

Anja Besand

## 12 Jahre Berufserfahrung – die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung

### Abstract:

Es gehört zur besonderen Situation des Lehramtsstudiums, dass die Studierenden hier bereits zu Beginn ihrer Ausbildung über mindestens 12 Jahre Erfahrung mit schulischen Lernprozessen verfügen. Dass sie diese Lernprozesse fast ausschließlich aus der Perspektive der Lernenden und nicht der Perspektive der Lehrenden kennen, hindert sie dabei nicht daran, sich z.T. bereits ausgefeilte Vorstellungen darüber zu bilden, wie solche Lernprozesse sinnvoll zu gestalten sind. Mit fachdidaktischen Theorien haben diese Vorstellungen häufig wenig gemeinsam, obwohl sie je nach fachlichem Gegenstand durchaus differenziert strukturiert sind. In meinem Beitrag möchte ich mich mit diesen Vorstellungen beschäftigen und aufzeigen, wie diese im Rahmen fachdidaktischer Einführungsveranstaltungen fruchtbar gemacht werden könnten.

It belongs to the special situation of teacher studies that students already at the beginning of their training have at least 12 years experience with school learning processes. Even if they know these learning processes almost exclusively from the perspective of pupils and not from the perspective of teachers, it does not prevent them from forming partially sophisticated conceptions how to arrange such learning processes. These conceptions are hardly connected with educational theories, although they differ in structure depending on the topic. In my essay I would like to be concerned with these conceptions and I want to point out, how this could be made useful in the context of educational introduction tutorials.

### Inhalt

1. Einführung
2. Biographisches Lernen im Lehramtsstudium
3. Studienmotive und fachliche Orientierung angehende Lehramtsstudierender
4. Biographische Differenzen
5. Zur Reflexion biographischer Vorerfahrungen im Rahmen von Einführungsveranstaltungen
6. Von der Reflexion über Lehrerbildern zu ersten didaktischen Theorien
- 6.1 Übung 1 oder: „weil wir da immer...“
- 6.2 Übung 2: Auf der Besetzungscouch
- 6.3 Übung 3 oder: „ein guter Lehrer muss nur ...“
- 6.4 Übung 4: Textlektüre *Gruschka*
- 6.5 Übung 5: Die Selbstverständlichkeiten von Schule oder: „das geht aber leider nicht ...“

Literatur

### Keywords

Lehramtsstudium, Biographiearbeit, Lehrerbilder, Selbstreflexion

### Einführung

In der Diskussion über pädagogische Professionalität (vgl. im Überblick Combe & Helsper 1996; Combe & Kolbe 2004) und fachdidaktische Kompetenz wird immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie einen signifikanten Stellenwert beizumessen (vgl. Bastian & Helsper 2000; Kraul, Marotzki & Schweppe 2002; Reh/Schelle 2000). Eine systematische inhaltliche Argumentation für die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit

der eigenen Biographie im Rahmen des Lehramtsstudiums ist allerdings sowohl auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Diskussion erst in Ansätzen vorhanden. So wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zwar vielfach betont, dass Lehrerinnen und Lehrer die Verstrickung in strukturell bedingte Antinomien des professionellen Handelns hinsichtlich der eigenen Biographie erst reflektieren müssen, um Fehlerpotenziale in ihrer späteren beruflichen Praxis minimieren zu können (vgl. Helsper 2000, 2002), doch wie und an welcher Stelle der Ausbildung dies konkret geschehen soll, bleibt in der hochschuldidaktischen Diskussion bis heute noch immer weitgehend offen (mit Ausnahme vielleicht bei Beck 2000, S.55ff.). In der Politikdidaktik stehen wir vor dem selben Desiderat, hier sprechen sowohl Hafener (1999), Henkenborg (2006) Hoppe (1996) und Reh/Schelle (2000) die Notwendigkeit biographischer Selbstreflexion an; wie dies aussehen kann und wann und in welchem Rahmen dies am sinnvollsten geschehen sollte, bleibt den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern aber offensichtlich selbst überlassen. Dabei konnte Schweppe (2001, S. 272) in eindrucksvoller Weise sogar empirisch nachweisen, wie stark die Akzeptanz und Verarbeitung von Studieninhalten gerade in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Lernbereichen durch biographische Vorerfahrungen beeinflusst werden und wie wichtig die Bezugnahme auf, aber auch die Irritation von biographischen Mustern deshalb gerade zu *Beginn* der Ausbildung ist.

Für den hier vorgestellten Beitrag bedeutet dies, dass im Zentrum die beiden Fragen stehen,



- erstens, welche biographischen Muster Lehramtsstudierende im Fach Politik heute üblicherweise mitbringen,
- zweitens aber auch, mit welchen Methoden und Übungen diese Vorstellungen und Muster im Rahmen fachdidaktischer *Einführungsveranstaltungen* zugänglich und reflektierbar gemacht werden können.

## 2. Biographisches Lernen im Lehramtsstudium

Doch wenden wir uns zunächst noch einmal der grundlegenden Frage zu, warum biographische Reflexionen ausgerechnet im Lehramtsstudium von so entscheidender Bedeutung sein sollen. Ist es nicht vielmehr im Rahmen jeder fachlichen oder auch überfachlichen Ausbildung wichtig, dass die in Ausbildung befindlichen Subjekte ihre biographisch erworbenen berufsfeldspezifischen Vorerfahrungen reflektieren und sich damit die eigenen Motive und Erwartungen zugänglich machen? Einerseits ist dies sicherlich richtig, doch es gehört zur besonderen Situation des Lehramtsstudiums, dass die Studierenden hier bereits zu Beginn ihrer Ausbildung über mindestens 12 Jahre Erfahrung mit schulischen Lernprozessen verfügen und damit mit dem *Kerngegenstand* ihrer zukünftigen professionellen Tätigkeit bereits sehr *tiefgreifende* und nicht immer positive Erfahrungen gemacht haben. Dass Studierende schulische Lernprozesse in der Regel fast ausschließlich aus der Perspektive der Lernenden und nicht der Perspektive der Lehrenden kennen, hindert sie dabei nicht daran, sich z.T. bereits ausgefeilte Vorstellungen darüber zu bilden, wie solche Lernprozesse sinnvoll zu gestalten sind (vgl. Gruschka 2002, 21f.).

Diese Vorstellungen werden bei Lehramtsstudierenden nun gleich in dreifacher Weise explizit.

- Zum ersten, wie angesprochen, indem sie Einfluss auf ihre Vorstellungen von geglücktem Unterricht nehmen und damit den Kern ihrer didaktischen Vorstellungen gravierend mitbestimmen,
- zum zweiten aber auch, indem sie die Vorstellungen der Studierenden vom *fachlichen Gegenstand*, in unserem Fall also der *Politik, bzw. der Gesellschaft, der Wirtschaft oder des Rechts*, in hohem Maße prägen und
- zum dritten – und auch das darf in dieser Diskussion nicht übersehen werden – indem sie schon vor Beginn der Lehramtsausbildung die Wahl des zukünftigen Fächerschwerpunkts gravierend mit beeinflussen (vgl. Groß 2006, S.80).

