

Forschung,
Lehrer*innen-
bildung,
Schulpraxis

Erkenntnisse und Ideen
zu einem schwierigen
Dreiecksverhältnis

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 2
2020

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Daniela Sauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Hanna Schneider, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

20. Jahrgang (2020)
Heft 2

Forschung,
Lehrer*innenbildung,
Schulpraxis
Erkenntnisse und Ideen
zu einem schwierigen
Dreiecksverhältnis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Hanna Schneider, BA
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	15
01	16
<i>Peter Tremp</i> Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium	
02	34
<i>Lena Decker und Sonja Hensel</i> Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu	
03	42
<i>Annika Diery, Maximilian Knogler, Claudia Mazziotti, Annika Schneeweiss, Andreas Hetmanek, Doris Holzberger und Tina Seidel</i> Das Clearing House Unterricht. Ein Service für die Lehrer*innenbildung?!	
04	52
<i>Eveline Christof, Tanja Obex, Robert Pham-Xuan, Gabriele Schauer, Michael Schratz und Vasileios Symeonidis</i> Professionsspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung. Was zeigt sich in der Ausbildung?	

66	05 <i>Daniel Goldmann und Marcus Emmerich</i> Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung
75	METHODENATELIER
76	06 <i>Doris Lewalter, Silke Titze, Maria Bannert und Jürgen Richter-Gebert</i> Lehrer*innenbildung digital und disziplinverbin- dend. Die <i>Toolbox Lehrerbildung</i>
86	07 <i>Christina Huber, Alois Buholzer und Marie-Claire Sachs</i> Begleitete Praxisforschung. Ein Erfahrungsbericht
94	08 <i>Tina Waschewski und Swantje Weinhold</i> Kooperativ forschen und Rechtschreibunterricht entwickeln
106	09 <i>Hartmuth Geck, Denise Weckend und Klaus Zierer</i> Schulpädagogische Lehre braucht Unterrichtspraxis
119	REZENSION
127	AGENDA
129	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Kathrin Krammer
Michael Zutavern

„Eine Sternstunde wie diese hat die Wissenschaft lange nicht erlebt“ schreibt Michael Furger am 29. März in der NZZ am Sonntag. Das scheint angesichts des Leidens und Sterbens so vieler Menschen weltweit und des Stillstands des gesellschaftlichen Lebens auf den ersten Blick eine absurde Schlagzeile. Und trotzdem wird damit eine bedenkenswerte Folge der Coronakrise angesprochen. Die Öffentlichkeit beschäftigt sich intensiv damit, welche Informationen über die Pandemie seriös sind: Ist man nach einer überstandenen Covid-19 Erkrankung wirklich immun? Wird das Virus nur durch Tröpfchen übertragen? Was sagen mir „kumulierte Fallzahlen“ im Unterschied zu „Verdopplungszeiten“ über den Verlauf der Pandemie? Was sind Doppelblindversuche und weshalb kann man ihren Ergebnissen mehr trauen als einzelnen Fallschilderungen. Forscher*innen werden in diesen Tagen zu wichtigen Hoffnungsträgern, weil sie mit transparenten Methoden, systematisch, in weltweitem kritischem Austausch und unglaublich schnell Erkenntnisse erarbeiten, die den Entscheidungsträgern als Grundlage dienen können. Und nicht nur die medizinische Forschung rückt in den Mittelpunkt. Fragen nach der Wirksamkeit von Fernunterricht, nach den Gefahren einer gesteigerten sozialen Benachteiligung mancher Schüler*innen in Quarantäne, nach der Prognosekraft neuer Prüfungsformen fordern Bildungsforscher*innen heraus.

Natürlich ist es unschön, dass es scheinbar schlimmer Krisen bedarf, um ein breiteres Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die „Spreu“ der Fake-News, Moden und Meinungen vom „Weizen“ seriöser Forschung getrennt werden muss. Aber immerhin mag so die Stärkung der Wissenschaftsbasierung auch in den Bildungswissenschaften neue Unterstützung erfahren. Gerade im Unterschied zur Medizin steckt sie noch immer in den Kinderschuhen: Oser und Oelkers bilanzieren die Ergebnisse ihres Forschungsprogramms zur Lehrer*innenbildung in der Schweiz:

„Die Professionalisierung als komplexer Kompetenzerwerb in der Ausbildung zum Lehrberuf liegt im Argen ... Das, was im Kopf der Lehramtskandidaten und -kandidatinnen entsteht, ist nicht professionelles Können und Beherrschen, sondern bloß partikuläres, verinseltetes Wissen. Wenn ein Mediziner einem Verletzten erste Hilfe gewährt, so verbinden sich bei ihm das theoretische Wissen, die Richtigkeit seines Handelns (Qualität) und das Handeln selbst in eine sinnvoll gesteuerte und stets rekonstruierbare Unternehmung, die die Standards seiner Profession in jedem Fall sichtbar machen muss ... Diese strukturelle, als absolut notwendig angesehene Verknüpfung fehlt im Lehrerberuf.“ (Oser & Oelkers, 2001, S. 310).

Sicher sind seit dieser Bilanz Fortschritte zu verzeichnen. Insbesondere die Konzeption von Professionskompetenzen, die eine starke Wissensbasis mit den für das Berufshandeln ebenso notwendigen Motivation, Haltungen und berufsethischen Überzeugungen verbindet (Oser, 2002; Baumert & Kunter, 2006), die dynamische Entwicklung der Fachdidaktiken (BZL 3/2018) oder groß angelegte Studien zum fundierten Wissen über schulisches Lernen (Hattie, Beywl & Zierer, 2013) haben die Stellung der Forschung in der Lehrer*innenbildung und Schulpraxis gestärkt (vgl. BZL 2/2019; jlb 4/2019). Aus Sicht der Student*innen bleibt aber die Bewältigung der schulischen Arbeit die gleichsam motivierende wie Respekt einflößende Herausforderung. Wie diese mit Erkenntnissen aus der Forschung und mit Forschungskompetenzen verknüpft ist, erschließt sich ihnen nicht automatisch. Oft genug muss die Ausbildung bei dieser Aufgabe mit Motivationsproblemen kämpfen und kann sich auch nicht immer auf die Unterstützung durch die Praxispartner*innen in der Schule verlassen.

Die curriculare Verankerung von Forschung in der Lehrer*innenbildung soll Aufbau und Bezugnahme auf fundiertes Wissen über das Berufsfeld unterstützen und die Ausbildung einer reflexiven Haltung befördern (Schrittesser & Paseka, 2019; Suter, 2019). Sie kann Recherche und Rezeption von Wissen zum Forschungsgegenstand, Kenntnisse über Forschungsmethoden und Kriterien zur Beurteilung von wissenschaftlichen Vorgehensweisen und Erkenntnissen sowie die Durchführung eigener Untersuchungen beinhalten. Die Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen über Lehr- und Lernprozesse mit der Planung, Begründung und Analyse des (eigenen) Handelns im Berufsfeld Schule und der Aufbau eines professionellen Forschungsverständnisses sowie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lehrer*innenbildung und der Professionalisierung des Lehrpersonals von Hochschulen sind zugleich Ziele und Voraussetzung einer Stärkung der Wissenschaftsbasierung der Lehrer*innenbildung.

Die verschiedenen Beiträge dieses Heftes möchten Beispiele dafür geben, wie die unterschiedlichen Verknüpfungen von Forschung, Lehrer*innenbildung und Schulpraxis gestärkt und insbesondere die Ausbildung im Bemühen um eine wissenschaftsbasierte Professionalisierung unterstützt werden kann. Sie beschäftigen sich damit, wie gesichertes Wissen aus der Lehr-Lernforschung für die schulische Arbeit besser genutzt werden kann, wie Forschung durch enge Kontakte mit der Schulpraxis Impulse für Fragestellungen erhält und wie

Forschungskompetenzen zur (selbst-)kritischen Reflexion über das Handeln im Schulalltag beitragen können. Sie zeigen aber auch die Notwendigkeit von Forschung über die Wirksamkeit der Prozesse der Lehrer*innenbildung selbst, insbesondere dort, wo die Zusammenarbeit von Forscher*innen, Lehrerbildner*innen, Praxispartner*innen und Studierenden praktiziert wird.

Einen systematischen Überblick über das Thema Forschung in der Lehrer*innenbildung, seine Berufsrelevanz und die Bedeutung für die akademische Lehrer*innenbildung gibt der Beitrag von Peter Tresp. Er geht dabei insbesondere der Frage nach, wie eine forschungsorientierte Hochschuldidaktik begründet und gestaltet werden kann. Er zeigt die Spannungsfelder auf zwischen wissenschaftlichem Wissen und dessen berufspraktischer Bedeutung, zwischen Rezeption und Produktion, zwischen forschendem und unterrichtlichem Tun – letzteres in Schule und (!) Hochschule. Und der Beitrag endet mit dem Verdikt, dass Hochschule und ihre Wissenschaftler*innen sich als „Kuratoren des wissenschaftlichen Wissens“ bewähren müssen, gerade auch wenn sie künftige Lehrer*innen ausbilden.

Aber die schulische Unterrichtspraxis erweist sich manchmal als recht widerständig gegen wissenschaftliche Erkenntnisse zur Lernförderung. Lena Decker und Sonja Hensel zeigen das am Beispiel von Schreibkompetenzen, die durch die Förderung im gesamten Fachunterricht – nicht nur im Fach Deutsch – wirksam entwickelt werden könnten, was aber oft im Schulalltag nicht geschieht. Sie haben ergänzend ein partizipatives Fortbildungsarrangement entworfen, das helfen soll, dass diese Erkenntnisse von Fachlehrer*innen genutzt und so ein „schlafender Riese“ geweckt werden kann.

Ebenfalls an einem Beispiel aus der Sprachdidaktik beschreiben Tina Waschewski und Swantje Weinhold im Methodenatelier wie durch eine ähnliche Zusammenarbeitsform von Lehrerbildner*innen, Forscher*innen und Studierenden gleichzeitig Innovationen im Unterricht mit praktischer Ausbildung und forschungsorientierter Reflexion verbunden werden können.

Im „Clearing House Unterricht (CHU)“ der School of Education an der Technischen Universität München (TUM) geht es darum, eine ganze Reihe schlafender Riesen für eine evidenzbasierte Lehrer*innenbildung zu wecken. Zu diversen Unterrichtsthemen wird der aktuelle Forschungsstand aufbereitet. Zielgruppe dieses Services sind Lehrerbildner*innen, die als „Wissensbroker“ angesprochen

werden. Das Autor*innenteam (Annika Diery u. a.) belegt anhand der Evaluation des Angebots, dass es von den Lehrerbildner*innen angenommen und als nützlich und vertrauenswürdig (!) eingeschätzt wird. In einer Weiterführung wird eine „CHU-Academy“ Trainings in der Gestaltung evidenzbasierter Lehre anbieten.

Ein methodischer Beitrag eines anderen Autor*innenteams der School of Education (Doris Lewalter u. a.) an der TUM hat sich der Verknüpfung von Erziehungswissenschaften/Psychologie mit den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gewidmet. Die „Toolbox Lehrerbildung“ wird als öffentlich zugängliche Lehr/Lernplattform angeboten. Sie verbindet die Forschungsgrundlagen aus den drei Disziplinen mit konkreten Unterrichtsbezügen, die auch durch Videos hergestellt werden. Die Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Medien werden genutzt. Der enge Forschungsbezug zeigt sich auch darin, dass die permanenten Evaluationen direkt in die Entwicklungsarbeit zurückgespielt werden.

Eine weitere Kombination von schulpraktischen Erfordernissen und Forschungskompetenzen wird im Beitrag von Christina Huber, Alois Buholzer und Marie-Claire Sachs demonstriert. Eine Schule wollte in einer Selbstevaluation die Wirksamkeit des bei ihnen praktizierten altersdurchmischten Lernens überprüfen. Das Lehrer*innenteam fragte deshalb ein Forscherteam der Pädagogischen Hochschule nicht für die Durchführung der Evaluation an, sondern schlug vor, dass sie als Forschungscoaches für diese Erkundungen zur Verfügung stehen sollten. Von der Initiierung über die Planung bis zum Projektabschluss entstand so eine fruchtbare Kooperation, die der Schule eine strukturierte, methodisch professionelle Selbsterforschung und den Forscher*innen ein vertieftes Verständnis aktueller Schulentwicklungen und der Reflexionspraxis eines Schulteamts bot.

Das Konzept professioneller Kompetenzen hat der akademischen Berufsausbildung für Lehrerinnen und Lehrer – und ihrer Erforschung – einen Entwicklungsschub gegeben. Dabei werden durch den Kompetenzbegriff neben einer fundierten Wissensbasis immer auch die Berufsmotivation, Haltungen und ein professionelles Ethos als wichtige Bestandteile des beruflichen Handelns und damit auch als Zielsetzung von Lehrer*innenbildung herausgestellt. Ein Autor*innenteam der Universität Innsbruck (Eveline Christof u. a.) zeigt in zwei „forschungsmethodischen Annäherungen“, welche zentralen Haltungen Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums entwickelt haben. Sie belegen, dass diese Haltungen sich thematisch stark auf „Differenz-

fähigkeit“ beziehen, während die Beschreibungen der Studierenden durch leibliche Konnotationen wie Wahrnehmung und eine Orientierung an „Ganzheitlichkeit“ geprägt sind.

