

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	7
Tabellenverzeichnis.....	19
Abbildungsverzeichnis.....	21
Abkürzungsverzeichnis.....	23
Abstract.....	25
Einleitender Kommentar.....	27
1. Konzeptionen und Wirksamkeit der Lehrerbildung.....	29
1.1 Konzeptionen der Lehrerbildung.....	29
1.1.1 Lehrbildungssysteme in den Ländern der Europäischen Union und Europa-Kompatibilität der deutschen Lehrerbildung.....	29
a) Schultypen- versus schulstufenbezogene Lehrerausbildung.....	30
b) Volluniversitäre versus teiluniversitäre Lehrerausbildung samt Einrichtungen zur Erprobung der Unterrichtstätigkeit.....	30
c) Parallel laufende versus konsekutive, modularisierte versus nicht modularisierte, einphasige versus zweiphasige Lehrerausbildung.....	31
d) Reguläre versus alternative Zugänge.....	32
e) Gleich lange versus unterschiedlich lange Lehrerausbildung	33
f) Staatsexamensabschluss versus/äquivalent Bachelor- und/oder Masterabschluss	33
1.1.2 Aufbau und Gestaltung der Lehrerbildung in Deutschland	35
a) Äußerer Aufbau und innere Gestaltung der ersten Phase.....	35
b) Äußerer Aufbau und innere Gestaltung der zweiten Phase.....	36
c) Äußerer Aufbau und innere Gestaltung der dritten Phase.....	37
1.1.3 Strukturelle Probleme der Lehrerbildung in Deutschland	38
a) Spezifische Probleme der ersten Phase.....	38
b) Spezifische Probleme der zweiten Phase.....	39
c) Spezifische Probleme der dritten Phase.....	40
d) Phasenübergreifende Probleme der Lehrerbildung.....	41
1.2 Wirksamkeit der Lehrerbildung	42

1.2.1	Grundlegende Paradigmen der Lehrerbildungs- und Unterrichtsforschung	42
a)	Paradigma der Lehrerpersönlichkeit.....	43
b)	Prozess-Produkt-Paradigma	43
c)	Expertenparadigma	44
d)	Konstruktivistische Programmatik	45
e)	Angebots-Nutzungsmodell unterrichtlicher Wirkungen	45
1.2.2	Problemfelder empirischer Wirksamkeitsforschung.....	47
a)	„Generelles“ Forschungsdefizit.....	47
b)	Begrenztheit einzelner Forschungsvorhaben	48
c)	Methodische Herausforderungen.....	48
1.2.3	Ergebnisse empirischer Wirksamkeitsforschung	49
a)	Kompetenzbasierte Wirksamkeitsstudien in der Schweiz, Österreich und Deutschland.....	49
b)	Wirksamkeitsstudien zur Kompetenzentwicklung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase	51
1.3	Kurzzusammenfassung.....	52
2.	Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften	55
2.1	Lehrerprofessionalität im Rahmen professionstheoretischer Ansätze.....	55
2.1.1	Konturierung des klassischen Ansatzes	55
2.1.2	Konturierung des systemtheoretischen Ansatzes.....	55
2.1.3	Konturierung des handlungslogisch-strukturtheoretischen Ansatzes.....	57
2.1.4	Konturierung des interaktionistisch-berufsbiografischen Ansatzes.....	58
2.1.5	Neujustierung der theoretischen Perspektive.....	59
2.2	Kompetenz- und Standardorientierung.....	60
2.2.1	Begriffliche Auffassung, Bestimmung und Abgrenzung von Kompetenz.....	60
a)	Alltagssprachliche und bildungswissenschaftliche Begriffsauffassungen von Kompetenz	60
b)	Bestimmung des Kompetenzbegriffs.....	62
c)	Abgrenzung des Kompetenzbegriffs	63
2.2.2	Kompetenzmodellierung und -messung	64
a)	Kompetenzstrukturmodelle	64
b)	Kompetenzniveaumodelle samt Kompetenzskalierung	65
c)	Kompetenzentwicklungsmodelle.....	66
d)	Methoden der Kompetenzmessung.....	66
2.2.3	Spezifische Kompetenzen von Lehrpersonen	68
a)	Professionstheoretische Sicht auf kompetentes Lehrerhandeln	69