Ob also Politik als Fach im Rahmen des Lehramtsstudiums *überhaupt* gewählt wird und welche Motive hier die eigentlich ausschlaggebenden sind, muss vor allem bei der Gestaltung von Einführungsveranstaltungen, in der die Studierenden an ihr zukünftiges professionelles Aufgabenfeld herangeführt werden, dringend mit berücksichtigt werden. Doch was wissen wir über-

haupt über die biographischen Vorerfahrungen angehender Lehramtsstudierender? Was bringen sie an Vorstellung mit und warum entscheiden sie sich überhaupt für diesen Beruf und dieses spezielle Fach?

## 3. Studienmotive und fachliche Orientierung angehender Lehramtsstudierender

Betrachtet man die Ergebnisse der vergleichenden Hochschul- und Studierendenforschung oder der sehr speziellen Lehrerforschung wird schnell deutlich, dass heute häufig eher strukturkonservative Motive zur Wahl eines Lehramtsstudiums führen (vgl. Ebtsch/Karschnick 2008). So konnten Udo Rauin und Andreas Gold in einer umfangreich angelegten Längsschnittstudie der Universität Frankfurt a.M. beispielsweise zeigen, dass es – zumindest gemessen an den erreichten Abiturnotendurchschnitten – offenbar nicht die Leistungsstärksten eines Abiturjahrgangs sind, die sich entscheiden ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Vielmehr scheinen Lehramtsstudierende in ihren schulischen Leistungen deutlich schlechter abzuschneiden als ihre Kommilitonen, die in den gleichen Fächern einen Magister- oder Diplomabschluss anstreben. Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium sei deshalb – so zumindest Gold und Rauin – nicht selten mit einer Negativauswahl vergleichbar, weil sich die Bewerberinnen und Bewerber ein reines Fachstudium offenbar nicht zutrauten. Eine nicht unbeträchtlich große Gruppe von etwa 25 Prozent aller Studienanfänger, die im Rahmen der Studie befragt wurden, gaben entsprechen auch an, eigentlich nie Lehrerin oder Lehrer werden zu wollen, und empfanden die Studienwahl nur als Notlösung. Problematisch erscheint auch, dass 27 Prozent der Studierenden sich selbst schlechte Noten gaben, als sie nach sechs Semestern über berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale wie Engagement im Studium, berufliche Motivation und fachliches Wissen Auskunft geben sollten; trotzdem hielten sie allerdings am Berufsziel Lehrer oder Lehrerin fest. Im Rahmen der Längsschnittstudie ließ sich zudem zeigen, dass solche negativen Selbsteinschätzungen des Studienverlaufs häufig auch mit eher hedonistischen Motiven der Studienwahl verbunden waren: wie beispielsweise geringe Anforderungen im Studium, wenig Zeitaufwand, Zeit für andere Interessen. Nicht ganz überraschend zeigte sich aber auch bei Studierenden, die das Studium optimistisch einschätzten und erfolgreich abgeschlossen haben, eine stark pragmatische Orientierung: Der Wunsch, im Studium und im späteren Beruf in der Nähe des Heimatortes bleiben zu können, oder die Hoffnung auf ein überschaubares Studium und einen sicheren, familienfreundlichen Arbeitsplatz lagen im Vergleich mit anderen Motiven bei über 50 Prozent aller Befragten weit oben. „Etwas überspitzt könnte man formulieren, nicht nur 'geborene Erzieher'



drängen ins Lehramt, sondern oft auch Pragmatiker oder Hedonisten“ (Rauin/Gold, 2007, S. 84).

Dass Lehramtsstudierende häufig auf einen eher durchschnittlichen Erfolg im öffentlichen Schulsystem zurückblicken können, ist vor allem dann problematisch, wenn man der Meinung ist, dass für einen anspruchsvollen Beruf wie den der Lehrerin oder des Lehrers nur die notenstärksten Abiturienten wirklich geeignet sind. Andererseits könnten Erfahrungen mit schulischen Misserfolgen für zukünftige Lehrkräfte aber auch als hilfreiche Erfahrungen gedeutet werden, sensibilisieren sie doch - so sollte man zumindest meinen - für den Umgang mit Schwierigkeiten in schulischen Lernprozessen. Bedenklich bleiben aber in jedem Fall die eher niedrige berufliche Motivation und das häufig negative berufliche Selbstkonzept.

Die pädagogische Motivation angehender Lehrerinnen und Lehrer ist allerdings nur ein Aspekt, der für unsere Fragestellung interessant ist, einen anderen wichtigen Aspekt stellt die fachliche Motivation dar, also das Interesse am zu vermittelnden Gegenstand. Und auch wenn Rauin und Gold in diesem Zusammenhang ebenfalls eine eher düstere Interpretation vorschlagen, wären die von ihnen erhobenen Daten grundsätzlich auch in einer anderen Weise interpretierbar. So wäre es beispielsweise durchaus möglich, dass gerade *weil* ein stark ausgeprägtes Interesse am fachlichen Gegenstand vorhanden ist, aber vielleicht die dafür vorgesehenen Abiturnotendurchschnitte nicht erreicht werden konnten, ein Lehramtsstudium in Betracht gezogen worden sein könnte. Heißt es nicht beispielsweise (und durchaus böseartig), dass die verhinderten Künstler letztlich Kunstlehrer werden? Für die zukünftigen Politik/Gemeinschaftskunde/Sozialkunde-Lehrerinnen und -Lehrer wäre es dementsprechend wichtig zu wissen, welches Interesse sie an politischen oder gesellschaftlichen Fragestellungen haben. Sind sie vielleicht besonders politisch interessiert oder auch engagiert?

Empirisch liegen zu dieser speziell ausgerichteten Frage bislang leider noch sehr wenige Informationen vor, deshalb lohnt sich hier zunächst ein Blick auf einige Studien, die sich in eher allgemeiner Weise mit dieser Fragestellung beschäftigen. Erste aktuelle Hinweise finden sich in diesem Zusammenhang beispielsweise im Kontext einer Umfrage der Wochenzeitung DIE ZEIT, die in Zusammenarbeit mit dem Hochschulinformationssystem HIS im Sommersemester 2008 unter 6000 Studierenden durchgeführt wurde. Doch auch hier zeichnet sich leider kein wirklich erfreuliches Bild, was die politische Engagementbereitschaft von Lehramtsstudierenden betrifft. Denn von allen Fächergruppen erreichen diese auch hier mit die schlechtesten Werte. So geben nur 10,9 Prozent der Lehramtsstudierenden im Rahmen dieser Studie an, sich in Zukunft politisch engagieren zu wollen, während 61,1 Prozent das für sich sogar kategorisch ausschließen (vgl. HIS 2008, S.8).