Ebenfalls auf Selbstbeschreibungen von Unterrichtsproblemen schauen in einer kritischen qualitativ-rekonstruktiven Studie Daniel Goldmann und Marcus Emmerich. Lehrpersonen, die sich in einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer mit der Frage der Heterogenität beschäftigen wollten, schilderten in ihren Reflexionen meist Disziplinierungsprobleme, ohne diese direkt zu thematisieren. Auch in den erinnerten Entscheidungen wurde deren Disziplinierungscharakter nicht erkannt. In der rekonstruktiven Forschungsarbeit wurden so Tabuisierung aufgedeckt, die unbemerkt professionelles Handeln leiten können.

Im Schlussbeitrag stellen Hartmuth Geck, Denise Weckend und Klaus Zierer vor, wie wirkungsvoll ein früher Praxiseinsatz von Lehramtsstudierenden sein kann. Seminargruppen planen zusammen mit den Lehrpersonen und Hochschuldozierenden Unterricht, den sie dann gemeinsam in Schulklassen umsetzen und reflektieren. Vergleiche mit Seminargruppen, die keinen Schulbesuch absolvierten, zeigen, dass die Studierenden die praxisbezogenen Seminare in Bezug auf die Klarheit der Ausbildung, ihre eigene Motivation und ihre Planungskompetenz sehr viel positiver bewerten.

Um auf den zu Beginn gezogenen Vergleich mit der Medizin zurückzukommen: Das „Pädagogische Klinikum“ ist in Entwicklung. Die Öffentlichkeit will sich für Gesundheitsfragen auf Ärztinnen und Ärzte verlassen, die über ein seriöses geprüftes Wissen verfügen – sie möchte aber auch ihre Kinder zu Lehrpersonen schicken, die die Wirkfaktoren schulischer Lernförderung kennen und wirksam einsetzen können sowie Innovationen wissensbasiert vorantreiben und hinsichtlich ihrer Wirkungen überprüfen. Manche Eltern, die jetzt in der Krise mehr als nur Hausaufgaben begleiten mussten, werden erfahren haben, dass es dafür viel Wissen über Lehren und Lernen braucht. Doch die Beiträge in diesem Heft zeigen auch, dass die professionelle Verknüpfung von Erkenntnisproduktion durch Forschung mit gleichzeitiger Ausbildung für den Beruf und Unterstützung der schulischen Praxis noch lange nicht selbstverständlich und unbestritten ist. Es werden viele Projekte, (hochschul-)didaktische Überlegungen, institutionelle Entwicklungen und Kommunikation über bildungswissenschaftliche Forschung – sowie auch politische Überzeugungsarbeit – nötig sein, um die Lehrer*innenbildung zu einer so anerkannten akademischen

Berufsausbildung werden zu lassen, wie es die Ausbildung von Ärztinnen und Ärzten mit ihrer viel längeren Tradition geworden ist.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL) 3/2018: Allgemeine Didaktik – quo vadis?
- Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL) 2/2019: Forschend lernen – forschend unterrichten.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- journal für lehrerInnenbildung (jlb) 4/2019: Forschung – Verstehen, Auswerten und Interpretieren von Daten.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 8-19.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Schrittesser, I. & Paseka, A. (2019). Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (4), 114–123.
- Suter, R. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Definitionen, Begründungen und Formen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (2), 150–159.

Kathrin Krammer, Prof. Dr. phil.,
designierte Rektorin der PH Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehr-Lernpsychologie,
videobasierte Unterrichtsforschung und -entwicklung,
Lehrer*innenbildung



kathrin.krammer@phlu.ch

Michael Zutavern, Prof. em. Dr. phil.,
ehemaliger stellv. Rektor der PH Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerprofession,
Forschung und Qualitätsentwicklung
in der Lehrerbildung



michael@zutavern.ch

BEITRÄGE

01

Peter Tremp

Forschungsorientierung und Berufsrelevanz.
Hochschuldidaktische Überlegungen
zum Lehramtsstudium

02

Lena Decker und Sonja Hensel

Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II.
Das Projekt SiFu

03

*Annika Diery, Maximilian Knogler,
Claudia Mazziotti, Annika Schneeweiss,
Andreas Hetmanek, Doris Holzberger
und Tina Seidel*

Das Clearing House Unterricht.
Ein Service für die Lehrer*innenbildung?!

04

*Eveline Christof, Tanja Obex,
Robert Pham-Xuan, Gabriele Schauer,
Michael Schratz und Vasileios Symeonidis*

Professionsspezifische Haltungen
in der Lehrer*innenbildung.
Was zeigt sich in der Ausbildung?

05

Daniel Goldmann und Marcus Emmerich

Umgang mit Heterogenität oder
Umgang mit Unterrichtsstörungen?
Eine Beobachtung 3. Ordnung
einer Lehrer*innenfortbildung

01

Peter Tresp

Forschungsorientierung
und Berufsrelevanz.
Hochschuldidaktische
Überlegungen
zum Lehramtsstudium

Die „Verknüpfung von Forschung und Lehre“ gehört zum Kern eines hochschulischen Selbstverständnisses, „Bildung durch Wissenschaft“ ist das ergänzende Postulat für das Hochschulstudium. Hochschulbildung in diesem Verständnis verbindet die drei Pole Wissenschaft – Person – (berufliche/gesellschaftliche) Praxis, wobei die Studiengänge sich in ihren Betonungen und Ausprägungen sehr wohl unterscheiden. Gleichwohl sind Grenzen zu beachten, denn eine Überbetonung eines dieser Bezüge hat – so Ludwig Huber (1983, S. 128) – problematische Folgen.

Es komme

- „• zum akademischen Zunftswesen oder zur scholastischen Wissenschaft, abgehoben von der Praxis und verkrustet gegenüber den Personen;
- zur funktionalistischen Berufsausbildung, immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik, die Personen instrumentalisierend;
- zum Salon oder zum therapeutischen Zirkel, spielerisch mit der Wissenschaft umgehend und resignierend oder passiv gegenüber der Praxis.“ (Huber, 1983, S. 128)

Gerade in den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind diese drei Pole wichtige Referenzpunkte, geht es doch um eine Vorbereitung auf ein klar beschreibbares Berufsfeld, um eine berufliche Praxis, bei der die eigene Person eine große Bedeutung hat, und um einen Anspruch an wissenschaftlicher Fundierung. Eine „Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ ist damit vor die Aufgabe gestellt, Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug zu relationieren und gleichzeitig die Person zu berücksichtigen. Damit sind sowohl Herausforderungen für die Gestaltung einzelner Module verbunden wie auch Fragen zur Konzeption der Studiengänge oder zur Bedeutung von Studienabschlussarbeiten.

Der vorliegende Beitrag nimmt seinen Ausgangspunkt beim Forschungsbezug der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und erörtert dessen Bedeutung und Reichweite. In einem ersten Kapitel werden einige didaktische Überlegungen und Konzepte vorgestellt, welche sich mit „Forschungsorientierung“ verbinden. In einem zweiten Kapitel wird nach der Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für das Studium künftiger Lehrerinnen- und Lehrer sowie ihre unterrichtliche Tätigkeit gefragt. Im dritten Kapitel werden einige Vorschläge zur Umsetzung eines forschungsorientierten Studiums konkretisiert. In einem abschließenden vierten Kapitel wird die grundsätzliche Bedeutung der

Forschung als Aufgabe der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betont und die Hochschulen als Anwältinnen (auch!) für Wissenschafts- und Forschungsorientierung charakterisiert.

Forschungsorientierte Didaktik

Die Didaktik kennt einige Modelle und Konzepte, deren Zielsetzungen und Begründungen sich spezifisch mit „Forschung“ verbinden. Diese „forschungsorientierte Didaktik“ kann als Konkretisierung der Formel einer „Verknüpfung von Forschung und Lehre“ verstanden werden. Die einzelnen Realisierungsformen können sich dabei deutlich unterscheiden und unterschiedlichen Absichten verpflichtet sein, gemeinsam ist ihnen lediglich eine (wie auch immer geartete) Verbindung von Forschung und Studium respektive Lehre. Einige Beispiele – auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen respektive Lernsettings – sollen dies illustrieren:

- Studierende diskutieren in einem Seminar einen aktuellen Artikel aus einer wissenschaftlichen Zeitschrift der Geschichte des Mittelalters.
- Eine Dozentin überarbeitet ihre Vorlesung mit Berücksichtigung von hochschuldidaktischen Forschungsergebnissen zur Aktivierung von Studierenden.
- Einige Studierende beteiligen sich im Rahmen ihrer Bachelorarbeit an einem Forschungsprojekt ihrer Hochschule.
- Ein Dozent präsentiert in seiner Vorlesung einige bedeutsame Studien aus der Geschichte der Motivationsforschung.
- Ein Student recherchiert einige Artikel zur gegenwärtigen Diskussion über die katholische Erbsündenlehre.
- Eine Dozentin fordert die Studierenden zu Beginn der Vorlesung auf, interessierende Fragen zum Thema „Schulrecht“ zu stellen, die in der Veranstaltung aufgegriffen werden sollen.

Zwar kennen alle diese Beispiele eine „Verbindung von Forschung und Lehre“, gleichwohl zeigen sich große Unterschiede, etwa betreffend studentische Aktivitäten.

In der hochschuldidaktischen Diskussion werden verschiedene Modelle und Konzepte diskutiert, welche beabsichtigen, diese vielfältigen Formen eines forschungsorientierten Studiums in eine ordnende

Systematik zu bringen, wobei je spezifische Fragen und (also) ausgewählte Überlegungen ins Zentrum gerückt werden. So akzentuiert beispielsweise Philippa Levy (Levy & Petruilis, 2012) in ihrem Modell die Frage nach studentischer Eigenständigkeit und betont gleichzeitig die Bedeutung einer fragenden Haltung im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen: Inwiefern stehen Fragen der Studierenden im Zentrum des Studiums? Wie wird studentische Eigenständigkeit in Lehrveranstaltungen, Modulen oder Studiengängen berücksichtigt? Welchen Gestaltungsraum kennen Studierende, welche Entscheidungen werden ihnen zugemutet?

Das wissenschaftliche Wissen kann in diesem Modell unterschiedliche Funktionen übernehmen, nämlich als

- Wissensspeicher, der genutzt wird zur individuellen Wissenserweiterung („knowledge construction“, Lernen als individueller Wissenszuwachs)
- Wissensspeicher, der zur Lösung eines Problems genutzt wird
- Wissensspeicher, der angereichert wird („knowledge building“, Weiterentwicklung des bestehenden Fachwissens)

Im Hintergrund steht eine Konzeption von Wissenschaft und Forschung, die von einer grundsätzlich fragenden Neugier geprägt ist und wissenschaftliches Tun (und also auch ein wissenschaftliches Studium) als Suche nach Antworten versteht.

Die Diskussion solcher Modelle wirft die Frage auf, welcher Anspruch an die Studierenden sich denn mit dieser Forschungsorientierung verbindet, welche Reichweite angestrebt ist. Dies ist gerade auch in den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsam, muss doch beispielsweise geklärt werden, welche Zielsetzungen sich mit solchen forschungsorientierten Studienmodellen verbinden: Geht es bei studentischen Forschungsaktivitäten um Lernen und Sachklärung, um Selbstreflexion oder um Beiträge für die Scientific Community? Sollen Studierende Forschung also „lediglich“ verstehen oder aber selber forschen können? (Und lässt sich dies überhaupt so trennen?) Entsprechend werden dann auch Vorbehalte gegenüber der Verwendung des Forschungsbegriffs vorgebracht. So schreibt beispielsweise Walter Herzog in seiner Kritik am „Ideal der Einheit von Forschung und Lehre“ in Schweizer Pädagogischen Hochschulen: „Wo jedoch der subjektive Lerngewinn den Massstab des ‚forschenden Lernens‘ bildet, da wird ein amputierter Forschungsbegriff verwendet, der auf

die Aktionsforschung zutreffen mag, aber nicht die Forschung generell abdecken kann.“ (Herzog, 2015, S. 160)

Tatsächlich stellt sich immer wieder die Frage nach dem Forschungsbegriff, der hinter solchen Zugängen steckt, die eng mit studentischen Forschungsaktivitäten (oder müsste man diese allgemeiner als „forschungsanalogue“ oder „forschungsnahe“ Aktivitäten beschreiben?) verbunden sind. Gerade die oft ätzende Kritik, die der „Aktionsforschung“ entgegengehalten wird, betont sehr deutlich einen grundsätzlichen Anspruch von Forschung, der sich nicht um individuelle Lerngewinne oder berufliche Professionalisierungsprozesse kümmert. Demgegenüber verweist die Aktionsforschung auf die enge Verknüpfung von Forschung und Entwicklung und die Bedeutung einer „praxisforschenden Kompetenz“ als „wichtiges Element von Lehrerverprofessionalität“ (Altrichter, Feindt & Zehetmaier, 2014, S. 297).