b) Hierarchisches Strukturmodell der Handlungskompetenz nach Frey	69
c) Mehrebenenanalytisches Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter	71
2.2.4 Kompetenzen als ‚vollendete‘ Standards in der Lehrerbildung	73
a) Rekonstruktiv-berufserfahrungsbezogene Standards: Standards in der Lehrerbildung nach Oser	74
b) Standards als Einschätzung wissenschaftlicher Experten: Standards für die Lehrerbildung nach KMK (‚Can-Do-Statements‘)	76
2.2.5 Diskussion der Ansätze	77
2.3 Wissensbasiertes Handeln als Lehrerkompetenz	79
2.3.1 Wissen und Lehrerwissen	79
a) Klassifikationen des Wissens	79
b) Taxonomie des Lehrerwissens nach Shulman	80
c) Topologie des professionellen Lehrerwissens nach Bromme	81
2.3.2 Handeln in pädagogischen Kontexten	82
a) Antinomische Struktur pädagogischen Handelns	82
b) Komplexe Interaktionen im Unterricht	83
2.3.3 Modellierungen des Verhältnisses von Wissen und Handeln	84
a) Verortung von Wissen und Handeln innerhalb des Konzeptes der Theoriegrade von Erich Weniger	84
b) Wissensverwendungs- und Professionsforschung	85
c) Kognitionspsychologische Lehrerwissensforschung	86
d) Divergenzen zwischen den Modellierungsansätzen in Form der Differenz- und Integrationsthese	87
e) Übereinstimmungen zwischen den Modellierungsansätzen	87
2.3.4 Konsequenzen für die Lehrerbildung	87
2.4 Schulpraxis in der Lehrerbildung	89
2.4.1 Ziele und Funktionen von Praktika	89
a) Funktionen von Praktika aus differenztheoretischer Perspektive	89
b) Funktionen von Praktika aus integrationstheoretischer Perspektive	90
c) Synopse aus differenz- und integrationstheoretisch ausgerichteten Funktionen von Praktika	91
2.4.2 Arten und Organisationsformen von Praktika	91
a) Übergeordnete Systematisierungen von Praktika	91
b) Präzisierung der inhaltlichen Ausrichtung von Praktika	92
c) Präzisierung der Zeitschemata von Praktika	93
2.4.3 Praxisbezug in gestuften Studiengängen	93
a) Gegenwärtige Struktur universitärer Praxisphasen	93
b) Aktuelle Tendenzen bezüglich universitärer Praxisphasen	93
c) Standortbezogene Praktikumsmodelle in den Lehramtsstudiengängen	94
d) Empirische Befunde zu Praktika	96
2.5 Unterrichtliche Planungskompetenz	105
2.5.1 Dimensionen der Planungskompetenz	105

a) Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsplanung – Unterschiedliches, Ähnliches, Gleiches?	105
b) Dimensionen der Unterrichtsplanung als professionelle Handlungskompetenz	106
c) KMK-standardbezogene Dimensionierung der Planungskompetenz	106
d) Lehr-lerntheoretisch-standardbezogene Dimensionierung der Planungskompetenz	106
e) Allgemeindidaktisch-modellbasierte Dimensionierung der Planungskompetenz	107
f) Unterrichtsplanung als komplexe Aufgabe	108
2.5.2 Empirische Befunde zur Unterrichtsplanung	109
a) Unterrichtsplanung als Untersuchungsgegenstand	109
b) Funktionen und Typen der Unterrichtsplanung berufserfahrener Lehrer	110
c) Ort, Zeit, Bedingungen, Einbindung und Dauer der Unterrichtsplanung berufserfahrener Lehrer	111
d) Elemente von Planungsmodellen sowie -konzepten und Ablauf der Unterrichtsplanung bei berufserfahrenen Lehrern	112
e) Das Planungsergebnis – Die schriftliche Unterrichtsplanung berufserfahrener Lehrer	114
f) Nutzung von Hilfsmitteln zur Unterrichtsplanung durch berufserfahrene Lehrer	114
g) Kognitive Ressourcen zur Unterrichtsplanung berufserfahrener Lehrer	115
h) Schwierigkeiten von Planungsanfängern	116
2.6 Kurzzusammenfassung	118
3. Lehrpläne und Curricula sowie Didaktische Modelle als theoretische Fundierung der Unterrichtsplanung	121
3.1 Lehrplan- und Curriculumtheorien	121
3.1.1 Begründung der Relevanz und Systematik der Darstellung der Lehrplan- und Curriculumtheorien	121
3.1.2 Kurzschilderung der Entwicklung der Lehrplan- und Curriculumtheorien	121
3.2 Relevanz und Aktualität der Allgemeinen Didaktik sowie der allgemeindidaktischen Modelle zur Unterrichtsplanung	123
3.2.1 Ausgangspunkte für die Relevanz- und Aktualitätsdebatte	123
3.2.2 Faktische Berücksichtigung Allgemeindidaktischer Planungsmodelle	123
3.2.3 Anknüpfungspunkte zwischen Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung	124
3.2.4 Anknüpfungspunkte zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik	125
3.3 ‚Große‘ Didaktische Modelle	125

3.3.1	Begründung der Modellauswahl für die Detailanalyse.....	125
3.3.2	Die bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki.....	126
a)	Bildungsverständnis im Rahmen bildungstheoretischer Didaktik.....	126
b)	Die Frage nach dem Bildungsgehalt von Inhalten – Die Theorie vom Elementaren	129
c)	Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung	129
d)	Kritik am bildungstheoretischen Ansatz Klafkis	131
3.3.3	Die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki	132
a)	Entwicklungsbereiche auf dem Weg zur kritisch-konstruktiven Didaktik	132
b)	Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung.....	134
c)	Kritik am kritisch-konstruktiven Ansatz Klafkis	135
3.3.4	Das ‚Berliner Modell‘ der lerntheoretischen Didaktik von Heimann, Otto und Schulz.....	136
a)	Ziele und Lernverständnis des Berliner Modells	136
b)	Strukturmodell des Lehrens und Lernens (Planung).....	137
c)	Struktur- und Faktorenanalyse des Berliner Modells (Analyse)	140
d)	Kritik am Berliner Modell.....	141
3.3.5	Das ‚Hamburger Modell‘ von Schulz.....	144
a)	Defizitaufgriff im Rahmen des Hamburger Modells	144
b)	Identifizierte Planungsebenen im Rahmen des Hamburger Modells	145
c)	Kritik am Hamburger Modell	151
3.3.6	Bildungstheoretische und lerntheoretische Didaktik – Alternative oder Ergänzung?	152
3.3.7	Differenziertheit der Erarbeitung didaktischer Modelle als Qualitätsindikator	154
3.4	Konzepte der Unterrichtsplanung.....	157
3.4.1	Begründung der Ordnung von Konzepten der Unterrichtsplanung	157
3.4.2	Ratgeberliteratur zu Schulpraktischen Studien und Unterrichtsplanung von Topsch und Plöger	157
3.4.3	Wissenschaftsorientierte Anleitung zur Unterrichtsplanung von Hilbert Meyer	158
3.4.4	Empirische Lehr-Lernforschung und Allgemeine Didaktik verknüpfende Rezeption zur Unterrichtsplanung von Tulodziecki, Herzig und Blömeke	160
3.5	Kurzzusammenfassung.....	161
4.	Planungsbasierte Unterrichtsdurchführung sowie -analyse und -reflexion	163
4.1	Unterrichtshandeln im Sinne eines weiten Handlungsbegriffes	163

