischen Union [online: http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html; 16.6.15]

MILENA- Modulkonzept zum Erwerb internationaler beruflicher Handlungskompetenzen“ [online: http://www.ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/53_Einzelprojekte_G/53_G_MILENA_UEBERSICHT_30_12_2011_030212.pdf; 30.3.2015]

Anlagen

Anlage A Informationsbrief an die Englischlehrerinnen und -lehrer

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen des Forschungsprojektes „Englischunterricht an berufsbildenden Schulen und Konsequenzen für die Lehrerausbildung" der ‚Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg' brauche ich Ihre Unterstützung. In einem Workshop im Oktober 2012 in Magdeburg stellten wir fest, dass der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen besondere Herausforderungen wie:

- die Heterogenität der Schulformen innerhalb berufsbildenden Schulen,
- die Heterogenität der Lerngruppen (bezüglich der Vorbildung, der Motivation, der Englischkenntnisse, der Leistungsbereitschaft usw.),
- die Integration des Faches Englisch in die berufsspezifischen Lernfelder,
- den berufsbezogener Fremdsprachenunterricht usw.

an Sie als Lehrerinnen und Lehrer stellt.

In einem 2. Schritt des Forschungsprojektes geht es nun darum herauszufinden, wie die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer mit diesen Herausforderungen umgehen. Ich würde mich deshalb sehr darüber freuen, wenn Sie dazu bereit wären, mir über Ihre persönlichen Vorstellungen, Haltungen und Meinungen zu diesem Bereich Auskunft zu geben. Häufig findet fachdidaktische Forschung ja über die Köpfe der Betroffenen hinweg und nicht mit ihnen statt. Insbesondere die berufsbildenden Schulen stellen in der Fremdsprachenforschung eine stark vernachlässigte Schulform dar. Deshalb ist es m. E. wichtig, dass die Wissenschaft damit beginnt herauszufinden, wie Lehrerinnen und Lehrer selbst ihre Aufgaben und ihre Funktionen sehen, und wie sie mit den Herausforderungen des Berufes umgehen. Die Gespräche dauern erfahrungsgemäß ungefähr 60 Minuten. Wenn Sie zwischen Januar und Mai eine Stunde Zeit für mich hätten, möchte ich Sie um eine kurze Nachricht bitten, damit wir Ort und Zeit vereinbaren können. Ich versichere, dass Ihre Anonymität gewahrt bleibt und dass alles, was Sie mir mitteilen, vertraulich behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwandt wird. Ich werde Sie natürlich über die Untersuchungsergebnisse informieren.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Anlage B Übersicht über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interviewstudie

Nr.	Pseudonym	Alter/Berufserfahrung in Jahren (inkl. Referendariat)	Abschluss	Fächerkombination	Einsatz-Schwerpunkte in Englisch (Schulform)	Auslandserfahrung	Interviewdauer (gerundet)
1	Nils Vollmer	30–40/5	Lehramt Gym.	Englisch/Sprachen	FOS, FG	1 Jahr	30 Min.
2	Jana Melzer	35–45/20	Lehramt Gym.	Englisch/Sprachen	BS	mehrere Monate	55 Min.
3	Bert Heitmann	35–45/17	Lehramt BbS	berufsbildendes Fach/Englisch	FS, FG, BS	1 Jahr (+ 4 Jahre)	82 Min.
4	Renate Noss	35–45/15	Lehramt Gym.	Englisch/Sprachen	FOS, BFS, FS, BS	2 Jahre	50 Min.
5	Marita Reuter	50–60/10	Quereinsteigerin BbS	berufsbildendes Fach/Englisch	FOS, BS	keine	60 Min.
6	Brigitte Eichinger	50–60/36 (10 Jahre Wirts.)	Diplomlehrerin Sek. II	Englisch/Sprachen	FOS, BS	keine	60 Min.
7	Claus Terhagen	35–45/3	Lehramt BbS	berufsb. Fach/Englisch	FS, FG	keine	87 Min.
8	Teresa Zander	55–65/38	Diplomlehrerin	Englisch/Sprachen	BS, FS	3 Jahre (nicht im engl.sprachigen Ausland)	67 Min.
9	Beate Meinecke	50–60/32	Lehramt BbS (Weiterbildung Englisch)	berufsbildendes Fach/Englisch	BS, BFS	keine	73 Min.
10	Cathrin Grabow	30–40/5	Lehramt BbS	berufsbildendes Fach/Englisch	BS, BFS	8 Monate	63 Min.
11	Nadine Baumgart	40–50/18	Lehramt Gym.	Englisch/Sprachen	BS, BFS, BGJ, BVJ	1 Jahr	77 Min.