Im deutschen Sprachraum hat sich in den letzten fünfzig Jahren eine Diskussion rund um den Begriff des Forschenden Lernens entfaltet, der studentische Forschungsaktivitäten ins Zentrum stellt. Der Begriff meint – mit der Charakterisierung von Ludwig Huber, der diese Diskussion massgebend geprägt hat – „... dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen ... (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2013, S. 23). Betont werden hier also drei wesentliche Elemente:

- die Orientierung am gesamten Forschungsprozess,
- studentische Eigenständigkeit und
- Erkenntnisgewinnung.

Mit dieser Beteiligung am Prozess der Erkenntnisgewinnung wird eine Besonderheit von Hochschulen berücksichtigt, welche bereits Wilhelm von Humboldt betont hat: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben.“ (Humboldt, 2010 [1809], S. 256). Dieser anspruchsvolle didaktische Zugang des Forschenden Lernens wird seit einigen Jahren auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung fruchtbar gemacht – wenn auch der Begriff selbst inzwischen inflationär verwendet wird und überaus unterschiedliche Formen bezeichnet, die bisweilen nur noch sehr lose mit der Charakterisierung von Ludwig Huber verbunden sind.

Wissenschaft – Forschung – Unterrichtspraxis

Die Diskussion um die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung begleitet während langer Zeit die Debatte um die Ausbildung von Lehrpersonen, ihre angemessene Form und den passenden institutionellen Ort. Mit der Etablierung in Hochschulen – inzwischen in allen deutschsprachigen Ländern – hat sich immer auch der Anspruch an (mehr) Wissenschaftlichkeit verbunden. Die konkreten Realisierungsformen, die dahinter liegenden Begründungslinien und die damit verbundenen Ansprüche sind allerdings vielfältig geblieben.

In diesem Kapitel werden insbesondere zwei Aspekte unterschieden: Die Bedeutung des wissenschaftlichen Wissens für die lehrberufliche Tätigkeit zum einen und die Beziehung zwischen forschendem und unterrichtlichem Tun zum anderen.

Wissenschaftliches Wissen: Berufspraktische Bedeutung?

Professionelle Tätigkeit unterscheidet sich vom laienhaften Tun insbesondere durch Wissensfundierung. Zentral für akademische Berufe ist hierbei das wissenschaftliche Wissen, dem allerdings in seiner instrumentellen Funktion für die berufliche Praxis unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Neuweg (2013, S. 304ff) unterscheidet in diesem Zusammenhang fünf Auffassungen:

- **Technologiemodell:** Handeln als Theorieanwenden
- **Brillenmodell:** Theorien als prägende Deutungsmuster
- **Starthilfemodell:** Wissenschaftswissen als unverzichtbare Starthilfe für das Gelingen von Übungslernprozessen
- **Reflexionsmodell:** Wissenschaftswissen als Reflexionshilfe im Wechselspiel von Erfahrung und Reflexion
- **Handlungsbegründungsmodell.** Wissenschaftswissen zur postaktionalen Begründung des Tuns.

Das wissenschaftliche Wissen – dies ist weitestgehend Konsens – fundiert nicht als einzige Wissensform die praktische Handlungskompetenz. Hofer beispielsweise schlägt vor, „mindestens drei verschiedene Wissensformen zu unterscheiden“ (Hofer, 2013, S. 317) und damit die „praktische Funktion in konkreten Gebrauchskontexten zu bestimmen und nach unterschiedlichen Zwecken zu differenzieren“ (ebd.), um so „das Verhältnis von wissenschaftlichem, professionellen und handlungspraktischem Wissen differenzierter abbilden“ (ebd., S. 318) zu

können. Der Wissensbegriff wird hier an unterschiedlichen Gütekriterien ausgerichtet (rational, pragmatisch oder authentisch), unterschieden werden hier die drei Wissensformen Begründungswissen, Gebrauchswissen und Erfahrungswissen.

Mit der analytischen Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und handlungspraktischem Wissen wird auch die Bedeutung des wissenschaftlichen Wissens im Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer deutlicher, wie sie bereits in den oben genannten fünf Auffassungen zum Ausdruck kommt. Tatsächlich strukturiert die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen – gerade in berufsorientierten Studiengängen – eine gewisse Distanz zur beruflichen Praxis vor. Dies ermöglicht eine distanzierte Reflexion dieser Praxis und damit auch eine gedankliche Vorwegnahme von Innovationen und Optimierungen. Damit hängt die zweite Begründung zusammen: Die Distanzgewinnung wird durch das abstrakte disziplinäre Wissen verstärkt. Gleichzeitig wird damit aber auch eine Nähe gewonnen: Genau hinschauen, sorgfältig prüfen. „Distanz und Einlassung“, so hat Georg Hans Neuweg geschrieben, seien „Gelingensbedingungen von Lehrerbildung“ (Neuweg, 2011). Und tatsächlich ist mit diesem Verweis auf das Problem von Nähe und Distanz auch ein Kennzeichnen professionorientierter akademischer Bildung beschrieben. Denn bin ich zu nahe, dann wird das Studium selber zur Praxis und leistet nicht mehr, was es leisten soll, bin ich aber zu weit weg, dann drohen die berufspraktischen Probleme aus dem Blick zu geraten.

Forschendes und unterrichtliches Tun

Das Forschende Lernen im Sinne des forschenden studentischen Tuns hat in den letzten Jahren einen eigentlichen Boom erlebt. Dieser Aufschwung dürfte sich nicht zuletzt der Tatsache verdanken, dass Forschendes Lernen für verschiedene Hochschulkonzeptionen mit jeweils unterschiedlichen Begründungen und Betonungen attraktiv ist. Dies zeigt sich auch betreffend „Berufsbezug“: Forschendes Lernen wird als Antwort gesehen sowohl gegen eine zu enge Interpretation des Berufsbezugs ebenso wie für Forderung nach mehr beruflicher Relevanz der Studiengänge (Tremp, 2018).

In Konzepten, welche eine verstärkte Berufsorientierung einfordern, zeigt sich insbesondere eine Begründungslinie über den Begriff der Kompetenzen: „Kompetenzen“ stellen hier die Verbindung von for-

schender und berufspraktischer Tätigkeit her. Ausgangspunkt sei je eine komplexe Problemstellung, deren Interpretation bereits Teil des Lösungsprozesses sei. Überhaupt würden sich akademische Berufsfelder beispielsweise gerade dahingehend auszeichnen, dass wir es hier mit „ill-defined problems“ zu tun hätten, deren Lösung deshalb ähnliche Kompetenzen voraussetzen würden wie Forschungsprojekte. Entsprechend wird das forschende Tun auch als Einübung sowohl in eine akademische Grundhaltung als auch in die berufliche Tätigkeit gesehen.

Diese Begründungslinie zeigt sich auch in forschungsorientierten Konzepten zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eingeebt werden wissenschaftliche Vorgehensweisen, beabsichtigt ist eine forschende Haltung.

Allerdings kann auch hier – ähnlich wie im vorangehenden Abschnitt – auf eine grundsätzliche Differenz hingewiesen werden: „Forschungskompetenz“ ist nicht mit „beruflicher Kompetenz“ deckungsgleich. Und: Forschendes Tun alleine garantiert keine guten Lehrerinnen und Lehrer.

Forschungs- und Wissenschaftsorientierung im Studium ist nicht linear mit dem Aufbau berufspraktischer Kompetenzen verknüpfbar. Bedeutsam sei vielmehr, darauf weist Ines Langemeyer (Langemeyer & Martin, 2018; Langemeyer, im Druck) hin, eine akademische Persönlichkeitsentwicklung, die sich gerade mit akademischen Studienanforderungen verbindet – in der Übernahme der Verantwortung für die eigenen Gedanken.

Vertiefung in der Sache, Differenzierung des Blicks

Wissenschafts- und Forschungsorientierung im Studium beabsichtigt eine Vertiefung in der Sache mit Berücksichtigung ihrer Komplexität, versprochen wird ein nachhaltiges Lernen und eine Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist hier insbesondere bedeutsam, dass damit auch eine Auseinandersetzung mit dem Vorwissen und den Vorerfahrungen in methodisch disziplinierter Form und in wissenschaftlich approbierten Verfahren ermöglicht wird (Künzli, 2005). Oftmals ist damit ein Bruch mit den eigenen Schulerfahrungen verbunden, das eigene Vorwissen wird fraglich. Diese forschenden Zugänge können deshalb auch als hochschulisch angemessene Antwort verstanden werden auf die „Übervertrautheit

mit Schule“, welche die Studierenden nach ihrer langjährigen Schulerfahrung mitbringen.

Ulrich Teichler hat einmal in einer schönen Formulierung die Absolventinnen und Absolventen von Hochschulstudiengängen als „zertifizierte Skeptiker“ beschrieben:

„Je höher die Ebene des Bildungsabschlusses, desto mehr wird nicht nur darauf Wert gelegt, mit den zu erwartenden beruflichen Aufgaben zurechtzukommen, sondern auch darauf, die konventionellen beruflichen Praktiken in Frage zu stellen und umgestalten zu können: Hochschulabsolventen sollen nicht nur funktionierende Praktiker werden, sondern auch sozusagen zertifizierte Skeptiker, die ständig fragen: Wäre es nicht besser, wenn wir in den beruflichen Tätigkeiten alles ganz anders machen würden?“ (Teichler, 2013, S. 25)

Lehrpersonen als „zertifizierte Skeptikerinnen und Skeptiker“ sind also einerseits kluge Praktikerinnen und Praktiker, die mit den sich stellenden beruflichen Aufgaben zurecht kommen, sie fragen aber stets kritisch, ob man es nicht auch anders machen könnte und entwickeln so ihre Profession weiter.

Damit sind auch Berufsbild und berufliche Aufgaben angesprochen – und damit auch die Frage, welche Rolle die Forschung hier spielt. Geht es um die Kenntnisnahme von Forschungsergebnissen oder um die Beteiligung an Forschung? Geht es um Erkundungen eigener Praxis, wie sie in den Konzepten der „Aktionsforschung“ (vgl. oben) vorgeschlagen werden?

Was tun Studierende in einem forschungsorientierten Studium?

Überblicken wir die vielfältigen Beispiele zu Forschungsorientierung in Lehre und Studium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so lassen sich diese insbesondere durch zwei Fragen systematisieren: Wie ordnen sich die studentischen Aktivitäten ein zwischen einem eher rezeptiven Zur-Kennntnis-Nehmen von Forschung und einer produktiven Wissensgenerierung? Und:

Welche Nähe zu schulischen Praxiszusammenhängen ist vorstrukturiert, wie verknüpft sich Forschung mit Unterrichts- respektive Schulentwicklung und eigenem Tun?

Rezeptives Tun und produktive Wissensgenerierung

Forschendes Tun umfasst eine Palette an Aktivitäten, welche sich einzelnen Etappen eines Forschungsprozesses zuordnen lassen. Dieser lässt sich allgemein unterteilen in a) Fragestellung entwickeln, b) Forschungsstand sichten, c) Problem definieren, d) Forschungsplan entwerfen, Methoden klären, e) Untersuchung durchführen und auswerten, f) Ergebnisse einordnen, bewerten, reflektieren und g) Ergebnisse darstellen, erklären, publizieren. Forschungsprozesse kombinieren also rezeptive und produktive Tätigkeiten, indem bestehendes Wissen berücksichtigt und um neues Wissen ergänzt wird.

In enger Anlehnung¹ an ein Modell des Bologna-Lab der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Ruess, Gess & Deicke, 2016) und in Verbindung mit Forschungsaktivitäten lässt sich studentisches Tun ordnen:

Aktivitätenmodus der Studierenden	Inhaltlicher Schwerpunkt		
	Forschungsergebnisse	Forschungsmethoden	Forschungsprozess
produktiv-generierend	... arbeiten selbständig Literatur zu einem Forschungsfeld auf	... wenden vorgegebene Methoden anhand einer Forschungsfrage an	... verfolgen eine Forschungsfrage und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess
anwendend	... diskutieren Forschungsergebnisse	... diskutieren Vor- und Nachteile von Methoden	... diskutieren Forschungsvorhaben
		... üben Methoden	... üben die Planung von Forschungsvorhaben
rezeptiv	... bekommen Forschungsergebnisse vermittelt	... bekommen Forschungsmethoden vermittelt	... bekommen den Forschungsprozess vermittelt ... bekommen Techniken wiss. Arbeitens vermittelt

Abb. 1 Forschungsorientierung und Studienaktivitäten (in Anlehnung an Ruess, Gess & Deicke, 2016)

Die einzelnen Felder setzen unterschiedliche Kompetenzen voraus resp. üben diese ein. So bedingt zum Beispiel das Forschende Lernen (in der Abbildung im Feld oben rechts zu verorten) ein forschungsmethodisches Know-How und unterscheidet sich dadurch deutlich vom Feld „bekommen Forschungsergebnisse vermittelt“ (unten links). Und selbst innerhalb desselben Feldes lassen sich unterschiedliche Ansprüche stellen. In einer Befragung von Dozierenden, welche in der Forschungsausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern

¹ Die Änderungen gegenüber dem Modell des Bologna-Labs der Humboldt-Universität zu Berlin beziehen sich auf wenige begriffliche Anpassungen.

an deutsch-schweizer Pädagogischen Hochschulen tätig sind, wurde kürzlich erhoben, was denn am Ende der Ausbildung im forschungsmethodischen Bereich erreicht sein sollte (Vetter, Gerteis & Moroni, 2019). So wurde etwa betreffend Recherchieren gefragt, ob Studierende „Literatur in lizenzfreien Datenbanken zielgerichtet recherchieren können“ sollen (klare Zustimmung) resp. ob Studierende „Literatur in lizenzpflichtigen Datenbanken zielgerichtet recherchieren können sollten“ (uneinheitliche Antworten). Gemäß dieser Umfrage sollten Lehramtsstudierende beispielsweise auch „auf der Basis einer Praxis-situation eine Forschungsfrage formulieren können“, nicht aber „eine narrative und/oder hermeneutische Analyse durchführen können“. Zudem wäre immer auch zu fragen, welche Eigenständigkeit Studierenden in den verschiedenen Feldern (insbesondere der oberen Hälfte) zukommt, inwiefern dieses traditionelle Kriterium Forschenden Lernens (vgl. oben) berücksichtigt und Partizipation an Wissenschaft ermöglicht wird.