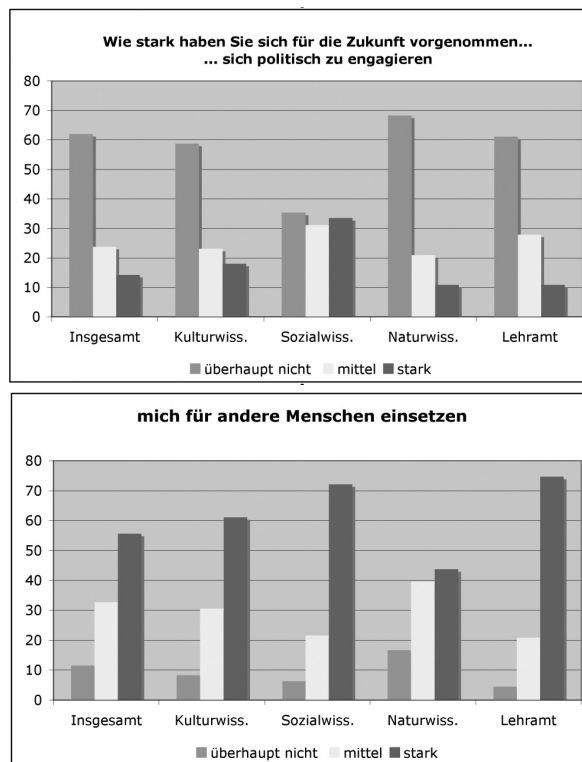


Abb.1 und 2 eigene Berechnung nach HIS 2008

Interessanterweise erreichen die Lehramtsstudierenden aber gleichzeitig mit die höchsten Werte, was die Bereitschaft zum Engagement für Mitmenschen angeht. Zwischen dieser grundsätzlichen Bereitschaft zum sozialen Engagement und einer politischen Beteiligungsbereitschaft scheint allerdings überraschenderweise keine Verbindung zu bestehen. Ohne diesen Befund zu stark zu gewichten oder endgültig interpretieren zu wollen, muss diese Kluft zwischen politischem und sozialem Engagement stark irritieren. Eine Begründung könnte in einem sehr verengten Politikbegriff gesucht werden, der politische Aktivitäten nur in den engen Wegen der traditionellen politischen Institutionen denkbar erscheinen lässt und soziales Engagement eher mit Altruismus verbindet. Eine andere Begründung könnte auch im Fehlen einer noch so vorläufigen und unvollständigen Gesellschaftstheorie gesucht werden, wodurch es den Befragten schlechterdings unmöglich erscheinen muss, die Brücke von partikularen, aus unterschiedlichsten Motiven gespeisten sozialen Aktivitäten zur gesellschaftsverändernden Praxis zu schlagen.

Nun könnten Lehramtsstudierende mit Haupt- oder Nebenfach Politik, Sozialkunde, Politik und Wirtschaft – oder wie auch immer das Fach in den unterschiedlichen Hochschulen und Bundesländern genau bezeichnet wird – sich gerade in diesem Kontext ja unter Umständen von Lehramtsstudierenden anderer Fachrichtungen unterscheiden. Schließlich lässt sich von außen schwer beurteilen, ob sich die entsprechenden Studierenden selbst eher *als Studierende der sozialwissenschaftlichen*



Fächergruppe oder in erster Linie als Lehramtsstudierende verstehen. Allerdings spricht einiges dafür, dass Lehramtsstudierende, anders als es vielleicht noch vor 20 Jahren der Fall war, heute das Fach Politik nicht aus einer persönlichen Leidenschaft oder Begeisterung heraus belegen. Im Vordergrund stehen auch hier häufig pragmatische Überlegungen wie Machbarkeit, Leistung u.Ä.m. Das Interesse für sozialwissenschaftliche Fragen ist in diesem Zusammenhang oft deutlich untergeordnet (vgl. Kromrey 2001, S. 43 oder Denzler u.a. 2006). In qualitativen Gruppeninterviews, die ich mit insgesamt 58 Lehramtsstudierenden im Frühjahr/Sommer 2006 durchgeführt habe, wird das Fach Politik sogar nicht selten explizit als Fach der zweiten Wahl beschrieben. Besonders auffällig ist das beispielsweise in folgender Schilderung:

Motivation:

„Ich hab - direkt nach dem Abi, hab ich beschlossen, dass ich jetzt direkt was studier mit was ich sehr viel Geld verdienen kann und dann hab ich angefangen Softwaretechnik zu studieren (...)nach drei Semestern hab ich's dann wieder gelassen und dann saß ich wie ein Häufchen Elend bei meiner Mutter in der Küche und hab gefragt Mama was soll ich machen? Oh Gott <lacht> und hab da mehr oder weniger Panik geschoben, weil es war da so Anfang Juli also so kurz vor Bewerbungsschluss an den ganzen Unis und Hochschulen und so und dann hat sie gemein: Komm Kind, werd einfach Lehrerin, das kannst du! <lacht> Und da war ich sehr dankbar, dass endlich mal jemand gesagt hat was ich machen soll. Hab mich dann beworben, bin dann auch gleich genommen worden. Hab dann Deutsch, nee Mathe und Geschichte studiert und hab dann beschlossen, dass Mathe doch irgendwie nicht so mein Ding ist und hab dann gewechselt auf Deutsch. Bin dann in die neue Prüfungsordnung reingerutscht und dann haben die im Studiensekretariat gesagt, dass ich neben Deutsch und Geschichte noch ein drittes Fach brauch und dann habe ich so überlegt ok <lacht> dass dann noch zur Auswahl Wirtschaftslehre (.) Politik (.) Erdkunde (...) auf jeden Fall, ich dacht, gut dann nehme ma am liebsten halt Politik, weil <lacht> das war dann so halt das kleinste Übel.“

(Lehramtsstudentin 1976 geboren Baden-Württemberg)

#### 4. Biographische Differenzen

Dass dies vor einigen Jahren noch deutlich anders gewesen sein muss, deutet sich in verschiedenen Interviewsequenzen mit Lehrerinnen und Lehrern der Geburtsjahrgänge 1948 -1960 an (vgl. auch Besand 2006), die beispielhaft in folgender Schilderung deutlich werden.<sup>1</sup>

1 Auch diese Interviews wurden als Gruppeninterviews im Frühjahr/Sommer 2006 durchgeführt. Teilgenommen haben insgesamt 32 Lehrerinnen und Lehrer der Geburtsjahrgänge 1940-1960.