Anlage C Kurzfragebogen

Name: _____ Pseudonym: _____

Alter: _____ Geschlecht: _____

Studium

Studierte Fächer: _____

Zeitraum, Semesterzahl: _____

Studienort(e) (auch Ausland): _____

Abschluss (auch Zusatzqualifikation, vorherige berufliche Tätigkeit):

_____

_____

Referendariat

Einsatzschulen: _____

Schwerpunkte des Einsatzes: _____

Zeit: _____

Berufsphase

Einsatzschulen: _____

Schwerpunkte des Einsatzes: _____

Zusatzaufgaben in Bezug auf Englischunterricht:

_____

_____

Anlage D Interviewleitfaden

BLOCK 1
Berufsbiographische Aspekte

Offene Erzählaufforderung:
Sie arbeiten jetzt seit einigen Jahren als Englischlehrer/in. Ich möchte Sie zu Beginn ganz einfach bitten, mir Ihren beruflichen Werdegang bis heute zu erzählen. Es wäre schön, wenn Sie weit ausholen und sich auch an Ereignisse und Personen in Ihrer Lebensgeschichte erinnern, die für Ihren beruflichen Werdegang wichtig sind. Ich werde Sie dabei nicht unterbrechen, sondern erst, wenn sie fertig sind, nachfragen, wenn mir etwas unklar ist.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Beruflicher Werdegang/Berufs- und Fächerwahl - Wie ist es überhaupt gekommen, dass Sie Lehrer/in geworden sind? - Erzählen Sie doch mal, wie Ihr Interesse am Fach Englisch entstand? **Retrospektive Einschätzung der Ausbildung** - Ich möchte Sie nun bitten, an Ihre Ausbildung zurückzudenken. Wie haben Sie diese Zeit so erlebt? **Wandlungsprozesse** - Wenn Sie zurückdenken an den Anfang, wie Sie da als Englischlehrer/in waren und wie Sie heute sind, was hat sich da bei Ihnen geändert?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	- Wie sah denn Ihr eigener Englischunterricht als Schüler/in aus? - Gibt es eigentlich Lehrer/innen in Ihrer Familie? - Ich möchte Sie nun bitten, sich noch einmal in Ihre Zeit als Referendar/in zurück zu versetzen. Wie haben Sie diese Zeit erlebt? - Hatten Sie den Eindruck, dass das Studium und das Referendariat relativ glatt ineinander übergingen? - Wie erlebten Sie dann den Übergang vom Referendariat in die Schule? **- Nachfragen:** Auslandserfahrung

BLOCK 2
Subjektive Erfahrungen, Herausforderungen + Bewältigungsstrategien im Englischunterricht (in der Berufseingangsphase)

Offene Erzählaufforderung:
Ich möchte Sie nun bitten, nochmal an die ersten Monate als Lehrer/in zurückzudenken. Wie haben Sie diese Zeit insbesondere im Bezug auf den Englischunterricht erlebt?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Rolle des Kollegiums Können Sie mir erzählen, wie sich Ihre Aufnahme in das Kollegium/Fachgruppe Englisch gestaltet hat?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	- Was lief im Englischunterricht besonders gut in den ersten Monaten? - Was haben Sie als besonders belastend empfunden? - Wie sind Sie mit schwierigen Situationen umgegangen?