4.2	Unterrichtsdurchführung unter Berücksichtigung von Prinzipien.....	163
4.3	Reflexion und Analyse von hospitiertem und durchgeführtem Unterricht.....	164
4.4	Kurzzusammenfassung.....	165
5.	Das Hildesheimer Modell der Schulpraktischen Studien und daran anknüpfende Praxisphasen	167
5.1	Charakteristika des Hildesheimer Modells.....	167
5.1.1	Verankerung des Hildesheimer Modells im BA/MA-Studiengang mit Lehramtsoption.....	167
5.1.2	Struktur und Aufbau der Praktika.....	168
5.1.3	Inhalte und zu erwerbende Kompetenzen.....	169
5.1.4	Theorie-Praxis-Verständnis und Einordnung in den wissenschaftlich-diskursiven Kontext	171
5.2	Lernmaterialien und Hildesheimer Leitfaden zur Unterrichtsplanung	172
5.2.1	Lernmaterialien für die schriftliche Unterrichtsplanung und -reflexion.....	172
5.2.2	Gliederung für schriftliche Unterrichtsentwürfe und Berichte über Unterrichtsanalysen und -reflexionen	172
5.3	Hildesheimer Beurteilungssystem und -kriterien	174
5.3.1	Beurteilung von schriftlichen Praktikumsleistungen	174
5.3.2	Katalog antizipierbarer schwierigkeitsgenerierender Merkmale	174
5.4	Evaluation der Schulpraktischen Studien.....	175
5.4.1	„EduLiks“	175
5.4.2	„ESIS“	176
5.5	Kurzzusammenfassung.....	177
6.	Ableitung von Forschungsfragen und Hypothesen.....	179
6.1	Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, synoptische Beantwortung deduktiv ausgerichteter theoriebezogener Teilfragestellungen und Ableitung untergeordneter Hypothesen.....	179
6.2	Persönliches Erkenntnisinteresse	183
6.3	Kongruenzen und Inkongruenzen zwischen wissenschaftlichem und persönlichem Erkenntnisinteresse	184
7.	Methodik der Studie.....	185
7.1	Design und Logik.....	185
7.2	Stichprobe	186

7.2.1	Probandengewinnung und -auswahl	186
a)	Anwerbung von potenziellen Untersuchungsteilnehmern	186
b)	Auswahl der Probanden	187
7.2.2	Soziodemografische Angaben und sonstige Spezifika der Stichprobe	188
a)	Soziodemografische Angaben	188
b)	Spezifische studienschwerpunkt- und studienfächerbezogene Angaben.....	189
7.3	Instrumente.....	190
7.3.1	Methodologische und methodische Vorüberlegungen.....	190
7.3.2	Einschätzung der „didaktischen Akten“	193
7.3.3	Interviews	195
a)	Fokussiertes Interviewverfahren.....	195
b)	Konstruktion der Interviewleitfäden.....	197
c)	Durchführung der Interviews	199
d)	Datenaufbereitung mittels Interviewtranskription sowie technische Hilfsmittel	200
7.4	Auswertungsverfahren	202
7.4.1	Materialsortenbezogene Kopplung als Ausgangspunkt der Datenauswertung	202
7.4.2	Deskriptiv statistische Verfahren zur Auswertung einschätzungsbezogener Daten	202
7.4.3	Kategoriengeleitete qualitativ orientierte Analyse der Interviewtexte	204
a)	Kategoriengeleitete qualitativ orientierte Analyse als projektbezogen präferiertes Auswertungsverfahren und Abgrenzung gegenüber assoziierter Verfahren	204
b)	Ablauf kategoriengeleiteter qualitativ orientierter Analyse und projektbezogenes Grundmodell	205
c)	Techniken kategoriengeleiteter qualitativ orientierter Analyse, projektbezogenes Modell induktiver Kategorienbildung und Arbeitsdefinition von „Schwierigkeit“	207
d)	Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien.....	211
8.	Untersuchungsergebnisse: Analyse und Interpretation	215
8.1	Ergebnisse der Einschätzung „didaktischer Akten“	215
8.1.1	Charakteristika der eingeschätzten „didaktischen Akten“	215
a)	Einschätzungsgrundlage.....	215
b)	Umfang der studentischen Analysen	215
c)	Ausgewählte merkmalsanzahlbezogene Angaben	216
d)	Fächerbezogene Themen der ausführlichen Unterrichtsplanungen.....	217
8.1.2	Deskriptive Ergebnisse der Globaleinschätzungen seitens der Studierenden	218