„Ich kann also auch bestätigen was von den Kollegen eben gesagt wurde, dass war bei mir also genauso, weil wie die Kollegin eben gesagt hat, zunächst als ich angefangen hab zu studieren, konnte man das Fach gar noch nicht studieren. Das wurde bei uns erst 1970 eingeführt und ich hab dann ein anderes Fach, was ich studiert hab sofort fallen lassen und stattdessen Politik gemacht. Und die Motive waren wirklich ganz ähnlich, wie sie jetzt hier von Kollegen geschildert wurden. Wobei bei mir vielleicht auch noch n bisschen dazu kam, ich hatte ja vorhin gesagt äh Thema Nationalsozialismus fand bei uns im Geschichtsunterricht nicht statt und das hat eigentlich hab ich als n äh Mangel empfunden und=und ähm dadurch fand bei mir auch persönlich diese Politisierung statt, die dann eben in die Zeit fiel, wo das also allgemein sehr stark politisiert war. Und das hat mich dann <räuspert sich> für dieses Fach interessiert und begeistert auch so n bisschen mit dem Bewusstsein auch was beitragen zu wollen äh zu ner Veränderung.“

(Lehrer 1948 geboren Saarland)

Nun soll in diesem Beitrag keinesfalls der Eindruck entstehen, die Lehramtsstudierenden von heute seien politisch wie gesellschaftlich desinteressiert, fachlich minder qualifiziert und damit zumindest aus hochschuldidaktischer Perspektive für die politische Bildung in einem überaus beklagenswerten Zustand. Vielmehr muss beachtet werden, dass die hier vorgestellten Interviewsequenzen und Ergebnisse verschiedener Studien tatsächlich nur bedingt Zugriff auf die fachliche wie didaktische oder auch allgemeinpädagogische Motivation der sehr speziellen Gruppe von Lehramtsstudierenden mit Haupt- oder Nebenfach Politik o.Ä. bieten, sondern bestenfalls erste Einblicke und Hinweise in diesen Zusammenhang liefern können. Die tatsächliche Motivstruktur von Lehramtsstudierenden im Fach Politik kann sich von Seminar zu Seminar, von Region zu Region und von Jahrgang zu Jahrgang tatsächlich ganz deutlich unterscheiden. Fest steht in diesem Zusammenhang nur, dass – anders als bei ihren Vorgängerinnen und Vorgängern – ein überdurchschnittliches politisches Interesse und eine entsprechende Engagementbereitschaft nicht einfach vorausgesetzt werden können. Politik ist für Lehramtsstudierende häufig ein Fach wie jedes andere auch. Ein Fach, für das sie keine besondere Leidenschaft empfinden müssen, um es unterrichten zu können: Das unterscheidet und trennt heutige Studierende nicht selten von ihren Ausbilderinnen und Ausbildern an der Hochschule oder in den Studienseminaren der zweiten Ausbildungsphase, wie beispielsweise folgende Interviewsequenz deutlich macht:

„Ich hab eher so den Eindruck, dass für die Jüngeren öh ja Politik zu unterrichten eher so ein Fach unter vielen ist. [I: Mhmm] Ich hab also noch letzte Woche meinem Referendar die Frage gestellt: Warum haben sie eigentlich Sozialwissenschaften studiert? Weil ich bei ihm so ein inneres Engagement so ein bisschen vermisst habe. Und

*„ö h ja er hat dann auch gesagt, na ja war eigentlich so zweite Wahl und sein anderes Fach das interessiert ihn mehr. Und das glaube ich unterscheidet sich von mir.“*

(Lehrerin 1950 geboren NRW)

Und ein Lehrer aus Hamburg schließt daran an mit den Worten:

*„ (...) Wenn ich jetzt die Jüngeren anucke, Referendare hab ich keine äh, aber Studenten, >holt tief Luft< tja dann hab ich den Eindruck, für die ist Politik n Fach wie jedes andere auch. Man könnte auch Erdkunde nehmen, man könnte auch Geschichte nehmen, man könnte auch sonst irgendwas nehmen, hmm, viel Herzblut hängt da nicht dran, aber bei Einigen durchaus die Absicht, die ganze Sache vollständig Ernst zu machen, richtig zu machen äh viel persönliches Engagement, aber das ist so ein Art von Engagement, das man in jedem anderen Beruf auch hätte. Auch in jedem anderen Beruf haben könnte, äh vom selben, spezifischen Gegenstand äh dann nicht geprägt.“*

(Lehrer 1948 geboren Hamburg)

Die Ausbilderinnen und Ausbilder, sei es an der Hochschule oder im weiteren Verlauf in den Studien-seminaren oder der Schule, stehen der nicht selten distanzierten Haltung der zukünftigen Politiklehrerinnen und -lehrer zuweilen skeptisch und ratlos gegenüber. Da entsprechend ihrer biographischen Vorerfahrung eine empathische Haltung zum Gegenstand eine der wesentlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Berufsleben darstellt. Sie verstehen einfach nicht, wie man Politik ohne besondere Leidenschaft und inneres Engagement unterrichten können sollte. Gleichzeitig haben aber zumindest einige Studierende mit eben diesem Typus des politisch engagierten Lehrers oder der entsprechenden Lehrerin während ihrer Schulzeit bereits tiefgreifende und nicht immer positive Erfahrungen gemacht und haben sich ob bewusst oder unbewusst deshalb nicht selten entschieden, sich von diesem Muster zu distanzieren. Eine Verständigung zwischen beiden Seiten fällt deshalb nicht immer leicht, denn explizit oder implizit werfen sich beide Seiten ihre leidenschaftliche vs. pragmatische Beziehung zum Gegenstand vor, was letztlich dazu führt, dass die differierenden biographischen Vorerfahrungen im Ausbildungsprozess oft unausgesprochen bleiben.

## 5. Zur Reflexion biographischer Vorerfahrungen im Rahmen von Einführungsveranstaltungen

Biographische Vorerfahrungen auszublenden oder zu übergehen ist allerdings, wie oben bereits ausgeführt, für den Ausbildungsprozess insgesamt wenig hilfreich, denn erst indem eigene Vorerfahrungen thematisiert werden und angebotene Handlungsperspektiven „in vergleichsweise großer Offenheit neue Orientierungen versprechen, entsteht ein Rahmen für das Lernen, der vielfältige Umstrukturierungen als möglich erscheinen lässt“ (Gruschka 2002, S. 22). Biographisch