Bezug zu schulischen Praxiszusammenhängen

Studentische Forschung (oder forschungsanaloges Tun) kann, darauf machen Konzepte der Aktionsforschung aufmerksam, in einem engen Bezug zur eigenen schulischen resp. unterrichtlichen Tätigkeit stehen und zentral die Absicht der Weiterentwicklung und Optimierung eigener Praxis verfolgen – unter Verwendung wissenschaftlicher Instrumente der Forschung.

Dies ist nicht zuletzt deshalb anspruchsvoll, weil diese enge (personale) Verknüpfung von Forschung und schulpraktischer Tätigkeit resp. Entwicklung zum Programm gehört und sich dabei unterschiedliche Rollen und Logiken kombinieren – Lehrpersonen (und bereits Studierende) generieren hier das beruflich notwendige Wissen selber mit. „Praxisforschung“ ist eine der „möglichen Interpretation der Rolle von ‚Forschung‘ in der Lehrerbildung“, wie sie Altrichter und Mayr (2004) aufzählen und stets mit der Bedeutung für das berufspraktische Tun verknüpfen. Unterschieden werden hier sechs Formen:

- „1) Wissensrezeption: Rezipieren von berufsrelevanten Forschungsergebnissen über Schule, Unterricht, professionelle Werte usw. ...
- 2) Basale Methodenkompetenzen: Kennenlernen von Methoden und Strategien der Forschung, die helfen sollen, Forschung kritisch zu rezipieren, für die eigene Berufstätigkeit auszuwerten und Produkte wissenschaftlicher Entwicklungsarbeit ... professionell anzuwenden ...

- 3) Einübung in Fallverstehen: Nutzung von Forschungsmethoden und -strategien für die Analyse und Bearbeitung berufsrelevanter Fälle in distanzierten, handlungsentlasteten Situationen ...
- 4) Mitwirkung in angeleiteter Forschung. Teilverantwortliche Mitwirkung an Projekten ... zu schulisch relevanten Themen ...
- 5) Praxisforschung. Aspekte der eigenen (zukünftigen) Berufstätigkeit mit Hilfe von Forschungsmethoden und -strategien beobachten, auswerten und weiterentwickeln ...
- 6) Forschung mit der primären Zielgruppe ‚scientific community‘. Eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten konzipieren, durchführen und publizieren ...“ (Altrichter & Mayr, 2004, S. 170)

Die Verknüpfungen lassen sich damit in insbesondere in drei Dimensionen beschreiben:

- **Inhaltlich:** Schulpraktische Fragen können Ausgangspunkt von studentischen Forschungsvorhaben sein. Dazu gehören zum Beispiel Erkundungen zu Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern im Schulfach Biologie und zu Rechenstrategien von Erstklässlern, dazu gehören auch Befragungen zu Motivation oder schulischer Partizipation.
- **Sozial:** Studentische Forschungsvorhaben können in enger Zusammenarbeit mit anderen Studierenden, mit Lehrpersonen oder mit Forscherinnen und Forschern erfolgen, wobei sich diese Zusammenarbeit auf unterschiedliche Etappen des Forschungsprozesses beziehen kann.
- **Strukturell:** Das Forschungsvorhaben kann eng mit einem unterrichtlichen Praktikum verknüpft sein – oder aber im Rahmen hochschulischer Lehrveranstaltungen in Distanz zur Praxis erfolgen (beispielsweise durch distanzierte Recherche oder die nochmalige – und eventuell unter eine neue Frage gestellte – Auswertung vorhandener Daten wie Interviews- oder Beobachtungsprotokolle, Videoaufzeichnungen etc.).

Auch hierbei stellt sich die Frage der studentischen Eigenständigkeit und ihres Gestaltungsraums. Und in der Orientierung an Gepflogenheiten der Forschung wäre zu prüfen, wie das Öffentlichmachen der Vorgehensweise und der gewonnenen Erkenntnisse – ein zentrales Charakteristikum von Forschung – realisiert wird, denn damit wird Forschung erst diskutierbar.

Für die berufsorientierte Forschung wäre zudem etwa zu klären, wie der Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern gestaltet werden kann.

Interessant erscheinen mir beispielsweise Überlegungen zur Beteiligung von Lehrpersonen bei der „berufspraktischen Validierung“ von Forschungsergebnissen, also eine Diskussion und Einordnung von (studentischen) Forschungsergebnissen mit Personen aus der „professional community“. Um dies an einem Beispiel zu konkretisieren: Forschungsergebnisse zu Hausaufgaben zeigen immer wieder ihre sehr beschränkte, bisweilen sogar kontraproduktive Wirkung. Dies steht nun allerdings in deutlichem Kontrast zur individuellen Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern. Berufspraktische Validierung heißt zu prüfen, wie wissenschaftliche Ergebnisse mit den alltäglichen Erfahrungen und Alltagstheorien übereinstimmen, wie sich die allfälligen Unterschiede interpretativ erklären lassen und welche weiteren Fragen sich daran anschließen. Dabei geht es nicht um eine forschungsmethodische Validierung, sondern um einen inhaltlichen Abgleich, der bisweilen zu einer „Irritation durch Wissenschaft“ respektive einer „Irritation durch Praxis“ führen kann.

Irritation resp. Optimierung einer Praxis dank Nähe zu Praxiszusammenhängen hat kürzlich auch Christina Huber (2019) in einem Werkstattbericht beschrieben: Hier wurde die Studiensituation an der eigenen Hochschule zum Ausgangspunkt von studentischen Untersuchungen gewählt, mit der Absicht, motivierende „authentische Forschungserfahrungen“ zu ermöglichen und gleichzeitig eine Basis für die eigene Hochschulentwicklung zu schaffen.

Curriculare Kompositionen

Während sich die meisten Systematisierungen und Beispielsammlungen auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen resp. Module bewegen, sind Überlegungen zu curricularen Kompositionen von Forschungsorientierung weniger ausgeprägt. Zwar finden sich vereinzelt Hinweise (und bisweilen auch Studienprogrammanalysen), kaum aber differenzierte Kompositionsprinzipien für Studiengänge.

Notwendig wären beispielsweise Überlegungen zu Forschungsorientierung in den verschiedenen Studienphasen. So kann gerade der Studienbeginn als bedeutsame Etappe verstanden werden, weil damit die Hochschulsozialisation beginnt und dabei der Bruch mit Traditionen und Gepflogenheiten des vorangehenden Bildungssystems mehr oder weniger deutlich markiert werden können. Die Hochschule hat hier die Möglichkeit, bereits von Beginn an zu zeigen, wie sie ein

akademisches Studium in seiner Forschungsorientierung versteht und nun erfahrbar machen will (Trempe, 2019) – gerade auch in Verbindung mit einer angestrebten Berufsorientierung. Soll Forschendes Lernen bereits mit Studienbeginn Leitkonzept sein, so ist damit auch die Herausforderung verbunden, Komplexität von Forschung angemessen zu bearbeiten und beispielsweise die notwendige Eigenständigkeit und gleichzeitig Unterstützung für die Studierenden zu gewähren.

Hochschulen als Anwältinnen der Wissenschaft und Forschung

Hochschulen sind (u. a.) Orte der systematischen Wissensgenerierung. Das gilt auch für Pädagogische Hochschulen. Die Formel „Verknüpfung von Forschung und Lehre“ drückt aus, dass eine wichtige Bedeutung dieser Forschung bei den Studierenden liegt – als Vertiefung in der Sache als auch in der Bedeutung für die künftige berufliche Tätigkeit. Mit Forschung sind allerdings noch viele weitere Aufgaben von Hochschulen verbunden (vgl. Tresch & Trempe, 2018). So sind Hochschulen beispielsweise auch organisatorische Zentren von Disziplinen und ihrer Weiterentwicklung und Orte des Aufbaus und der Pflege des wissenschaftlichen Wissensaustauschs mittels Tagungen oder Fachzeitschriften.

Insgesamt lassen sich in diesen vielfältigen Aufgaben von Hochschulen unterschiedliche Adressatengruppen unterscheiden: Neben der Scientific Community und dem eigenen Nachwuchs (Studierende und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler) gehören auch die Bezugsprofessionen und die allgemeine Öffentlichkeit dazu. Als gesellschaftliche Einrichtungen sind Hochschulen vermehrt aufgefordert, ihre Expertise gerade auch diesen Adressatengruppen gegenüber fruchtbar zu machen, sei es durch praxisnahe Publikationen, durch Beteiligung an professionsbezogenen Gremien oder durch Beiträge an öffentlichen Tagungen und Podien.

Im Sinne einer Offenen Hochschule wäre zu prüfen, wie auch Formen der Wissenschaftskommunikation und des Wissensaustauschs mit der Bezugsprofession und einer interessierten Öffentlichkeit weiterentwickelt werden können, Hochschulen sich in ihrer reflektierten Wissenschafts- und Forschungsorientierung als Plattformen „kluger Lö-

sungen“ (auch) in einem regionalen Umfeld etablieren können – zum Beispiel im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Zwar kennt die Schulpraxis eine Traditionslinie, welche der (Erziehungs-)Wissenschaft skeptisch gegenübersteht und die Figur des Praktikers (auch in bildungspolitischen Postulaten) betont. Diesterweg formuliert dies in seiner Schrift „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ pointiert:

„Der Pädagogiker ist nicht notwendig Pädagog, der Pädagog nicht Pädagogiker. Jener (der Theoretiker) schwatzt, dieser (der Praktiker) handelt. In keinem Stande erregt mit vollem Recht ein schwatzhafter Mensch bei denjenigen, welche wissen, woraus es ankommt, ein solches Misstrauen, als im Lehrerstande.“ (Diesterweg, 1849, S. 51f)

„Mit vollem Recht“? Das muss bezweifelt werden. Denn immerhin kann Wissenschaft – mit Huber – verstanden werden als „Versuch, Vernunft in die menschlichen Verhältnisse zu bringen“ (Huber, 2004, S. 34). Hochschulen und ihre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind *Kuratoren des wissenschaftlichen Wissens*, sie tragen Sorge zu diesem Wissen, zu seiner Weiterentwicklung ebenso wie zu seiner Weitergabe und breiten Kommunikation zum Zwecke von Schul- und Unterrichtsentwicklung und ihrer wissenschaftlich fundierten Erörterung und Überprüfung. Wer leistet das, wenn nicht die Hochschulen?

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmaier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 285-307). Münster: Waxmann.
- Diesterweg, A. (1849). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Essen: Bädeker. Verfügbar unter: <https://download.digitale-sammlungen.de/pdf/15853012158888bsb10762581.pdf> [15.04.2020].
- Herzog, W. (2015). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 152-163.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310-320.