a)	Schwierigkeitsgrad der unterrichtsplanerischen Aktivitäten in den Praktika	219
b)	Gesamtqualität der eigenen „didaktischen Akten“ zu den Praktika	219
8.1.3	Deskriptive Ergebnisse der Detaileinschätzungen seitens der Experten.....	219
a)	Mittelwertbezogene Ergebnisse auf Ebene übergeordneter schwierigkeitsgenerierender Merkmale zum ersten Messzeitpunkt	219
b)	Häufigkeitsbezogene Ergebnisse auf Ebene untergeordneter schwierigkeitsgenerierender Merkmale zum ersten Messzeitpunkt	220
c)	Kreuztabellierte Ergebnisse auf Ebene untergeordneter schwierigkeitsgenerierender Merkmale zwecks Messzeitpunktvergleich	224
8.1.4	Vergleich der Globaleinschätzungen schriftlicher Planungsunterlagen seitens der Studierenden mit den Detaileinschätzungen seitens der Experten.....	228
8.1.5	Synoptische Beantwortung deduktiv ausgerichteter empiriebezogener Teilfragestellungen.....	229
a)	Beantwortung der Forschungsfrage 2	229
b)	Beantwortung der Forschungsfrage 4 A	231
8.2	Ergebnisse der Interviewanalysen	233
8.2.1	Begründung der Ergebnisauswahl und Systematik der Ergebnisdarstellung	233
8.2.2	Deskriptive Ergebnisse zu subjektiv von Studierenden empfundenen unterrichtlichen Planungs- und Durchführungsschwierigkeiten in Blockpraktika	235
a)	Grundfragenanwendung auf den eigenen Unterrichtsinhalt: Schwierigkeiten mit der exemplarischen Bedeutung sowie der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung	235
b)	Einschränkung durch Mentorenvorgaben: Schwierigkeiten mit minimalistischen, eigenen Planungsanteilen und fest etablierten Lehrmethoden	238
c)	Überflüssige Planungsalternativen: Schwierigkeiten mit der Explikation des Automatisierten.....	242
d)	Unterrichtsgespräche: Schwierigkeiten mit der sachlogischen Strukturierung dem Niveau und der Lehrersprache	245
e)	Eigens als Schwierigkeit wahrgenommene Berücksichtigung sozialer Lernziele: Unsicherheiten bezüglich der Inhärenz sowie der Überprüfbarkeit sozialer Unterrichtskomponenten.....	249
8.2.3	Deskriptive Ergebnisse zu subjektiv von Studierenden empfundenen Lernerfahrungen hinsichtlich unterrichtlicher Planung und Durchführung im Allgemeinen Schulpraktikum.....	253
a)	Grundfragenverdeutlichung durch Praxis: Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung betreffenden Lernerfahrungen (Pendant zu Kap. 8.2.2a).	253
b)	Gestaltung unterrichtlicher Übergänge: Die Kohärenz stiftende Phasierung betreffende Lernerfahrungen (Pendant zu Kap. 8.2.2b).	257