lassen sich didaktische Vorstellungen zudem gleich gut über positive wie negative Modelle aus erlebtem Unterricht vermitteln. So berichten manche Studierende beispielsweise darüber, wie sie durch einen besonders faszinierenden Lehrer inspiriert worden sind, andere begründen umgekehrt ihre Lehrvorstellungen mit negativen Erfahrungen von Unterricht, von dem sie sich in ihrer zukünftigen beruflichen Praxis unbedingt abheben wollen. Ob man deshalb so weit gehen sollte wie Gruschka, der im Jahr 2002 formuliert: „(...) mit der Voraussetzung von 13 Jahren Schulerfahrung ist bei den Studierenden ein Bild von der Sache (Unterricht und Didaktik) bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums in Grundzügen festgelegt. Wenig spricht dafür, dass während des Studiums Studierende eine völlig neue Sicht ihrer späteren Praxis entwickeln. Sie sind vielmehr lediglich empfänglich für praktische Modelle, die sie mit ihren Vorerfahrungen verknüpfen können“ (Gruschka, ebd.), sei dahin gestellt. Denn fragt man beispielsweise angehende Erzieherinnen und Erzieher nach den Gründen, warum sie bestimmte pädagogische Entscheidungen getroffen haben, so beziehen sich diese – wie Schlicht (1994) gezeigt hat – kausal fast ausschließlich auf Erfahrungen aus der eigenen Erziehungs- und nicht Ausbildungsgeschichte. Dass dies auch für Lehrerinnen und Lehrer der Fall ist, hat Drechsel (2001) gezeigt und scheint sich in Untersuchungen von Koring (1989), Grammes (1991 und 1998), Henkenborg (2006), Schelle (2003) und Klee (2008) allesamt zum Professionsverständnis von (Politik)lehrerinnen und -lehrern zumindest anzudeuten. Fachdidaktische Lehrerbildung scheint, das wird in diesem Zusammenhang mehr als deutlich, ein Unterfangen mit geringer Wirkung zu sein (vgl. Klee 2008, S. 122ff.). Das bedeutet freilich nicht, dass Studierende dieser Fächergruppe ihr Studium nicht erfolgreich abschließen können, sondern dass die Ausbildung bislang wenig nachhaltig zu sein scheint. „Ausbildungsinhalte können zwar bei Prüfungen wiedergegeben werden und stehen als handlungsrechtfertigendes Wissen zur Verfügung, daneben bleiben die traditionelle Überzeugungssysteme aber bestehen“ (Seel 2007, S. 35).

Jochen Grell, der sich bereits in den frühen 1980er Jahren mit dieser Frage beschäftigt hat, weist in diesem Zusammenhang auf folgende Ursachen hin:

*„Traditionelle Verhaltens- und Denkmuster schleichen sich auf allen erdenklichen Wegen in das Individuum ein, dringen durch die unsichtbarsten Ritzen in die Persönlichkeit und setzen sich in ihr fest, oft ohne dass die Person davon bewusst etwas merkt. Das Lernen traditioneller Handlungsmuster ist so wirkungsvoll, weil alle verfügbaren ‚Straßen des Lernens‘ (...) bedenkenlos ausgenutzt werden, um die traditionellen Programme im Individuum zu verankern. Das Lernen von Traditionen geht den kognitiven Weg der Informationsvermittlung ebenso wie die Wege des handelnden Einübens und der emotionalen Selbsterfahrung. Wir lernen Traditionen durch Mitmachen und*



*Zuschauen, durch Zuhören und Mitempfinden. Wir lernen Traditionen, weil sie uns unentwegt vorgeführt, angetragen, wiederholt werden. Die Traditionen bearbeiten uns von allen Seiten und über alle Sinnesorgane. Sie rechnen nicht nur auf unseren Verstand, sondern berücksichtigen auch, daß wir Stimmungen und Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse, Einstellungen und Erwartungen haben.*“ (Grell 1981, S.177)

Um die blinde Reproduktion biographisch erworbener Muster zu vermeiden, gilt es, frühzeitig im Rahmen der Ausbildung vielfältige Instrumente zu entwickeln, mit deren Hilfe die häufig un- oder vorbewussten biographischen Vorstellungen über das Lernen und Lehren in bestimmten Fächern zugänglich gemacht werden können. Denn „(...) die (selbst)reflexive Rekonstruktion der berufsbiographischen Handlungsverstrickungen in die professionellen Antinomien ist nur unter ganz spezifischen Bedingungen und zudem deutlich eingeschränkt bereits vor der Einbindung in die schulische Praxis möglich: etwa in Form der selbstreflexiven Auseinandersetzung auf Seiten der Studierenden mit der eigenen Schulerfahrung als SchülerIn, mit den daher stammenden eigenen positiven oder negativen LehrerInnenbildern oder mit den Motiven für die Studienwahl Lehramt“ (Beck 2000, S 43). Einführungsseminare mit ihrer relativ frühen Verortung im Studium sind in diesem Zusammenhang eigentlich die einzigen Orte, an denen dies geschehen kann, da

sich spätestens im Rahmen der obligatorischen Schulpraktika die biographisch erworbenen Muster eher verfestigen als relativieren (vgl. v. Hentig 1996, S.24; oder auch: Hedtke 2000).

## 6. Von der Reflexion über Lehrerbilder zu ersten didaktischen Theorien

Ein Ansatzpunkt biographischer Selbstreflexion im Lehramtsstudium kann – wie an verschiedenen Stellen bereits angedeutet – die Reflexion von Lehrerbildern sein. Eine geeignete Möglichkeit, um solche Vorstellungen und Bilder vom Fachlehrer oder von der Fachlehrerin zugänglich und damit reflektierbar zu machen, wird in folgender Übung dargestellt.

### 6.1 Übung 1 oder: „weil wir da immer...“

Gleich zu Beginn des Semesters (z.B. am Ende des ersten Sitzungstermins) werden die Studierenden aufgefordert Gegenstände mitzubringen, mit deren Hilfe sie etwas über ihren Politik-/Sozialkunde-/Gemeinschaftskundeunterricht erzählen können. Die Gegenstände können direkt aus dem Unterricht stammen oder aber metaphorisch gemeint sein. Es sollen einfach Gegenstände sein, die nach der persönlichen Meinung der Studierenden in der Lage sind das Fach zu repräsentieren. Eine tiefer gehende Erklärung oder Beispiele werden nicht gegeben, um die Studierenden in ihrer Wahl nicht unnötig zu beeinflussen.



Abb. 3

Zu Beginn der zweiten Veranstaltung und damit (zumindest idealer Weise) in der zweiten Woche ihres Lehramtsstudiums werden die Studierenden dann aufgefordert, den jeweils mitgebrachten Gegenstand zu präsentieren und die Wahl und Bedeutung des ausgewählten Gegenstandes kurz zu erläutern.

Zwei Begründungsstrategien sind dabei auffällig häufig zu beobachten:

1.) Zum einen werden Gegenstände gewählt, die häufig wiederkehrende Ereignisse im Fachunterricht repräsentieren, wie z.B.:



Zeitungen oder Zeitungs-  
 artikel, weil man „jede  
 Woche“ eine aktuelle  
 Stunde hatte



Das Handy oder der  
 MP3-Player, weil man da  
 „immer“ etwas anderes  
 gemacht hat



Das GG, weil man das  
 „immer“ dabei haben  
 musste



Weil es da „fast immer“  
 Kaffee gab



Unterrichtsmaterialien  
 oder Arbeitsblätter die  
 „ständig“ eingesetzt  
 wurden.