- Huber, C. (2019). Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (2), 208-217.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 10) (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13 (2), 29-49.
- Huber, L. (2013). Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 21-36). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Humboldt, W. v. (2010 [1809]). Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden* (Bd. IV) (S. 255-266). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Künzli, R. (2005). Lernlabor oder Hörsaal? Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung an der PH Aargau. *Forschung und Lehre*, 12 (12), 651.
- Langemeyer, I. (im Druck). *Eignet sich forschendes Lernen dazu, das Studium berufsbezogen zu gestalten?*
- Langemeyer, I. & Martin, A. (2018). Akademiker*innen ohne Professionsstatus? – Oder: Wie Wissenschaft in die Gesellschaft kommt und was dies für das Studium bedeutet. In *bwp@ 34, Was berufliche und akademische Ausbildung trennt und verbindet. Entgrenzung an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität*, 1-20. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/langemeyer_martin_bwpat34.pdf [15.04.2020].
- Levy, P. & Petrulis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning. *Studies in Higher Education*, 37 (1), 85-101.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung: Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33-45.
- Neuweg, G. H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 301-309.
- Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. In *Impact Free – Journal für frei Bildungswissenschaftler*, (1), 1-5. Verfügbar unter: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-1.pdf> [15.04.2020].
- Ruess, J., Gess, C. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 23-44. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/914> [15.04.2020].
- Suter, R. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Definitionen, Begründungen und Formen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (2), 150-159.
- Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt: Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, O. Mechtild & I. Scharlau

- (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 21-38). Bielefeld: Transcript.
- Tresp, P. (2018). Berufsbezug dank Forschendem Lernen? Zur Attraktivität einer hochschuldidaktischen Lösung. In *bwp@ 34, Was berufliche und akademische Ausbildung trennt und verbindet. Entgrenzung an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität*, 1-14. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/tresp_bwpat34.pdf [15.04.2020].
- Tresp, P. (2019). Von Beginn an! – Ein Vorschlag zur Gestaltung einer forschungs- und berufsbezogenen ersten Studienwoche in einem professionsorientierten Studiengang. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 157-171). Frankfurt: Peter Lang.
- Tresch, S. & Tresp, P. (2018). „Was Forschung leistet“. Diskursive Verständigung und Vergewisserung dank ordnender Systematik. *Forschung. Politik – Strategie – Management*, 11 (1), 23-27.
- Vetter, P., Gerteis, M. & Moroni, S. (2019). Kompetenzbereich „Forschungsmethoden“: Was sollen angehende Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung aus der Sicht von in der Forschungsausbildung tätigen Dozierenden können? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (2), 160-176.



Peter Tresp, Dr., Prof. für Bildungswissenschaften
am Zentrum für Hochschuldidaktik
der Pädagogischen Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Hochschuldidaktik, Akademische Bildung,
Forschungsorientierung in Studium und Lehre

peter.tresp@phlu.ch

02

*Lena Decker
und Sonja Hensel*

Schreiben im Fachunterricht
der Sekundarstufe II.
Das Projekt SiFu

Bereits im Jahr 2015 erschien ein Artikel der Sprachdidaktiker Thürmann, Pertzel und Schütte mit dem Titel „Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht“. Dieser Artikel stellte anhand von Stichproben aus dem Unterricht der Sekundarstufe I nordrhein-westfälischer Schulen dar, dass dem Schreiben in den Sachfächern „ein eher geringer Stellenwert zugebilligt wird“ (Thürmann, Pertzel & Schütte, 2015, S. 17) und dass damit sein Potenzial für den Aufbau von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen weit hin ungenutzt bleibt. Dieser Artikel mündet in der skeptischen Frage, wann die Lernenden im Regelschulsystem von den bereits seit längerem vorliegenden Erkenntnissen und Ansätzen aus der fachdidaktischen Forschung profitieren werden. Er möchte also einen Beitrag leisten, dieses Potenzial zu nutzen, das sich in Konzepten wie „durchgängige Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2010) oder „sprachsensibler Fachunterricht“ (Leisen, 2013) auf der universitären und auch bildungspolitischen und administrativen Ebene breit durchgesetzt hat. An diese Befunde anknüpfend entstand das Projekt „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)¹“.

Die erste Forschungsfrage des Projekts lautete: Welchen Stellenwert hat das Verfassen von Texten und die Förderung von Text-/Schreibkompetenzen zum einen curricular und zum anderen unterrichtspraktisch im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Kernlehrpläne der ausgewählten Fächer analysiert, eine Fragebogenstudie mit Schüler*innen und Lehrkräften durchgeführt, Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen und Schüler*innenunterlagen untersucht.

Die zweite Fragestellung des Projektes fokussierte auf die Förderung von Text-/Schreibkompetenzen: Wie können Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe (insbesondere jene mit Zuwanderungsgeschichte) dabei unterstützt werden, die bildungssprachlichen Anforderungen beim Verfassen von Texten zu meistern? Hier wurde zum einen eine Interviewstudie mit Schüler*innen durchgeführt, zum anderen wurden Texte, welche aus dem Korpus der Schüler*innenunterlagen

1 Für nähere Informationen zum Projekt siehe Decker und Siebert-Ott (2019); Decker und Hensel (2019); Projekthomepage: <http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>

stammen, im Hinblick auf sprachliche und inhaltliche Stärken und Schwächen untersucht (Decker & Hensel, 2019).

Das übergeordnete Ziel des Projektes war die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes zur Förderung der Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe, welches zwar Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte fokussieren sollte, aber nicht exklusiv für sie konzipiert war. Ziel war, dass möglichst alle Schüler*innen von diesem Konzept profitieren. Dieses sollte in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickelt werden, um so die von Thürmann et al. (2015) beklagte Lücke zwischen seit längerem vorhandenen didaktischen Konzepten und immer noch vorzufindender Unterrichtspraxis (s. u.) zu schließen. Neben sprachdidaktischen Aspekten wurden dabei auch lernpsychologische Einflussgrößen wie Motivation und die Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen (Hensel, 2016), berücksichtigt.

In den Befunden, was den Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der Sekundarstufe II angeht, schließen sich die Ergebnisse von „SiFu“ nahtlos an die von Thürmann et al. (2015) aus der Sekundarstufe I an. Im Unterricht der betrachteten Fächer wird wenig geschrieben und wenn geschrieben wird, dann eher kognitiv wenig Anspruchsvolles wie das Abschreiben von der Tafel oder das Ausfüllen von Arbeitsblättern; das Schreiben von eigenständigen Texten kommt nur sehr selten vor, ebenso wie ein lernförderliches Feedback oder das Planen und Überarbeiten von Texten (Decker & Hensel, 2019; Decker & Siebert-Ott, 2019).

Damit korrespondierend wünschen sich die interviewten Schüler*innen, dass mehr Fließtexte im Unterricht geschrieben werden sollten, um vor allem den Aufgaben in einer Klausur gerecht werden zu können, und dass sie ein häufigeres und aussagekräftigeres Feedback zu ihren Texten erhalten. Daneben werden Informationen zu Textsortenwissen und Formulierungshilfen als hilfreich erachtet. Ansonsten zeigte die Interviewstudie vor allem, dass es den Schüler*innen an Wissen in Bezug auf den Aufbau von Schreibkompetenzen fehlt und sie mit dieser in erster Linie Rechtschreibkompetenz sowie das inhaltliche Verstehen von Texten assoziieren (Bubacz & Kaplan, 2018).

Die Ergebnisse aus dem Projekt „SiFu“ führten zu folgenden Schlussfolgerungen:

1. Es erscheint ratsam, das Schreiben von eigenständigen Texten im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe quantitativ zu steigern.

Die Feststellung „children become better writers by writing“ (Graham & Harris, 2016, S. 362) ist zwar empirisch besonders gut für frühe Schulstufen abgesichert, aber es ist anzunehmen, dass sich auch bei älteren Schüler*innen die Schreibkompetenzen nur durch ausreichend Schreibzeit weiterentwickeln (Steinhoff, 2018).

2. Konzepte aus der Schreibdidaktik können nicht einfach unreflektiert auf die einzelnen Fächer übertragen werden, sondern diese Konzepte müssen in Zusammenarbeit mit Lehrkräften an die fachspezifischen Gegebenheiten angepasst werden.
3. Es sollte verstärkt nach dem gesucht werden, was das Schreiben in den einzelnen Fächern verbindet (z. B. Textprozeduren im Bereich argumentatives Schreiben), um so Schreibkompetenzen systematischer, weil abgestimmt, fördern zu können. Somit stünde mehr Arbeitszeit in diesem Bereich zur Verfügung und es böte sich eine Möglichkeit, metakognitive Fähigkeiten der Schüler*innen stärker zu unterstützen, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Schreibens in den verschiedenen Fächern thematisiert würden.

Sinnvoll bündeln lassen sich diese Konsequenzen in der Entwicklung und Erprobung von schulinternen, „schreibsensitiven“ Curricula zur fachintegrierten Förderung von Text-/Schreibkompetenzen in den einzelnen Fächern. Denn so könnten Schreibprozesse über alle Fächer hinweg dafür genutzt werden, Schüler*innen dazu anzuleiten „den Schreibprozess strategischer zu planen, darüber zu reflektieren und das Planen mit dem Verschriften zu verbinden“ (Philipp, 2015, S. 177).

Als ein erster Schritt auf dem Weg zur Entwicklung „schreibsensitiver“ Curricula wird gegenwärtig ein Konzept zur Lehrerfort- und -weiterbildung entwickelt und erprobt, das einer symbiotischen Implementationsstrategie (Gräsel & Pachmann, 2004) folgt: Die Fort- bzw. Weiterbildung beginnt mit einem Impulsvortrag zum Thema „Fachlernen profitiert vom Schreiben“. Ziel dieses Vortrages ist, den Lehrkräften die Bedeutung des Schreibens als ein zentrales Medium fachlichen Lernens bewusst zu machen und ihnen Möglichkeiten zu präsentieren, wie man Schüler*innen im Unterricht dabei unterstützen kann, Schreiben bewusst und gezielt als Werkzeug des Lernens zu nutzen („epistemisches Schreiben“). Hier geht es u. a. um profilierte Schreibaufgaben (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010), die Sequenzierung des Schreibprozesses (Budde, Wiprächtiger-Geppert & Riegler, 2012), die Arbeit mit Textprozeduren (Feilke, 2012; Decker, 2016)

und konstruktive Rückmeldungen zu Schüler*innentexten (Steinhoff, 2018).

In einem nächsten Schritt reflektieren die Lehrkräfte in fachhomo- genen Gruppen ihre Unterrichtspraxis bezüglich des Schreibens (Ar- beitsphase I). Als Input erhalten sie verschiedene Fragen in Form eines Handouts, z. B. „Welchen Stellenwert nimmt das Schreiben quantita- tiv in Ihrem Fachunterricht ein, d. h. wie häufig und wie umfangreich wird geschrieben?“.

Anschließend entwickeln die Lehrkräfte in ihrer Fachgruppe ein „lern- förderliches Schreibarrangement“ (Steinhoff, 2018) zu den von ih- nen zuvor ausgewählten Materialien (z. B. im Unterricht verwendete Fachtexte, Schreibaufgaben etc.), d. h. sie erarbeiten, wie das Lern- potenzial des Schreibens in diesem Material optimal genutzt werden kann (Arbeitsphase II). Die Ergebnisse werden dann im Plenum prä- sentiert („Museumsrundgang“), um so auch Unterschiede und Ge- meinsamkeiten der einzelnen Fächer eruieren zu können.

Eine erste Pilotierung an einem Gymnasium zeigte, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte die vermittelten Inhalte der Fortbildung zu- künftig für die Gestaltung des eigenen Unterrichts bzw. als Ausgangs- punkt für die Entwicklung eigener lernförderlicher Schreibarrange- ments nutzen möchte.

Diese Rückmeldung kann als ein erstes Indiz dafür gesehen werden, dass eine Hürde genommen wurde, die für den Erfolg der langfris- tig angelegten Fortbildung entscheidend ist: nämlich, dass es gelingt den „Vorteil und Nutzen der Erarbeitung und der Umsetzung der In- novation ... überzeugend“ (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014, S. 146) darzustellen. Dies erscheint bei diesem Thema sowohl beson- ders wichtig als auch besonders schwierig, weil von ungenügenden Schreibkompetenzen der Schüler*innen zwar alle Lehrkräfte betroffen sind, es aber traditionell als Aufgabe des Deutschunterrichts angese- hen wird, dieselben zu fördern. Um alle Lehrkräfte hier mit in den In- novationsprozess einzubinden, muss also zum einen der individuelle Nutzen z. B. im Rahmen von positiven Auswirkungen epistemischem Schreibens auf das Verstehen von Fachinhalten herausgestellt wer- den. Zum anderen wird es darauf ankommen, dass der durch seine Komplexität zunächst abschreckend wirkende Anspruch, schreibsen- sitive Curricula zu entwickeln, möglichst zügig in „handlungsrelevante Projekte“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 146) mündet und so anschaulich gemacht und erprobt werden kann.

Letztlich wird es bei dem Versuch, den „schlafenden Riesen“ zu wecken, darauf ankommen, ein Vorgehen zu entwickeln, „bei dem Lehrpersonen und ihre Adaptionen nicht als ‚störende Variable‘, sondern als wichtiges Forschungsfeld wahrgenommen und adressiert werden“ (Philipp & Souvignier, 2016, S. 145). Zu diesem Zweck ist es unabdingbar, eine Schule längerfristig durch Fortbildungen, die verschiedene Lehr-Lernphasen verknüpfen (Rzejak & Lipowsky, 2018), auf ihrem Weg zu einem schreibsensitiven Curriculum zu begleiten. Ein solcher Prozess eröffnet nicht nur „die Chance, wissenschaftliche Ergebnisse erfolgreich(er) im Schulfeld zu disseminieren“ (Philipp & Souvignier, 2016, S. 145), sondern bringt auch wertvolle Einsichten für zukünftige Forschung auf diesem Gebiet.