BLOCK 3
Verständnis von Lehr- und Lernprozessen im Fach Englisch

Offene Erzählaufforderung:
Sie arbeiten jetzt seit … Jahren als Lehrer/in. Erzählen Sie mir doch mal über eine besonders gelungene Englischstunde, an die Sie besonders gern zurückdenken? Was haben Sie da gemacht?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Einstellung zum Fach - Wann sind Sie im Allgemeinen mit Ihrem Englischunterricht zufrieden?/Was ist ‚guter EU' für Sie? **Ziele** - Was möchten Sie Ihren Schülern denn im EU beibringen? Was sollen Sie unbedingt lernen? **Unerwartete Anforderungen + Bewältigungsstrategien** - Sehen Sie sich als Englischlehrer/in im Berufsalltag mit Anforderungen im EU konfrontiert, mit denen Sie im Vorfeld nicht gerechnet haben/für die Sie sich nicht gut ausgebildet fühlen? Wie gehen Sie mit diesen Anforderungen um? - Was müssen Sie wissen, können und beherrschen, um mit diesen Anforderungen umzugehen/diese typischen Arbeitsaufgaben zu bewältigen?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	- Erzählen Sie mir doch bitte von Situationen im EU, die für Sie besonders schwierig und belastend waren? - Wie haben Sie versucht, die schwierigen Situationen zu bewältigen? - Wie beurteilen Sie heute den Erfolg der von Ihnen gewählten Strategie? - Warum gelingt es Ihnen nicht immer, alle Lernenden individuell zu fördern? **Nachfragen:** Umgang mit Heterogenität, Einsatz als Englischlehrer/in in neuen Berufsfeldern, Beurteilung und Bewertung im EU (z. B.: Welche Strategien haben Sie entwickelt, um mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schülern umzugehen?)

BLOCK 4
Rollen/Funktionsverständnis als Lehrer/in

Offene Erzählaufforderung:
In ganz vielen Antworten, die Sie mir gegeben haben, sagten Sie schon, was Ihnen wichtig ist, und welche verschiedenen Rollen Sie so einnehmen. Ich möchte Sie bitten, das nochmal auf den Punkt zu bringen. Ich habe aus der fachdidaktischen Literatur verschiedene Funktionen zusammengestellt, die genannt werden. Ich möchte Sie bitten, das durchzugehen und die rauszusuchen, die auf Sie zutreffen und mir Ihre Entscheidung begründen.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Wichtung Würden Sie das bitte noch nach der Wichtigkeit ordnen?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	- Das Wort Englischlehrer/in hat ja 2 Bestandteile – ‚Englisch', dieses eher Fachliche und ‚Lehrer', dieser Bereich Pädagoge/Erzieher. Dazwischen ist ein ganzen Kontinuum, weil man ja irgendwie beide Pole braucht. Wo würden Sie sich da einordnen?

BLOCK 5
Eigene berufliche Pläne und Ziele

Offene Erzählaufforderung:
Erzählen Sie mir doch bitte mal, wie es Ihnen gelingt, sprachlich und methodisch auf dem Laufenden zu bleiben.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Umgang mit Fortbildungen - Wie wichtig ist es Ihnen, regelmäßig an Fortbildungen teilzunehmen? **Lebenslanges Lernen** - In welcher Hinsicht möchten Sie sich als Englischlehrer/in in der nächsten Zeit weiterentwickeln?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	- Erinnern Sie sich an eine Fortbildung, die Ihnen besonders gut/nicht gut gefallen hat? - Sie haben mir von der Fortbildung XY erzählt. Wie kam es eigentlich dazu, dass Sie sich für diese Fortbildung eingeschreiben haben?

BLOCK 6
Visionen einer neuen Ausbildung

Offene Erzählaufforderung:
Was würden Sie jemandem raten, der sagt: „Ach, ich überlege, ob ich nicht Englisch an berufsbildenden Schulen studiere."

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Wünsche an die Ausbildung - Wie müsste denn die Ausbildung, aus Ihrer heutigen Sicht, gestaltet sein, um Studierende gut auf den Berufsalltag als Englischlehrer/in vorzubereiten?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	

BLOCK 7 Berufliche Zufriedenheit		
Offene Erzählaufforderung: Zum Schluss interessiert mich, wie zufrieden Sie heute beruflich sind.		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Fragen
Retrospektive - Zum Schluss interessiert mich, wie Sie Ihre Berufsentscheidung für das Fach Englisch heute zurückschauend beurteilen?	z. B.: - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter?/Und dann? - Können Sie das genauer beschreiben? - Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinen Sie damit? - Wie meinen Sie das?	- Was macht Sie beruflich heute so zufrieden/unzufrieden?