Abb. 4

Außerdem: Karikaturen, „weil die immer zum Einstieg  
 genutzt wurden“, der Spiegel, „weil der Lehrer ein ech-  
 ter Spiegelfan war“, eine Zigarette, weil „man manch-  
 mal gemeinsam mit dem Lehrer in der Raucherecke  
 gequarzt hat“ etc.

2.) Erheblich seltener, aber trotzdem regelmäßig wer-  
 den von Studierenden auch Gegenstände ausgewählt,  
 die an singuläre Ereignisse erinnern, z.B.:



Uno-Flagge aus einem  
 Planspiel, weil man da  
 ein ganzes Wochenende  
 für weggefahren ist



Alcopos, weil man an  
 diesem Beispiel eine  
 spannende Pro und Kon-  
 tra Diskussion geführt  
 hatte



Ein Stuhl, weil man den  
 Lehrer damit einmal  
 aus dem Klassenzimmer  
 ausgesperrt hat

Abb. 5

Wichtig für die Durchführung dieser Übung ist es,  
 dass alle Studierenden die Möglichkeit bekommen,  
 ihren Gegenstand vorzustellen, beispielsweise auch  
 diejenigen, die vergessen haben einen Gegenstand  
 mitzubringen oder heute zum ersten Mal am Seminar  
 teilnehmen, denn über Erinnerungen verfügt jeder  
 und es gibt keine richtigeren oder falschen Darstel-  
 lungen. Die Erinnerungen und Darstellungen der  
 Studierenden werden entsprechend von der Seminar-  
 leitung nicht kommentiert, lediglich Nachfragen sind  
 manchmal nötig, um ein plastischeres Bild zu erhalten.  
 Wenn die Studierenden ihre jeweils eigenen Beschrei-  
 bungen selbst kommentieren oder bewerten, ist dies  
 allerdings willkommen und wird entsprechend auch  
 angeregt. Sinn der Übung ist es, dass sich Seminarlei-  
 tung und Studierende in der Seminargruppe zunächst  
 besser kennen lernen, einen ersten Einblick über Erfah-  
 rungshintergründe erhalten und gleichzeitig die eige-

nen Vorerfahrungen mit den Erfahrungen der anderen  
 Teilnehmerinnen und Teilnehmern abzustimmen be-  
 ginnen. Zuweilen kommt es bereits im Rahmen dieser  
 frühen Übung zu ersten Irritationen und Aha-Erlebnis-  
 sen von a) Studierenden, die erleben, dass andere u.U.  
 vollständig andere Erfahrung als sie selbst gemacht  
 haben, oder aber b) der Seminarleitung, wenn diese  
 beispielsweise mit einer fast 50 Kopf starken Gruppe  
 Studierender ganz unterschiedlicher Herkunft konfron-  
 tiert ist, die, ohne sich abzusprechen, fast ausnahms-  
 los ein Grundgesetz als den prägenden Gegenstand  
 ihres Politikunterrichts mitgebracht haben.

### 6.2 Übung 2: Auf der Besetzungscouch

Um von den *individuellen* Erinnerungen der Seminar-  
 teilnehmerinnen und Seminarteilnehmer zu verdich-  
 teteren Beschreibungen zu gelangen, kann es sinnvoll  
 sein, im Anschluss die Frage zu diskutieren, wie die

Seminargruppe die Rolle des Sozialkunde-/Politik-/Gemeinschaftskundelehrers oder der entsprechenden Lehrerin in einer Filmproduktion besetzen würde. Welche Attribute hätte dieser Lehrer bzw. diese Lehrerin in Abgrenzung zur Rolle der Lehrkräfte für Sport, Latein oder Physik? Welche Frisur, Kleidungsstücke oder Charaktereigenschaften sollte er oder sie haben, welches

Auto fahren, damit diese als solche von den Zuschauerinnen und Zuschauern erkannt werden können.

Als Kreativitäts- und diskussionsförderndes Material können hier auch speziell abgestimmte Schablonen, sog. Paper-Dolls, eingesetzt werden, mit denen an der Tafel oder in Gruppenarbeit aussagekräftige Figurbeschreibungen hergestellt werden können.

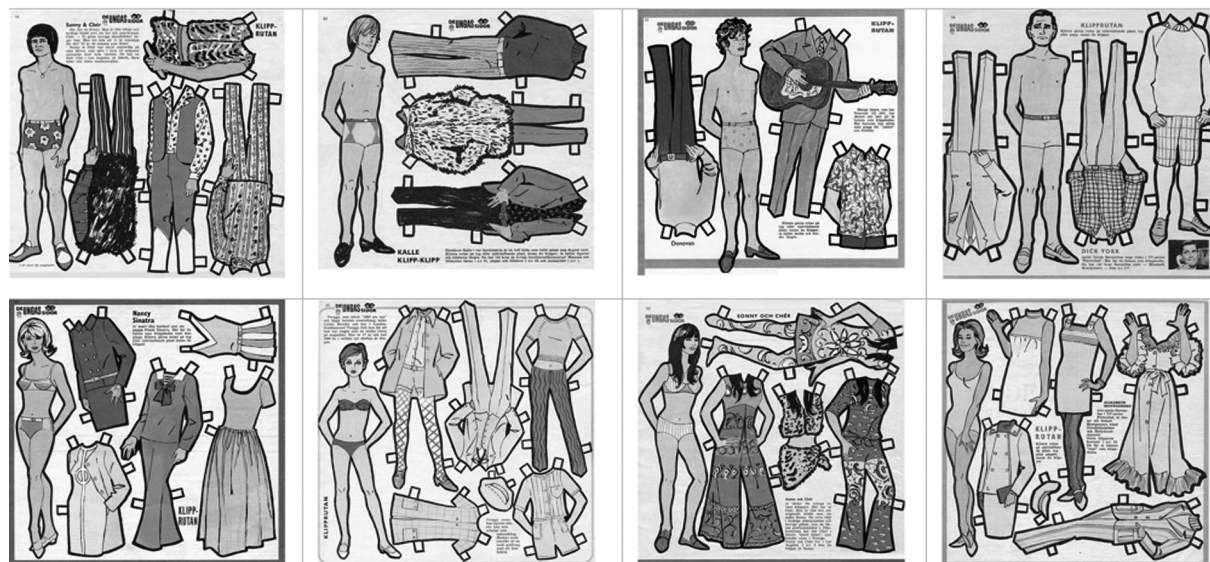


Abb. 6: Bildquelle: <http://flickr.com/photos/modmom/tags/paperdolls/>

Die von den Studierenden auf diesem Weg entwickelten Rollenbeschreibungen, die erfahrungsgemäß durchaus unterschiedlich ausfallen können, können anschließend auf der Grundlage einer Stereotypenanalyse (vgl. Besand 2004, S. 170-184) durch die Seminarleitung kommentiert und zur weiteren Diskussion gestellt werden.