Literatur

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191-210). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bubacz, K. & Kaplan, I. (2018). Schreiben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine qualitative Interviewstudie. In *SiFu Working Papers*, (1), 1-10. Verfügbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/publikationen_vortraege/sifu_working_paper_1_2018_interviewstudie_neu.pdf [15.04.2020].
- Budde, M., Wiprächtoger-Geppert, M. & Riegler, S. (2012). *Sprachdidaktik* (2., aktual. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag.
- Decker, L. (2016). *Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren*. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (Bd. 10). Duisburg: Gilles & Francke.
- Decker, L. & Hensel, S. (2019). Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe – empirische Befunde und schreibdidaktische Konsequenzen. In L. Decker & K. Schindler (Hrsg.), *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen* (S. 49-63). Duisburg: Gilles & Francke.
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2019). Sprachensible Bildungsräume gestalten – Eine Professionalisierungsaufgabe der Lehrer/-innenbildung. In U. Dirks & K. Siebold (Hrsg.), *DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus*. Marburg: Universitätsbibliothek. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/ubfind/Collection/urn:nbn:de:hebis:04-es2018-0016?lang=de> [15.04.2020].
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1-31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Förder-Mig-Material* (Bd. 2). Münster: Waxmann.

- Graham, S. & Harris, K. R. (2016). A Path to Better Writing. Evidence-based practices in the Classroom. *The Reading Teacher*, 69 (4), 359-365.
- Gräsel, C. & Pachmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196-214.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsbereich. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 140-149.
- Hensel, S. (2016). *Rechtschreibkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe II. Eine empirische Studie zum Orthographieerwerb auf der Basis von Konzepten selbst regulierten Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Philipp, M. & Souvignier, E. (2016). Lesefördermaßnahmen zwischen Gelingensbedingungen und Implementierungshemmnissen: Lessons learned, lessons yet to learn. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 123-148). Münster: Waxmann.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB) (Hrsg.), *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Forum Lehrerfortbildung*, (47), 131-141.
- Steinhoff, T. (2018). Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. *Der Deutschunterricht*, 70 (3), 2-10.
- Thürmann, E., Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2015). Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann, (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 17-45). Münster: Waxmann.

Lena Decker, Dr., Akad. Rätin
am Germanistischen Seminar, Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkte:
Entwicklung und Förderung
akademischer Textkompetenzen,
sprachsensibler Fachunterricht und
Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung

decker@germanistik.uni-siegen.de



Sonja Hensel, Dr., abgeordnete Lehrkraft
am Germanistischen Seminar, Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkte:
Rechtschreibdidaktik, Förderung von Textkompetenz

hensel@germanistik.uni-siegen.de



03

*Annika Diery,
Maximilian Knogler,
Claudia Mazziotti,
Annika Schneeweiss,
Andreas Hetmanek,
Doris Holzberger und Tina Seidel*

Das Clearing House Unterricht.
Ein Service für die
Lehrer*innenbildung?!

„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“: Evidenzbasierung

Aktuelle Reformmaßnahmen in der Lehrer*innenbildung, wie die vom Bund geförderte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de), möchten die Lehrer*innenbildung mit Blick auf den Wissenschaft-Praxis-Transfer stärken. So wird beispielsweise verstärkt darauf gesetzt, den zukünftigen Lehrkräften wissenschaftliche und professionell relevante Evidenz und den adäquaten Umgang damit zu vermitteln (Bauer & Prenzel, 2012; Bromme, Prenzel & Jäger, 2014). Im Sinne einer evidenzbasierten Praxis lautet die Idee, dass sich Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln und Entscheiden nicht ausschließlich von persönlichen Erfahrungen und Fachwissen leiten lassen. Vielmehr soll auch wissenschaftliche Evidenz – verstanden als das jeweils beste verfügbare wissenschaftliche Wissen – eine wesentliche Wissens- und Informationsquelle für die Gestaltung von Unterricht sein (Bauer, Berthold, Hefter, Prenzel & Renkl, 2017). Professionalisierungsmaßnahmen, die hier ansetzen, dienen insgesamt dazu, Unterricht zu verbessern und den Lehrberuf als wissenschaftsbasierte Profession zu stärken. Sie versprechen einen Qualitätsgewinn durch eine stärker wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrkräften.

Lehrerbildende als zentrale Akteure

Wie jede qualitätsbildende Maßnahme so verlangt auch eine Stärkung des Wissenschafts-Praxis-Transfers Akteure, die sie tragen und vorantreiben. Im Bereich der Lehrer*innenbildung sind die zentralen Akteure Lehrerbildende. In allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung übernehmen sie die Aufgabe der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Universitäten, Hochschulen, Studienseminaren und Fortbildungsinstituten. Mit Blick auf den Wissenschaft-Praxis-Transfer kommt den Lehrerbildenden demnach auch eine Schlüsselrolle in der Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen zu. Als eine Art Wissensbroker halten sich Lehrerbildende auf dem Laufenden, welche Befunde zum Beispiel die empirische Unterrichtsforschung zu unterschiedlichen Unterrichtsansätzen hervorbringt. Sie integrieren

dieses Wissen im Rahmen unterschiedlicher Lehrformate mit praktischen Erfahrungen und Anwendungen und geben es an Studierende, Referendare und Lehrkräfte weiter. Damit erfüllen sie eine wertvolle Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis, bei der sie allerdings häufig nicht ausreichend unterstützt werden.

Meist werden Lehrerbildenden weder ausreichende Ressourcen (Zeit und Zugang zu Forschungsbefunden) noch die nötige Ausbildung bereitgestellt, um wissenschaftliche Informationen einordnen und sicher und kompetent vermitteln zu können. Zwar sind manche Lehrerbildende ebenfalls als Wissenschaftler*innen tätig, viele jedoch haben keinen unmittelbaren Kontakt mehr zu wissenschaftlichen Institutionen und sind daher vermehrt auf Unterstützung angewiesen. Qualität in der Lehrer*innenbildung offensiv zu fördern, bedeutet daher, vor allem auch Lehrerbildende in ihren Aufgaben zu unterstützen und Barrieren für die Erfüllung ihrer Aufgaben aus dem Weg zu räumen.

Im Folgenden stellen wir aufbauend auf einem früheren Beitrag (Seidel, Knogler, Mok, Hetmanek, Vogel, Bannert & Bauer, 2017) ein Serviceangebot vor, das Lehrerbildende konkret bei der Einbindung von aktueller Evidenz unterstützen soll. Wir beschreiben die Ergebnisse erster Evaluationsstudien und welche weiterführenden Maßnahmen aktuell im Projekt ausgearbeitet werden.

Serviceangebot des Clearing House Unterricht

Einen konkreten Ansatz, um Evidenzbasierung in der Lehrer*innenbildung zu fördern und Lehrerbildende in ihrer Rolle als Wissensbroker zu stärken, bietet das Clearing House Unterricht (CHU, www.clearinghouse.edu.tum.de; Seidel, Knogler, Schneeweiss, Diery, Mazziotti & Hetmanek, 2020). Das Serviceangebot des CHU greift auf zwei Ebenen. Zum einen bereitet das CHU den aktuellen Forschungsstand zu Themen des effektiven Unterrichtens (mit dem Fokus auf MINT-Fächer) für die Lehrer*innenbildung auf. Zum anderen werden die Lehrerbildenden in ihrer Funktion als Wissensvermittler durch gezielte Qualifizierungsangebote gestärkt. Das Serviceangebot des CHU fokussiert derzeit auf die adressatengerechte Aufbereitung aktueller wissenschaftlicher Evidenz zu Themen des effektiven Unterrichtens in den MINT-Fächern. In verschiedenen Formaten werden die ausgewählten Erkenntnisse auf der frei zugänglichen Website des

CHU zur Verfügung gestellt. Die Evidenzgrundlage und Vorgehensweisen des CHU wurden bereits in Heft 03/2017 ausführlich dargestellt (Seidel et al., 2017). Das zentrale Format des CHU zur Darstellung von Evidenz sind sogenannte Kurzreviews. Diese bieten eine Zusammenfassung und Einschätzung einer aktuellen Metaanalyse.

Aktuell sind auf der Website 25 Kurzreviews veröffentlicht, unter anderem zu den Themenbereichen Forschendes Lernen, Digitale Medien im Unterricht, Lernen in Gruppen und Selbstreguliertes Lernen (Stand: März 2020). Um frühzeitig auf den Bedarf von Lehrerbildenden einzugehen, werden bereits im Erstellungsprozess der Kurzreviews Rückmeldungen der Zielgruppe zu Verständlichkeit und Nützlichkeit eingeholt und für die Weiterentwicklung genutzt. Jedes Kurzreview durchläuft daher mehrere Schleifen der Überarbeitung und zielgruppengerechten Anpassung.

Seit dem Launch der Website im Juli 2017 verzeichnet die Website des CHU durchschnittlich 2000 Besucher pro Monat (Stand: März 2020). Neben 25 Kurzreviews findet sich auf der Website jeweils ein begleitendes Rating Sheet, auf dem das Qualitätsrating zur entsprechenden Metaanalyse veranschaulicht ist. Bereits 14 der Kurzreviews wurden zudem als Podcasts vertont. Durch Vorträge auf Konferenzen, Workshops in Instituten und Publikationen in praxisnahen Zeitschriften ist das CHU bereits vielen Lehrerbildenden an Universitäten, Aus- und Fortbildungsinstituten und in der Bildungsadministration bekannt.

Rückmeldungen

Um weiter zu prüfen, ob die Aufbereitung und Bereitstellung aktueller Evidenz aus Sicht der Lehrerbildenden gelingt, wurden im Rahmen eines Online-Fragebogens die Nützlichkeit, Unterstützungsleistung und Vertrauenswürdigkeit des CHU und seiner Produkte untersucht. Zwischen Februar und April 2019 wurden landesweit Lehrerbildende deutscher Universitäten und Hochschulen per Email zur Teilnahme an einem Fragebogen eingeladen. Insgesamt liegen vollständige Daten von 124 Lehrerbildenden vor.

Der eigens entwickelte Fragebogen untersucht die wahrgenommene Nützlichkeit des CHU auf einer individuellen (vier Items; $\alpha = 0,82$) und einer globalen Ebene (vier Items; $\alpha = 0,75$). Zudem wurden die Lehrerbildenden gefragt, inwiefern einzelne Aspekte des CHU – z. B. die

Kriterien zur Einschätzung von Evidenz oder der vereinfachte Zugang zu relevanter Forschung – eine wissensbezogene (fünf Items; $\alpha = 0,90$) beziehungsweise ressourcenbezogene Unterstützung (sechs Items; $\alpha = 0,89$) bieten. Mit weiteren vier Items wurde die Vertrauenswürdigkeit des CHU erhoben ($\alpha = 0,79$).

Die Befunde zeigen, dass das CHU von Lehrerbildenden insgesamt als nützlich bewertet wurde – alle Mittelwerte liegen im Bereich der Zustimmung (Abb. 1). Die breite Streuung in den Antworten deutet darauf hin, dass sich auch kritische Positionen zur Nützlichkeit der CHU Produkte finden lassen, insbesondere wenn es um die Vermittlung an zukünftige Lehrkräfte geht (globale Ebene). Im Hinblick auf die Einbeziehung von unterrichtswissenschaftlicher Evidenz in der Lehrer*innenbildung zeigen die Befunde, dass das CHU sowohl eine wissensbezogene als auch eine ressourcenbezogene Unterstützung bieten kann. Wichtig für ein derartiges Angebot ist die Vertrauenswürdigkeit, die im Schnitt ebenfalls als positiv eingeschätzt wurde.

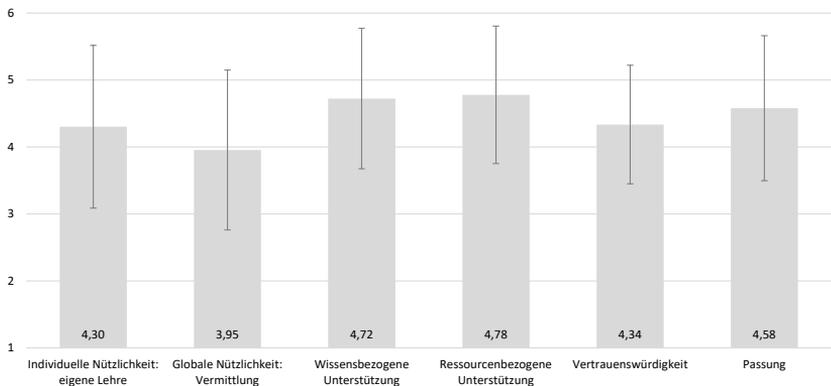


Abb. 1 Ergebnisse des Online-Fragebogens; Mittelwerte und Standardabweichungen (Antwortformat 1: „stimme überhaupt nicht zu“ bis 6: „stimme voll und ganz zu“)

Darüber hinaus wurden die Lehrerbildenden gefragt, wofür sie das CHU und seine Produkte bisher genutzt haben. Die offenen Nennungen lassen sich in insgesamt vier Bereiche aufteilen: Neben dem Einsatz des CHU in der Lehr- und Unterrichtsplanung (z. B. „Unterrichtsplanung im Fach Biologie“; „Vorlesungsvorbereitungen“), geben einige Lehrer-

bildenden an, es als Seminarinhalt (z. B. „Fortbildung Chemieunterricht für Nichtchemiker“), auf der Meta-Ebene (z. B. „Verständnis, wie mit Wissenschaft und Forschung umgegangen werden kann“) und als weiterführende Informationsquelle (z. B. als Linktipp, zum Selberweiterlesen, -recherchieren) eingesetzt zu haben. Die Antworten zeigen auch, dass sich die angebotenen Materialien sowohl zum Selbststudium als auch direkt zum Einsatz in der Lehre eignen. So resümierte eine*r der Befragten beispielsweise: „[die Kurzreviews] sind Sachen, die ich genau so auch gleich in einer Seminarsitzung einsetzen kann. Super dargestellt, super hilfreich, sehr verständlich. Sehr gut, leicht zu lesen, sehr gut geschrieben, nicht zu oberflächlich. Sehr bemerkenswert, wie die Gratwanderung zwischen wissenschaftlicher Korrektheit und interessantem Schreiben geschafft wurde.“ Als zusätzliches Material wünschten sich die Teilnehmenden weiterführende und vertiefende Informationen für Studierende, konkrete Praxisbeispiele für die Anwendung im Unterricht und konkrete Konzepte/Materialien für die Lehr- und Unterrichtsdurchführung (jeweils von ~50% genannt).