c) Materialbeschaffung und -adaption: Die Nutzbarkeit von Lehrwerken und Arbeitsblättern betreffende Lernerfahrungen (Pendant zu Kap. 8.2.2b)	261
d) Abkehr vom rein lehrerzentrierten Unterricht: Die selbstständige Arbeit der Schüler betreffende Lernerfahrungen (Pendant zu Kap. 8.2.2b)	265
e) Nützliche Planungsalternativen: Die generelle und sequenzweise Varianten betreffenden Lernerfahrungen (Pendant zu Kap. 8.2.2c)	269
f) Klassenführung: Die Unterrichtsorganisation sowie Rituale betreffende Lernerfahrungen (Pendant zu Kap. 8.2.2d)	273
g) Eigens als Lernerfahrung wahrgenommene Positionierung der Stunde innerhalb der Unterrichtseinheit: Den vor- und nachgelagerten Unterricht sowie die persönliche Anwesenheit bei diesem betreffende Veränderungen	277
8.2.4 Deskriptive Ergebnisse zu durch die bestehenden deduktiv-normativen Oberkategorien nicht erfassbaren, subjektiv von Studierenden empfundenen Schwierigkeiten, Lernerfahrungen, Lernquellen sowie Verbesserungsvorschläge in Blockpraktika	281
a) Subjektive Schwierigkeiten mit praktikumsbegleitender Lehre	281
b) Subjektive Schwierigkeiten mit Arbeitsorganisation und Motivation	285
c) Subjektive Lernerfahrungen zu Lehrerverhalten und -persönlichkeit	287
d) Subjektive Lernerfahrungen zu Berufswahl- und Schulformentscheidung	288
e) Austausch mit Mentoren und Kommilitonen als subjektive Lernquelle	290
f) Beobachtungs- und Vergleichsmöglichkeiten als subjektive Lernquellen	292
g) Zusatzveranstaltungen und Planungsbeispiele als Verbesserungsvorschläge sowie Ausschöpfung verfügbarer Informationsquellen als Tipp	293
8.2.5 Ergebnisse zu impliziten Schwierigkeiten der Studierenden bei der Unterrichtsplanung und -durchführung in Blockpraktika	296
a) Diskussion der Anschlussfähigkeit sozialwissenschaftlich-hermeneutischer an inhaltsanalytische Ansätze und Begründung der Systematik der Ergebnisdarstellung	296
b) Implizite Schwierigkeiten mit dem (Begriffs-)Verständnis von Differenzierung sowie dessen Ausgestaltung im Unterricht	298
c) Ergebniszusammenfassung, Anbindung an den Forschungsstand und Theoretisierung	308
8.2.6 Ergebnisse zu „good-practice“	310
a) Begründung der Fallauswahl und Systematik der Falldarstellungen	310
b) Kontrastierender Fallvergleich auf Einzelkategorieebene – Schwierigkeiten mit der subjektiv als nicht ausreichend empfundenen Präzision des Kerncurriculums	311
c) Kontrastierender Fallvergleich auf Gesamtkategorieebene – Interpretation von Fallporträts, Wissensbasen und Modellpräferenzen	319
d) Ergebnisse des kontrastierenden Fallvergleiches auf Einzel- und Gesamtkategorieebene sowie Anbindung an theoretische Konzepte – Lenas offensiv-balancierende Strategie und Sönkes defensiv-egozentrische Strategie vor dem Hintergrund antinomischer Strukturen professionellen Lehrerhandelns	328
8.2.7 Deskriptive Ergebnisse zu subjektiven Modellpräferenzen für Planungsphasen	329