### 6.3 Übung 3 oder: „ein guter Lehrer muss nur ...“

Nach dieser kreativen und verspielten kurzen Übung schließt sich nun wieder eine ernsthaftere Arbeitsphase an, in der die Frage bearbeitet werden soll, was einen guten und was einen schlechten Politiklehrer oder aber eine Politiklehrerin eigentlich ausmacht. Vorschläge und Antworten der Studierenden werden spontan, vollständig und ohne weitere Kommentierung an der Tafel gesammelt, auf der zwei Spalten vorbereitet wurden: eine für die Eigenschaften guter, eine für die Eigenschaften schlechter Lehrpersonen. In diesem Prozess wird zumeist sehr schnell deutlich, dass eine klare Trennung dieser beiden Bereiche nicht aufrechtzuerhalten ist und Eigenschaften, die zunächst als negative Eigenschaften genannt wurden, von anderen Seminarteilnehmerinnen oder -teilnehmern als positive Eigenschaften bewertet werden. Während also beispielsweise für manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein offenes Unterrichtsklima mit vielen Diskussionen ein Garant für geglückten Unterricht dar-

stellt, grenzen sich andere vom so genannten „Lagerunterricht“ und den unendlichen Diskussionen scharf ab. Sinn dieser Übung ist es, möglichst viele solcher Zuordnungsschwierigkeiten herauszuarbeiten, denn es gehört zu den didaktischen Grundüberzeugungen dieser Vorgehensweise, dass erst durch die auf diesem Weg entstandenen Dissonanzen und Irritationen die vorhandenen biographischen Deutungsmuster einer bewussteren Reflexion zugeführt werden können.

### 6.4 Übung 4: Textlektüre Gruschka

Um die vorangegangene Übung zu vertiefen, bietet sich im Anschluss die Lektüre eines Textes von Andreas Gruschka an, in dem dieser sich mit Lernertypologien von Lehramtsstudierenden beschäftigt hat (vgl. Gruschka 2002, S. 21-44). Diese zugespitzt formulierten Typologien (S. 24-31) sollen im Seminar vorgestellt werden. Dazu werden drei Typen maximaler Kontrastierung gelesen und diskutiert. Die Studierenden sollen sich im Stillen überlegen, welchem Typus sie sich zuordnen würden, bzw. versuchen, sich an Mitschülerinnen und Mitschüler zu erinnern, die einem dieser Typen sehr stark entsprochen haben. Für jeden Typus wird anschließend herausgearbeitet, welche didaktischen Grundüberzeugungen dieser ins Studium mitbringt und wie schwer es ihm fällt, die didaktischen Grundüberzeugungen anderer Typen als in gleicher Weise gültige zu akzeptieren.

---

## Typ A

„... Die didaktische Theorie ist am Ende die für ihn gültige, die seiner normativen Orientierung über das Lernen am nächsten kommt: Schüler sollen zur Mitarbeit motiviert werden. Dafür ist ein Klima zu schaffen, in dem jeder ohne Angst Fehler zu machen, sich mit seinen Interessen und Möglichkeiten einbringen kann. Ein Lehrer, der jeden Fehler sofort korrigiert, würde das Engagement der Schüler abwürgen. Die Lebendigkeit von Unterricht ist demnach ungleich wichtiger als strenge Ausrichtung auf ein gewünschtes Lernergebnis.“ (S.25)

## Typ C

„...Die didaktische Orientierung von C besteht im gut gegliederten Lektionsunterricht. Die Schüler sollen mit Hilfe von Arbeitsblättern deutliche Lenkung erfahren. Damit kann verhindert werden, dass der Unterricht zerfranst oder zerredet wird, und viele Schwierigkeiten bekommen dem Stoff zu folgen. Solide Kenntnisse und ordentliche Arbeitsformen würden den Schülern wie ihm selbst das Lernen erleichtern.“ (S. 28)

## Typ D

„... Jede Didaktik ist D ein Gräuel, mit der unabhängig von der geistigen Bewältigung von Themen ein Inhalt den anderen ablöst. Er kann nicht verstehen, warum Lehrer Schüleräußerungen durchgehen lassen, die offensichtlich falsch sind. Deswegen kommt für ihn nur eine Unterrichtsform in betracht, mit der Halbwissen bearbeitet und Geschwätz ausgeschlossen werden.“ (S. 29)

---

### 6.5 Übung 5: Die Selbstverständlichkeiten von Schule oder: „das geht aber leider nicht ...“

In der nächsten und damit wahrscheinlich der dritten Sitzung des Semesters soll im Anschluss an die Reflexion biographischer Erfahrungen mit Fachunterricht die Reflexion von Erfahrungen und Grundüberzeugungen über das System Schule im Mittelpunkt stehen. Damit wird der Fokus über den eigentlichen Fachunterricht hinaus auf die systemischen Kontextbedingungen erweitert, unter denen dieser Fachunterricht stattfindet. Als Ausgangspunkt dient eine Reflexion über die Selbstverständlichkeiten des Systems Schule, so wie sie von den Studierenden in 12 bis 13 Jahren ihrer Schulzeit erfahren wurden. Diese werden zunächst benannt und ohne Kommentierung an der Tafel gesammelt.

Üblicherweise werden dabei folgende Aspekte angesprochen:

- Einschulung mit 6 Jahren,
- 4 Jahre Grundschulzeit, Übergang in die weiterführende Schule nach der 4. (6.) Klasse,
- 3-gliedriges Schulsystem,
- Unterricht in 45 (90)-min-Stunden,
- Stundenplan,
- Unterricht hauptsächlich am Vormittag,
- Fachstrukturen,
- Klassenarbeiten, Tests,
- Noten, Zeugnisse, Versetzung vs. Sitzenbleiben,
- (Fach-)Lehrer,
- Pausen, Ferien,
- Elternvertreter, etc.

Nach der Sammlung dieser Aspekte werden die Studierenden aufgefordert, diese zu bewerten. Welche Aspekte finden sie gut, welche schlecht? Die Begriffe werden an der Tafel mit unterschiedlichen Farben markiert. In diesem Zusammenhang stellt sich ähnlich wie in Übung Nr. 3 meist schnell heraus, dass die Semi-

nargruppe sich nicht auf Bewertungen einigen kann. Trotz allem sollten alle und d.h. auch widersprüchliche Kommentare aufgenommen werden.