Anlage E Vorlage für Postskript

Interview: _____ Ort: _____ Datum: _____

Gesprächsatmosphäre (Stimmung, Verhalten des Befragten):

Befindlichkeiten (des Interviewers, des Befragten):

Gesprächsverlauf (Entwicklungsdynamik des Interviews):

Interaktionen (besondere Interaktionsphänomene zwischen Interviewer und Befragtem):

Besonderheiten:

Auffallende Themen (berührte und ausgelassene Thematiken):

Störungen (Beispiel mit aufnehmen):

Anlage F Kompetenzprofil von Heinzer & Baumgartner (2013)

A	**Kompetenzprofile der Lehre**
A1	**Unterrichtsvorbereitung**
A1.1	*Ziele:* Die Lehrperson kann Ziele auf verschiedenen Ebenen formulieren, umsetzen und kontrollieren. Sie kann den Unterricht inhaltlich und methodisch von den Zielen her steuern und den Lehrplan fachspezifisch umsetzen.
A1.2	*Prüfungsaufgaben:* Die Lehrperson kann aufgrund der Lernziele im Lehrplan und des Unterrichts Prüfungsfragen und -aufgaben formulieren. Sie kann verschiedene Prüfungsformen und -verfahren gezielt einsetzen.
A1.3	*Lerntaxonomie:* Die Lehrperson kann die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch gliedern und mit verschiedenen Anschauungsmitteln umsetzen.
A1.4	*Lehrplan:* Die Lehrperson kann aufgrund des Lehrplans und der Lehrmittel geeignete Lernmaterialien herstellen.
A2	**Vermittlungsformen**
A2.1	*Darbietender Unterricht:* Die Lehrperson kann darbietenden Unterricht mit unterschiedlichen Hilfsmitteln so gestalten, dass alle Lernenden die Inhalte gut verstehen.
A2.2	*Einzelarbeit:* Die Lehrperson ist fähig, Lernen in Einzelarbeit zu arrangieren und die Lernenden in jedem Schritt zu unterstützen.
A2.3	*Gruppenunterricht:* Die Lehrperson organisiert verschiedene Arten von Gruppenunterricht. Sie unterstützt die einzelnen Gruppen. Sie baut die Resultate in den weiteren Unterricht ein.
A2.4	*Frage-Antwort-Unterricht:* Die Lehrperson kann im erarbeitenden Unterricht Fragen stellen und die Antworten der Lernenden aufgreifen. (…)
A2.5	*Handlungsorientierung:* Die Lehrperson kann nach den Prinzipien der Handlungsorientierung (…) den Unterricht planen, durchführen und auswerten.
A2.6	*Unterrichtsmethoden:* Die Lehrperson kann verschiedene Methoden anwenden, sie auf das Ziel der Unterrichtseinheiten beziehen und auf ihre Wirkung hin überprüfen. (…)
A2.7	*Einsatz von Medien:* Die Lehrperson kann Medien und Kommunikationsmittel (…) zur Unterstützung und Verbesserung von Unterricht und Unterweisung auswählen und einsetzen.
A2.8	*Rhythmisierung des Lernprozesses:* Die Lehrperson kann das Lernen zeitlich und didaktisch in Lernphasen einteilen (…).
A2.9	*Handlungsketten:* Die Lehrperson kann mit allem, was im Unterricht sichtbar wird (…), gezielt Ketten von inneren Handlungen (…) stimulieren, unterstützen und systematisch evaluieren.
A2.10	*Begriffs- und Konzeptaufbau:* Die Lehrperson kann die Lernenden bei ihrem Vorwissen abholen und einen neuen Begriff oder ein neues Konzept aufbauen, vertiefe und üben. Sie kann Lernübertragungen (Transfers) systematisch in den Unterricht einbauen.
A2.11	Flexibles Handeln: Die Lehrperson kann unvorhergesehene Elemente flexibel in den Unterricht einbauen oder klären und trotzdem die Zielstruktur (…) beibehalten.
A2.12	*Differenzierung:* Die Lehrperson kann die Lernvoraussetzungen der Lernenden einschätzen. Sie kann nach innen und außen differenzieren.