Zwischenfazit

Das bisherige Feedback deutet darauf hin, dass das Serviceangebot des CHU – Aufbereitung und Bereitstellung wissenschaftlicher Evidenz – einen nützlichen, unterstützenden und vertrauenswürdigen Beitrag für Evidenzbasierung in der Lehrer*innenbildung leistet. Ergänzt durch Rückmeldungen bei Vorträgen, Workshops und Konferenzbeiträgen entsteht der Gesamteindruck, dass das CHU als Serviceangebot ein richtiger Ansatz ist, um Lehrerbildende in ihrer zentralen Funktion als Wissensbroker zu unterstützen. Neben der Selektion und Aufbereitung relevanter Evidenz kann ein Clearinghouse aber zusätzliche Services bereitstellen. Ein weiterer wichtiger Schritt können Trainings und weitere Qualifizierungsmaßnahmen sein, die Lehrerbildende im kompetenten und sicheren Umgang mit aktueller Evidenz schulen.

Qualifizierungsangebot der CHU-Academy

Hieran knüpft das CHU in der zweiten Projektphase mit der Entwicklung einer CHU-Academy an. Im Rahmen der CHU-Academy widmet

sich das Projekt der Aufgabe, Lehrerbildende mit Blick auf einen kompetenten und sicheren Umgang mit wissenschaftlicher Evidenz und die Gestaltung evidenzbasierter Lehre zu stärken.

Dabei greift das Serviceangebot der CHU-Academy auf zwei Ebenen: Zum einen bietet die Academy Lehrerbildenden Trainings im Umgang mit Evidenz an. Zum anderen stellt sie Material für den konkreten Einsatz in der Lehre bereit. Inhaltlich bauen die Trainings und das Einsatzmaterial der CHU-Academy nicht nur auf den MINT-Themen der Kurzreviews auf, sondern adressieren darüber hinaus auch grundsätzlichere Fragen zum Weg des Erkenntnisgewinns. Das heißt, in einem Grundlagentraining wird beispielsweise der Frage nachgegangen, wie Evidenz in der Unterrichtsforschung generiert wird und welche Aspekte auf dem Weg zum Praxiseinsatz berücksichtigt werden sollten. Auch im Zuge der Entwicklung der Angebote der CHU-Academy bleibt man dem bewährten Prinzip der iterativen Entwicklung und engen Zusammenarbeit mit dem End-User, also Lehrerbildenden aus unterschiedlichen Fachrichtungen, treu. Erste konkrete Einsatzmaterialien für die universitäre Lehre in pädagogisch-psychologischen sowie didaktischen Veranstaltungen wurden bereits erfolgreich eingesetzt und positiv evaluiert. Um diese Einsatzmaterialien und auch die o.g. Trainings einem breiteren Publikum zugänglich zu machen, sieht der nächste Schritt vor, onlinegestützte Angebote zu entwickeln. Für diesen Schritt ist geplant, sogenannte MOOCs, also Massive Open Online Courses adressatengerecht zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.

Ausblick

Reformen und Weiterentwicklungen in der Lehrer*innenbildung sind auf die Unterstützung ihrer zentralen Akteure, der Lehrerbildenden, angewiesen. Erste Befunde zum Serviceangebot des CHU konnten im Bereich des Wissenschafts-Praxis-Transfers zeigen, dass solche Unterstützung sehr positiv aufgenommen und geschätzt wird. Lehrerbildenden die Arbeit und somit die Erfüllung ihrer Aufgaben leichter zu machen und so zu einem evidenzbasierten Unterricht beizutragen, ist damit weiterhin das erklärte Ziel des CHU. Um die Unterstützungsformate im Rahmen der Academy sowie weitere Maßnahmen bestmöglich an die Bedarfe der Lehrerbildenden anzupassen, gilt es, noch

genauer zu erfassen, wie Lehrerbildende die Materialien des CHU konkret in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen. Insbesondere soll es hierbei um die Identifizierung von Best-Practice-Beispielen gehen, die wiederum in die Trainings einfließen sollen. In einem weiteren Schritt soll zudem die Perspektive der Lehramtsstudierenden in den Blick rücken: Können die Vermittlungsformate des CHU ihren Anspruch einlösen, das Wissen über und die wahrgenommene Relevanz von wissenschaftlicher Evidenz bei den Studierenden zu fördern?

Literatur

- Bauer, J. & Prenzel, M. (2012). Science education. European teacher training reforms. *Science (New York, N.Y.)*, 336 (6089), 1642-1643.
- Bauer, J., Berthold, K., Hefter, M. H., Prenzel, M. & Renkl, A. (2017). Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen? *Psychologische Rundschau*, 68 (3), 188-192.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 3-54.
- Seidel, T., Knogler, M., Schneeweiss, A., Diery, A., Mazziotti, M. & Hetmanek, A. (2020). Auf dem Weg zu einer evidenzbasierten Lehrerbildung: Meilensteine und aktuelle Entwicklungen im Clearing House Unterricht. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung* (S. 85-94). Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Profilbildung_im_Lehramtsstudium.pdf [15.04.2020].
- Seidel, T., Knogler, M., Mok, S. Y., Hetmanek, A., Vogel, F., Bannert, E.-M. & Bauer, J. (2017). Forschung fördert Bildung. Das Clearing House Unterricht. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (3), 23-28.



Annika Diery, M.A., wiss. Mitarbeiterin im CHU,
TUM School of Education.

Arbeitsschwerpunkte:
Evidenzbasierung in der Lehrerbildung,
Evaluation des CHU

annika.diery@tum.de



Maximilian Knogler, Dr.,
wiss. Mitarbeiter und Koordinator des CHU,
TUM School of Education.

Arbeitsschwerpunkte:
Schülermotivation, Forschungsansätze
zur Gestaltung effektiver Lernumgebungen,
Koordination, Konzeption und Umsetzung des CHU

maximilian.knogler@tum.de



Claudia Mazziotti, Dr., wiss. Mitarbeiterin im CHU,
TUM School of Education.

Arbeitsschwerpunkte:
Evidenzbasiertes Lehrerhandeln, Lernen mit Fehlern,
Kooperatives Lernen

claudia.mazziotti@tum.de



Annika Schneeweiss, M.A., wiss. Mitarbeiterin im CHU,
TUM School of Education.

Arbeitsschwerpunkte:
Wissenschaftskommunikation,
Evidenzbasierte Praxis in der Lehrerbildung,
Editorial Managerin des CHU

annika.schneeweiss@tum.de

Andreas Hetmanek, Dr., wiss. Mitarbeiter im CHU,
TUM School of Education.
Arbeitsschwerpunkte:
Voraussetzungen und Bedingungen
evidenzbasierter Praxis,
Wissenschaftliches Denken und Argumentieren,
Konzeption und Umsetzung des CHU

andreas.hetmanek@tum.de



Doris Holzberger, Dr. Prof.,
Professur für Schul- und Unterrichtsforschung am
Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB),
TUM School of Education.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschungssynthesen und Meta-Analysen

doris.holzberger@tum.de



Tina Seidel, Dr. Prof.,
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie,
TUM School of Education.
Arbeitsschwerpunkte:
videobasierte Unterrichts- und Lehrerforschung

tina.seidel@tum.de



04

*Eveline Christof, Tanja Obex,
Robert Pham-Xuan,
Gabriele Schauer,
Michael Schratz und
Vasileios Symeonidis*

Professionsspezifische Haltungen
in der Lehrer*innenbildung.
Was zeigt sich in der Ausbildung?

Einleitung

Die Frage nach der Haltung von Lehrer*innen ist keine neue, aber der Diskurs darüber, was pädagogisches Handeln von Lehrpersonen ausmacht, welche Aspekte neben Professionswissen bedeutsam werden, wenn von Professionalität die Rede ist, wird in der Umsetzung kompetenzorientierter Curricula relevant. Was sind pädagogische Haltungen? Wie können sie in Studienplänen des Lehramtsstudiums berücksichtigt werden? Welche Bedeutung hat dabei das Verständnis von Professionalität? Auf welche Weise können pädagogische Haltungen untersucht werden? Welche Haltungen zeigen sich bei Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Kontexten? Und wie können diese Überlegungen und Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft in der Lehrer*innenbildung Berücksichtigung finden?

Diesen Fragen widmet sich unser Beitrag, der sich in vier Teile gliedert: In einem ersten Schritt schaffen wir durch Überlegungen zur Situierung von Haltungen in kompetenzorientierten Curricula einen Rahmen, den wir anhand des Professionalisierungsmodells der EPIK-Domänen konkretisieren. Nach einer Klärung des Haltungsbegriffs entfalten wir den von uns hier vertretenen philosophisch-ethischen Ansatz und versuchen in einer exemplarischen Analyse Phänomene von Haltung in der Domäne „Differenzfähigkeit“ aus der Perspektive von Studierenden des Lehramts herauszuarbeiten.

Haltung im Kontext kompetenzorientierter Curricula

In der Forschung wird (ethischen) Haltungen für professionelles Handeln von Lehrer*innen eine wichtige Rolle zugeschrieben (Baumert & Kunter, 2006; Berendes, 2014; Drahmman, Merk & Cramer, 2019; Harder, 2014). Im beruflichen Handeln von Lehrer*innen sind neben personalen Merkmalen und professionsbezogenem Wissen auch (pädagogische) Haltungen und daraus resultierende Verhaltensweisen im Unterricht wesentlich. Im Zuge der Bologna-Reform hat auch in der Lehrer*innenbildung der Übergang von der Inhaltsfokussierung zur Kompetenzorientierung einen neuen Zusammenhang zwischen Haltung und Kompetenz ausgelöst (Seidl, Baumgartner, Brei, Lohse, Kuhn, Michel, Pohlenz, Quade & Spinath, 2018). Im Hinblick auf professionel-

les Handeln im Schulalltag bezieht sich der Kompetenzbegriff auf einen definierten Zusammenhang von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen. Aus Sicht der Qualifizierung von Lehrpersonen ist für uns wichtig, dass in den jeweiligen Qualifikationsniveaus der modularisierten Curricula auch Aspekte der Haltung auf Grundlage eines Professionalisierungsmodells berücksichtigt und in Studienplänen transparent dargestellt werden. Am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, das die bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramtsstudiums verantwortet, wurde das Curriculum entlang des EPIK-Modells erstellt, auf das im Weiteren eingegangen wird.

Das Professionalisierungsmodell: EPIK

Im Auftrag des Bildungsministeriums wurde 2005 eine österreichische Expert*innengruppe mit der Entwicklung eines Rahmenmodells beauftragt, welche sich mit Fragen von erforderlichen Kompetenzen im Kontext der handlungslogischen Anforderungen des Berufsfelds Schule auseinandersetzt. Sie entwickelte das Professionalisierungsmodell EPIK (**E**ntwicklung von **P**rofessionalität im **i**nternationalen **K**ontext), das erforderliche Kompetenzen von Lehrer*innen beschreibt und gleichzeitig Strukturmerkmale berücksichtigt (Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel, 2007), dessen theoretische Verortung in verschiedenen Ansätzen der Professions- bzw. Professionalisierungsforschung sowie systemtheoretischen Überlegungen liegt. Professionalität wurde von der Expert*innengruppe über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstrukturen des Lehrberufs als Domänen (Kompetenzfelder) bestimmt. Diese Domänen „erfassen Handlungsräume, in denen zwei Dimensionen wirksam sind: einerseits die Dimension des Subjekts mit seinem biographisch geprägten Wissen und Können und den darin angelegten Entwicklungsmöglichkeiten (Perspektive erster Person); andererseits die Dimension des Systems mit seinen Strukturen und Regeln und den darin enthaltenen Chancen und Grenzen (Perspektive dritter Person)“ (Schratz & Schrittmesser, 2011, S. 192). Die fünf Domänen des EPIK-Modells (*Professionsbewusstsein, Differenzfähigkeit, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Personal Mastery*) überlagern einander, und keiner der Kompetenzbereiche fokussiert „bloß auf Strukturveränderung oder bloß auf persönliche Weiterentwicklung“ (Schratz et al., 2007, S. 128). Damit wird Professionalisierung an der Schnittstelle strukturtheoretischer, kompetenztheoretischer und berufsbiografischer Ansätze konzipiert.