Nachdem die Sammlung und Bewertung der verschiedenen Aspekte des deutschen Schulsystems abgeschlossen wurde, wird ein Visionsspiel durchgeführt. In diesem Spiel geht es darum sich vorzustellen, man wäre als Seminargruppe (vergleichbar der Kultusministerkonferenz) in der Lage, das Schulsystem ganz nach eigenen Wünschen umzugestalten. Diesem Umgestaltungsprozess sind (außer vielleicht ein paar finanziellen) keine Grenzen gesetzt, vorausgesetzt man kann sich in der Gruppe einigen. Anschließend werden einzelne Aspekte und Veränderungsvorschläge diskutiert und per Handzeichen zur Abstimmung gebracht. Enthaltungen werden nicht akzeptiert. Zum Entsetzen der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer kommt dieser Prozess regelmäßig zu dem Ergebnis, dass nur sehr wenige Änderungen des bestehenden Systems von der Gruppe mehrheitlich getragen werden. Als Begründung wird dabei immer wieder vorgetragen, dass das doch einfach nicht funktioniert (z.B. ohne Noten, ohne Sitzenbleiben etc.). Auch kommen so in anschaulicher und prägnanter Form die biographisch erworbenen Grundüberzeugungen der Studierenden zum Ausdruck und werden zunehmend von ihnen selbst als Hindernis empfunden. Um eine nachhaltige Wirkung dieser Übung zu erreichen, hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Sitzung mit einem kleinen Filmbeispiel zu beenden, in dem anhand eines anschaulichen Beispiels deutlich gezeigt werden kann, dass Lernen auch (und manchmal sogar besser) jenseits der Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulsystems möglich ist. Geeignetes Filmmaterial bieten beispielsweise die Filme *Auf den Anfang kommt es an* oder *Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen*, beide von Reinhard Kahl.





Einige dieser Filme sind auch auf der Seite <http://de.youtube.com/user/archivderzukunft> online abrufbar

Mit diesen im Rahmen von zwei bis maximal drei Einstiegssitzungen durchführbaren fünf Übungen sollte eine Grundlage für die Reflexion biographischer Vorstellungen über Lernen und Lehren in der politischen Bildung gelegt worden sein, auf die man sich auch im

weiteren Verlauf der Einführungsveranstaltung immer dann beziehen kann, wenn fachdidaktische Lernangebote in Spannung zu den Vorstellungen und Konzepten der Studierenden geraten.

### Literatur

Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla, Hg. 2000. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen.

Beck, Christian. 2000. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. In: Ders.; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard; Ullrich, Heiner. Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt, S. 55-80.

Besand, Anja. 2004. Angst vor der Oberfläche - Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach.

Besand, Anja (2006) „Wir sagen nicht mehr wo die Bösen sitzen - Oder die Frage: Was will die neue Generation von Fachlehrerinnen und Fachlehrern in der politischen Bildung eigentlich? In: Politisches Lernen, 3/4, S. 76-81.

Combe, Arno; Helsper, Werner, Hg. 1996. Pädagogische Professionalität. Frankfurt.

Denzler, Stefan; Bieri Buschor, Christine; Keck, Andrea. 2006. Studienoption Lehrberuf. Untersuchung zur Studien- und Berufswahl von Maturandinnen und Maturanden. In: CEST (Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien) Workshop Higher Education Studies 2006. Fächerwahl ñ Doktorierende, Cest 2006/1, S. 47-49.

Drechsel, Babara. 2001. Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema bei angehenden Lehrpersonen. Münster.

Ebitsch, Sabrina; Karschnick, Ruben. 2008. Lehrer – der Beruf im Überblick. In: DIE ZEIT vom 28.2.2008 online publiziert unter: <http://www.zeit.de/2008/10/C-Lehrer-10-Fragen?page=1>.

Grammes, Tilman. 1991. Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Schwalbach /Ts.

Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Opladen.

Grell, Jochen. 1981. Zwischen Theorie und Tradition: Warum es so schwierig ist, das Unterrichten zu lernen. In: Weber, A., Hg. Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode. Paderborn.

Groß, Maritta. 2006. Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Schwalbach/Ts.

Gruschka, Andreas. 2002. Didaktik: das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hafeneger, Benno (1999) Professionelle Selbstbilder. In: kursiv, 3, S. 12-18.

Hartung, Manuel (2008) Die Studenten haben neue Werte. In: DIE ZEIT, Nr. 33, S.1.

Hedtke, Reinhold. 2000. Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, Hans Jürgen, Hg. Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische

- Schriften; 21). Bergisch Gladbach, 67-91. URL: <http://www.jsse.org/lehrerbildung/hedtke.htm>.
- Helsper, Werner. 2000. Professionalisierung im Lehrerberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla, Hg. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen.
- Helsper, Werner. 2002. Lehrerprofessionalität als anomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia, Hg. Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64-102.
- Henkenborg, Peter (2006) Die Idee der Emanzipation in der politischen Bildung – empirische Rekonstruktion und theoretische Neubeschreibung. In: Politisches Lernen, 3-4, S. 52-66.
- Hentig, Hartmut v. 1996. Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: Hänzel, Dagmar; Huber, Ludwig, Hg. Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim.
- HIS Hochschulinformations-System GmbH, Hg. 2008. Glück und Zufriedenheit Studierender. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2008, publiziert unter: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus20.pdf>.
- Hoppe, Heidrun. 1996. Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen.
- Klee, Andreas. 2008. Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden.
- Koring, Bernhard. 1989. Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Weinheim.
- Kraul, Margret; Marotzki Winfried; Schweppe, Cornelia, Hg. 2002. Biographie und Profession. Bad Heilbrunn.
- Kromrey, Helmut. 2001. Studierendenbefragung als Evaluation der Lehre. In: Engel, Uwe, Hg. Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung in Studium und Lehre, Frankfurt. S. 11-48.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried, Hg. 1999. Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Rauin, Udo; Gold, Andreas (2007) Lehrberuf: Warum Studierende oft die falsche Wahl treffen. In: Forschung Frankfurt, 3, S. 83-87.
- Reh, Sabine; Schelle, Carla. 2000. Biographie und Professionalität. Die Reflexivität berufsbiographischer Erzählungen. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla, Hg. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen, S. 107-124.
- Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar; Scherer, Klaus-Jürgen. 1996. Politik und Biographie. Schwalbach.
- Schelle, Carla. 2003. Politisch- historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Bad Heilbrunn.
- Schlicht, Hermann-Joseph. 1994. Schüler erzählen wie sie Erzieher wurden. Frankfurt.
- Schulze, Theodor. 1999. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried, Hg. Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 33-55.
- Schweppe, Conelia (2001) Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. In: neue praxis, H. 3, S. 271-286.
- Seel, Andrea. 2007. Lehrerbildung zwischen geringer Wirkung und hohen Erwartungen. In: Radits, Franz, Hg. Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik. Münster, S. 35-43.