B	**Kompetenzprofile der Lernbedingungen (des Lernklimas)**
B1	**Lernbedingungen**
B1.1	*Klassenmanagement:* Die Lehrperson kann Lernsituationen gut organisieren. Sie kann klare Anweisungen erteilen und sowohl die gesamte Klasse als auch den Einzelnen im Auge behalten.
B1.2	*Anregungen:* Die Lehrperson kann verschiedene Formen der Anregung (Motivation) im Unterricht umsetzen.
B1.3	*Klassenregeln:* Die Lehrperson kann Regeln für das Arbeiten im Klassenzimmer aufstellen und durchsetzen.
B1.4	*Haltung:* Die Lehrperson kann eine optimale Haltung in den Unterricht einbringen und Lernende ermutigen. Sie kann positive Erwartungen verbal und nonverbal sichtbar machen.
B1.5	*Entwicklungsphasen:* Die Lehrperson kann sich in die Sicht- und Erlebnisweise der Lernenden im Jugendalter versetzen sowie kritische Äußerungen und problematische Handlungsweisen interpretieren. Sie passt ihren Unterricht den Entwicklungsaufgaben junger Menschen an.
B2	**Wert- und Konfliktmanagement**
B2.1	*Integration:* Die Lehrperson kann Lernende aus anderen Kulturen nach verschiedenen Modellen und Vorstellungen in ihrer Integration unterstützen.
B2.2	*Prosoziales Verhalten:* Die Lehrperson kann das prosoziale Verhalten (…) fördern. Sie ist sich ihrer Rolle als Modell bewusst und setzt diese gezielt ein.
B2.3	*Wertbildung:* Die Lehrperson kann den Wertaspekt in moralischen, politischen, sozialen, religiösen und ästhetischen Bereichen herausheben, bearbeiten und einen positiven Beitrag zur Wertbildung der Lernenden leisten.
B2.4	*Wahrgenommene Verletzungen:* Die Lehrperson nimmt Situationen wahr, in denen Verletzungen (Auslachen, …) geschehen. Sie kann den Unterricht unterbrechen und verschiedene Formen der Lösung anstreben (…).
B2.5	*Konfliktbehandlung:* Die Lehrperson kann bei Konflikten (…) die Konfliktstruktur erkennen und in autonomer Weise oder in Zusammenarbeit mit den Lernenden verschiedene Methoden zur Lösung des Konfliktes anwenden.
B2.6	*Verhandlung:* Die Lehrperson kann Situationen, die Verhandlungen erfordern, als solche erkennen und Verhandlungen gerecht durchführen. Sie kann unterschiedliche Verhandlungsstrategien einsetzen.
C	**Kompetenzprofile des Lernprozesses**
C1	**Diagnose**
C1.1	*Diagnostisches Können:* Die Lehrperson kann frühzeitig erkennen, ob die Lernenden die grundlegenden Voraussetzungen für die Berufsausbildung erfüllen und einschätzen, bei wem Fördermaßnahmen angebracht sind.
C1.2	*Reaktion auf Befindlichkeiten:* Die Lehrperson kann Lernschwierigkeiten und Ursachen von Misserfolg, aber auch Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. feststellen und ist in der Lage angemessen zu reagieren.
C1.3	*Entwicklungspsychologische Orientierung:* Die Lehrperson kann den entwicklungspsychologischen Stand der Lernenden in verschiedenen Bereichen (…) feststellen und im Unterricht daran anknüpfen.
C2	**Begleitung**
C2.1	*Erfahrungsbezug:* Die Lehrperson kann Arbeitserfahrungen der Lernenden im Betrieb als Lernerfahrungen verwenden, sie modellhaft abbilden, sie schulisch in unterschiedlicher Weise nutzen und auf dieser Basis Kompetenzen aufbauen und vertiefen.