a)	Darstellung eines entwickelten Instrumentes zur Erfassung subjektiver Modellpräferenzen für Planungsphasen und Ergebnisse von dessen Anwendung	329
b)	Studentische Begründungen für die Ergebnisse der Instrumentenanwendung	330
8.2.8	Instrumentenbereitstellung für eine mögliche standortübergreifende Forschung	331
a)	Induktive Generierung von deduktiv anwendbaren, inhaltsanalytischen Instrumenten zur skalierenden Strukturierung von den studentischen Umgang mit didaktischen Modellen fokussierendem Interviewmaterial	331
b)	Kritischer Rückblick auf Leitfaden und Interviewtechnik	335
8.2.9	Quantifizierende Materialübersichten	336
a)	Gesamtübersicht über mittels induktiv inhaltsanalytischer Technik gewonnene Kategorien zu subjektiven studentischen Schwierigkeiten.	336
b)	Gesamtübersicht über mittels induktiv inhaltsanalytischer Technik gewonnene Kategorien zu subjektiven studentischen Lernerfahrungen	353
c)	Gesamtübersicht über mittels zusammenfassender inhaltsanalytischer Technik gewonnene Kategorien zu subjektiven studentischen Schwierigkeiten, Lernerfahrungen, Lernquellen und Verbesserungsvorschlägen	359
9.	Ergebniszusammenfassung, -diskussion und Ausblick	367
9.1	Ergebniszusammenfassung	367
9.1.1	Zusammenfassung der Ergebnisse zu subjektiv von Studierenden empfundenen Schwierigkeiten	367
a)	Mittels induktiv inhaltsanalytischer Technik gewonnene schwierigkeitsbezogene Forschungsergebnisse.	368
b)	Mittels zusammenfassender inhaltsanalytischer Technik gewonnene schwierigkeitsbezogene Forschungsergebnisse	371
c)	Implizite studentische Schwierigkeiten und mittels kontrastierendem Fallvergleich gewonnene schwierigkeitsbezogene Forschungsergebnisse	372
d)	Synoptische Beantwortung der induktiv ausgerichteten empiriebezogenen Forschungsfragen 3 A und 3 B	373
9.1.2	Zusammenfassung der Ergebnisse zu subjektiv von Studierenden empfundenen Lernerfahrungen und Lernquellen	377
a)	Mittels induktiv inhaltsanalytischer Technik gewonnene Forschungsergebnisse hinsichtlich subjektiver Lernerfahrungen	377
b)	Mittels zusammenfassender inhaltsanalytischer Technik gewonnene Forschungsergebnisse hinsichtlich subjektiver Lernerfahrungen und Lernquellen	379
c)	Mittels kontrastierendem Fallvergleich gewonnene Forschungsergebnisse hinsichtlich subjektiver Lernerfahrungen	381
d)	Synoptische Beantwortung der induktiv ausgerichteten empiriebezogenen Forschungsfragen 4 B und 4 C	382
9.2	Ergebnisdiskussion	385
9.2.1	Anschlussfähigkeit projektbezogener Ergebnisse an den Forschungsstand	385

9.2.2 Praxisnahe Lösungsvorschläge und Bemerkungen zur Generalisierung.....	387
a) Praxisnahe Unterstützungsmöglichkeiten der Hildesheimer Lehramtsstudierenden zur Überwindung vorliegender Planungsschwierigkeiten – Wie können angehende Lehrpersonen beim Aufbau von Planungskompetenz unterstützt werden?	388
b) Praxisnahe Unterstützungsmöglichkeiten von intendierten studentischen Lernprozessen bei der Unterrichtsplanung am Standort Hildesheim – Welche Lernprozesse müssen initiiert werden, damit Planungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden können?.....	390
c) Bemerkungen zur Generalisierung.....	393
9.2.3 Grundlagentheoretische Diskussion mit forschungsmethodischem Ausblick	395
9.3 Ausblick	396
9.3.1 Zentrale Interventionsrichtungen sowie damit verbundene Probleme und Erfordernisse	397
a) „Schwierigkeitsantizipation“ und „Schwierigkeitsinitiation“ – Eine Begriffsbestimmung.....	397
b) „Schwierigkeitsantizipation“ vs. „Schwierigkeitsinitiation“ – Ein zentrales Dilemma innerhalb universitärer Lehrerbildung.....	398
9.3.2 Schlusswort aus kritisch-realistischer Perspektive	399
Literaturverzeichnis.....	403
Anhang.....	441

Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der
Unterrichtsplanung

Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den
Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung

Gassmann, C.

2013, XXVIII, 480 S. 21 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00242-8