C2.2	*Lernstrategien:* Die Lehrperson kann mit den Lernenden verschiedene Lernstrategien erarbeiten. Sie kann die Lernenden bei der Anwendung der Strategien begleiten und sie dazu anregen, über das eigene Lernen nachzudenken.
C2.3	*Fehlerlernen:* Die Lehrperson kann in unterschiedlichen Situationen angemessen auf Fehler reagieren und mit den Lernenden diese Fehler so besprechen, dass sie nachhaltig daraus lernen.
C3	**Evaluation**
C3.1	*Hausaufgaben:* Die Lehrperson kann die Hausaufgaben mit ihren verschiedenen Funktionen gezielt und wirkungsvoll einsetzen, die Resultate jeglicher Art von Hausaufgaben auswerten, in den Unterricht einbinden und systematisch eine Hausaufgabenkultur aufbauen.
C3.2	*Fördernd Rückmeldung geben:* Die Lehrperson kann den Lernenden zu verschiedenen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Instrumenten eine fördernde Rückmeldung geben.
C3.3	*Leistungsbeurteilung:* Die Lehrperson kann die Leistungen der Lernenden (…) auf unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Instrumenten beurteilen und bewerten.
D	**Kompetenzprofile des Berufscopings und der Zusammenarbeit**
D1	**Zusammenarbeit**
D1.1	*Umgang im Kollegium:* Die Lehrperson kann Auseinandersetzungen, Belastungen und Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung ergeben, wahrnehmen, ansprechen und bewältigen.
D1.2	*Schulentwicklung:* Die Lehrperson kann auf der Ebene der Schulentwicklung, der Lehrpläne und des Unterrichts zusammen mit Kolleginnen/Kollegen und der Schulleitung Vorhaben planen, durchführen und gegenseitig beurteilen.
D1.3	*Schulkonzept:* Die Lehrperson kann die Konzepte der Schule und des Unterrichts informell und formell im Rahmen von Eltern-Lehrmeisterabenden, Exkursionen und Projektpräsentationen vertreten.
D1.4	*Zusammenarbeit mit Betrieben:* Die Lehrperson kann mit den Ausbildungsverantwortlichen des Lehrbetriebs durch regelmäßigen Austausch eine Vertrauensbasis herstellen und Schwierigkeiten der Lernenden mit ihnen gemeinsam lösen.
D1.5	*Praxisorientierung:* Die Lehrperson kann die Arbeits- und Ausbildungssituation innerhalb eines Berufsfeldes erfassen (…) und diese als Basis für die Unterrichtsgestaltung nutzen.
D2	Coping der Lehrperson
D2.1	*Arbeitsbelastungen:* Die Lehrperson kann die eigene Arbeitsbelastung realistisch einschätzen und Ursachen des Burnouts erfassen. Sie kann Maßnahmen ergreifen und ist in der Lage, Hilfe anzunehmen.
D2.2	*Unterrichtsevaluation:* Die Lehrperson kann den eigenen Unterricht mit verschiedenen Instrumenten und Verfahren (Schülerbefragungen, kollegiales Feedback) evaluieren, die Ergebnisse analysieren und entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts entwickeln.
D2.3	*Umgang mit Feedback:* Die Lehrperson kann ihren Unterricht bzw. ihr Verhalten auf Stärken und Schwächen hin analysieren. Sie kann mit einem Feedback (…) umgehen.
D2.4	*Weiterbildung:* Die Lehrperson kann ein für sie und ihre momentane Situation sinnvolles Weiterbildungsprogramm zusammenstellen, es verwirklichen sowie das Gelernte im Unterricht anwenden.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Dissertationen/Habilitationen



Von didaktischer und akademischer Seite wird der Englischunterricht an berufsbildenden Schulen (BbS) gewöhnlich stiefmütterlich behandelt. Es war deshalb die Kernidee der Studie, dieses Manko zu überwinden und zu überlegen, über welche Kompetenzen Lehrende im berufsbezogenen Englischunterricht verfügen müssten, um professionell agieren zu können.

Zunächst werden die Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an BbS analysiert sowie die normativen Anforderungen durch eine Dokumentenanalyse erfasst. Die empirische Basis bildet eine qualitative Studie, die anhand von problemzentrierten Interviews untersucht, welche Anforderungen von den Lehrenden subjektiv wahrgenommen und wie diese interpretiert und bewältigt werden.

Die Auswertung der Interviews erbrachte auf der empirischen Ebene zwei zentrale Ergebnisse:

- die Rekonstruktion von zentralen Aspekten des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Englisch an BbS
- die Rekonstruktion einer Typologie des Lehrerselbstverständnisses.

Die Ergebnisse gestatten die Genese eines Kompetenzprofils für Englischlehrerinnen und -lehrer an BbS, aus dem Schlussfolgerungen für die Aus- und Fortbildung im Rahmen von Gestaltungsempfehlungen formuliert werden.

Mandy Maltritz
ist Studienrätin für das Lehramt an Gymnasien für die Fächer Englisch, Sport sowie Psychologie/ Pädagogik.

ISBN 978-3-7639-5754-5

wbv