Zum Begriff *Haltung*

Während der Begriff *Haltung* in der Alltagssprache ohne Probleme verwendet wird, entzieht er sich im wissenschaftlichen Diskurs einer klaren Bestimmung (Kurbacher, 2016). Auch in der Erziehungswissenschaft wird unter *Haltung* Verschiedenes verstanden. Das dokumentieren die Beiträge im jüngst erschienenen Sammelband „Lehrerhandeln – eine Frage der *Haltung*?“ (Rotter, Schülke & Bressler, 2019), in denen *Haltung* aus psychologischer, soziologischer und kritisch-pädagogischer Perspektive betrachtet wird. In unserem Beitrag theoretisieren wir *Haltungen* ethisch-philosophisch und definieren sie mit Kurbacher (2008) als Gefüge von Einstellungen, emotionalen und volitionalen Dispositionen sowie von Leiblichkeit. *Haltungen* haben in unserem Verständnis zumindest drei Dimensionen. Erstens lassen sie sich durch eine *normative Dimension* charakterisieren: Durch *Haltungen* werden Werturteile geäußert. Zweitens sind *Haltungen relational*: Man artikuliert eine Bezugnahme auf sich selbst, auf Andere (Personen) und/oder auf ein Anderes (Welt mit Situationen und Phänomenen). Drittens realisieren und konkretisieren sich *Haltungen* in räumlichen, zeitlichen, relationalen und leiblichen Praktiken (vgl. Agostini, Peterlini & Schratz, 2019). Dies ist die *Handlungs- und Vollzugsdimension* einer *Haltung*. Zu ihr gehört die Reflexion, die Kurbacher (2006) als eine praktische Bezugnahme beschreibt. In der Reflexion wendet man sich etwas zu, nimmt Bezug darauf, und mit dieser Bezüglichkeit zeigt man *Haltung*. Und sie zeigt sich durch die Art und Weise der Bezugnahme. Die Handlungs- und Vollzugsdimension einer *Haltung* lässt sich als Subjektivierungspraxis begreifen. Das heißt, dass aus unterschiedlichen *Haltungen* zu ein und derselben Sache unterschiedliche Subjektivierungsweisen resultieren.

Fragestellung und Methode

Wenn es um die Untersuchung von *Haltungen* Lehramtsstudierender geht, stellen sich zumindest zwei methodisch-methodologische Fragen: Erstens gilt es zu klären, in welchen Situationen *Haltungen* bei Studierenden überhaupt sichtbar werden, und zweitens muss entschieden werden, welche methodischen Zugänge sich zu deren Erforschung eignen. In unserem Beitrag wollen wir die Frage nach *Haltungen* in der Domäne *Differenzfähigkeit* (eine der Kompetenzfelder im

EPIK Modell) aus zwei Perspektiven über zwei methodische Zugänge beantworten: Als einen Zugang zur Beantwortung der Frage wählen wir die Rekonstruktion von Haltung aus Gruppendiskussionen Studierender, und als zweiten Zugang analysieren wir Entwicklungsportfolios diskurs- und inhaltsanalytisch.

Haltungen in Gruppendiskussionen

Das erste empirische Beispiel stammt aus einer Serie von Gruppendiskussionen mit Studierenden in der Abschlussphase des Lehramtstudiums an der Universität Innsbruck. Diese fanden mit gesamt 45 Studierenden bei vier verschiedenen LV-Leiterinnen in Gruppen von etwa zwölf Studierenden im abschließenden Seminar des bildungswissenschaftlichen Teils des Lehramtstudiums statt. Die angehenden Lehrer*innen wurden zu ihrer Einschätzung des Erwerbs professioneller Kompetenzen bezogen auf das dem Studium zugrundeliegenden Professionalisierungskonzept (EPIK, siehe oben) befragt. Einleitend zur Gruppendiskussion wurden Studierende gebeten, den Erwerb ihrer Kompetenzen während der Lehramtsausbildung zu diskutieren. Diese wurden aufgezeichnet, wörtlich transkribiert und nach der dokumentarischen Methode (in Anlehnung an Bohnsack, 2003; Przyborski, 2004) in einem Team von Forschenden und Lehrenden ausgewertet und über die gemeinsame Interpretation kommunikativ validiert. Im Folgenden wird anhand einiger Ausschnitte, in welchen explizit von den Studierenden die Domäne der Differenzfähigkeit angesprochen wurde, exemplarisch durch die Forscher*innengruppe die dahinterliegende Haltung von Studierenden zu dieser Thematik rekonstruiert. Auf weitere Ergebnisse der Gruppendiskussion und das Gegenüberstellen der einzelnen Gruppen soll aufgrund der Kürze dieses Artikels an dieser Stelle verzichtet werden. Die Rekonstruktionen der Gruppendiskussion ergaben einige exemplarische Themengebiete, wie sich Haltung bezogen auf die durch Studierende angesprochene Domäne *Differenzfähigkeit* zeigen kann. Sie werden im Folgenden anhand ausgewählter Zitate vorgestellt.

Heterogenität

„eine Klasse mit verschiedenen Schülern drin [...] Es gibt so viele Individuen. Deswegen sehe ich, es gibt so viele Fälle, die, die da einzeln behandelt werden müssen ...“ (JänWS2018/19, Z. 215, 232-233).

Die Studierenden zeigen in den Gruppendiskussionen eine Haltung der positiven Akzeptanz gegenüber den ihnen anvertrauten Individuen. So werden Schüler*innen als Einzelfälle wahrgenommen, auf die individuell eingegangen werden muss. Es zeigt sich eine positive normative Haltung bezogen auf Vielfalt in den Klassen; Vielfalt ist demnach ein Konstitutivum heutiger Klassen. Aus der Verwendung der Formulierung „müssen“ schließen wir auf eine Verpflichtung, die angehende Lehrpersonen für sich sehen, in zweierlei Hinsicht: sie müssen diese Unterschiede wahrnehmen und auf die verschiedenen Persönlichkeiten in einer Klasse adäquat eingehen.

Individuelle Förderung

Die Studierenden führen in den Diskussionen diese Notwendigkeit einer Reaktion auf die Vielfalt in einer Klasse explizit an, was folgender Ausschnitt verdeutlicht:

„... aber wie gehe ich dann wirklich damit um, wenn ich jemanden habe, der nicht gescheit schreiben kann, zum Beispiel, weil er es einfach nicht kann. Was mache ich, damit ich den mitziehe im Unterricht ...“ (JänWS2018/19, Z. 220-221).

In dieser Aussage zeigt sich die Haltung, alle Schüler*innen zu berücksichtigen, auch wenn das im Unterricht als große Herausforderung wahrgenommen wird. Darin lässt sich auch eine Unsicherheit festmachen, wie dieser Anforderung in der Praxis Rechnung getragen werden kann. Mit dem Einbeziehen Aller geht aus der Sicht der Studierenden auch der Anspruch einher, den sie als Teil ihrer zukünftigen Funktion sehen, den je speziellen Förderbedarf der Schüler*innen zu diagnostizieren, um den Lernprozess der einzelnen Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen. Zu diesen Anforderungen kommt noch eine weitere zu ihren Aufgaben hinzu:

„... Und da einmal als Lehrer schaut, an wen kann ich mich da noch erinnern und nicht den Fehler macht, eben diese bunten, lauten Vögel irgendwie im Kopf, im Kopf zu behalten und die anderen zu vergessen ...“ (JänWS2018/19, Z. 238-240).

Die Studierenden sehen es als ihre Pflicht an, auf die ruhigen, weniger auffälligen Kinder zu achten und diese nicht neben den auffälligen Kindern zu vergessen. Sie stellen somit die Kinder in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit und setzen sich selbst das Ziel, auch den unauffälligen Kindern ihre Aufmerksamkeit zu widmen, denn aus ihrer Sicht sind

eben alle Kinder wichtig und erinnerungswürdig. Dieser Aussage liegt ein Normalitätsverständnis zugrunde, das laute und leise, auffällige und unauffällige Schüler*innen miteinschließt. Es zeigt sich die Bewusstheit, auch angepasste Schüler*innen für ihre Unauffälligkeit nicht durch weniger Aufmerksamkeit zu bestrafen. Diese Haltung lässt sich an verschiedenen Stellen des Transkripts finden wie beispielsweise hier:

„... Lieber dann den Blick für das Einzelne schärft und dann sagt, okay, ich sehe jetzt endlich, dass es für den da etwas gibt ...“ (JänWS2018/19, Z. 240-241).

Leistungsbewertung

Studierende sehen Leistungsbewertung als wesentliche Aufgabe ihrer Funktion als Lehrperson an. Gleichzeitig sind sie mit dem Konzept, alle gleich zu bewerten, nicht zufrieden, sie möchten bei der Leistungsbeurteilung ebenso wie in ihrem Unterrichten differenzieren. Sie trauen sich jedoch nicht, andere Bewertungskonzepte anzuwenden, weil sie dann ihrer Pflicht, alle gleich zu bewerten und neutral zu sein, nicht nachkommen würden. Wir schließen aus den folgenden Aussagen auf eine kritische Haltung gegenüber bestehender Bewertungskonzepte, die keine Differenzierung vorsehen:

„... dass ich dann auch, oder auch die ganze, die ganzen Leistungen, die ich noch abfragen muss. Ich muss ja Tests machen. Es ist immer noch die Bewertung, das Bewertungskonzept, was danach zum Schluss vorgelegt werden muss und wo ich dann zum Schluss auch nicht weiß, wie, inwiefern darf ich differenzieren ...“ (FebWS2018/19, Z. 244-247)

Ganzheitlichkeit

Ein weiterer Aspekt in der Analyse der Gruppendiskussionen bezieht sich auf Ganzheitlichkeit. Studierende haben an sich den Anspruch Schüler*innen als ganze Personen zu sehen und ihre über die Schule hinausgehenden Probleme im Sinne eines eher systemischen Zugangs miteinzubeziehen, sowohl bei Bewertungen als auch bei Diagnosen:

„... gute Schüler drinnen und wirklich einen schlechten Schüler oder vielleicht einen Schüler, der irgendwelche Probleme hat, zu Hause zum Beispiel ...“ (JänWS2018/19, Z. 216-217)

In den ausgewählten Beispielen zu Haltungen der Studierenden bezogen auf die Domäne der *Differenzfähigkeit* konnten wir exemplarisch aufzeigen, dass es den Studierenden wichtig ist, die Vielfalt und

Heterogenität der Kinder bewusst wahrzunehmen, da sie diese für ihre Tätigkeit als konstitutiv, positiv und wichtig erachten. Sie fühlen sich verpflichtet auf die Vielfalt der Begabungen und der Förderbedarfe der Schüler*innen angemessen einzugehen. Diese positive Sicht von Heterogenität der Schüler*innen ist jedoch nicht mit der weiteren Verpflichtung, die Studierende wahrnehmen, die Leistung der Schüler*innen möglichst objektiv zu beurteilen, zu vereinbaren. Bei diesem Thema zeigte sich in den Gruppendiskussionen eine ambivalente Haltung. Hier besteht einerseits der Wunsch die Schüler*innen ganzheitlich zu sehen und nicht nur ihre in der Schule erbrachte Leistung zu beurteilen, sondern auch mögliche Probleme in die Diagnose miteinfließen zu lassen. Andererseits sehen es die Studierenden als ihre Aufgabe an, ihre Schüler*innen auch transparent und fair – eben alle gleich – zu beurteilen. Auch in diesem Dilemma müssen sie Haltung zeigen und sich positionieren.

Haltungen in Portfolios

In den bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramtsstudiums in Innsbruck bildet die auf die Studienerfahrungen rückblickende Dokumentation des eigenen Wegs zum Lehrer*in-Werden in Form eines Portfolios die letzte verpflichtende schriftliche Leistungsanforderung. Da es der einzelnen Person obliegt, die persönlichen Studienerfahrungen rückblickend so zu organisieren, dokumentieren und reflektieren, dass sich daraus für sie ein stimmiges berufsbiografisches Narrativ ergibt, lässt sich Haltung im Verständnis von Wahl „auf ein evaluatives, selbstzuschreibendes, beurteilendes Moment, und damit auch auf mögliche autonome Ansprüche“ (Kurbacher, 2008, S. 6) beziehen. Die rückblickende, selbstbezügliche evaluative Beurteilung wird von Studierenden gerade im Bereich der Domäne *Differenzfähigkeit* unter den Heterogenitätsbedingungen an Schulen in ihren Unterrichtspraktika als erfahrungskritisch erlebt (siehe auch die Ausführungen zu den Gruppendiskussionen oben).

Wir gehen daher davon aus, dass sich in den Darstellungen der persönlich-professionellen Entwicklung einzelner Studierender im Rahmen institutionalisierter Qualifizierungsprozesse Anhaltspunkte dafür ergeben, wie sich Bezüge zum Selbst, zu Anderen und zur Welt (Kurbacher, 2008) in den Portfoliotexten als Haltungen zeigen. In unsere Analyse wurden alle 39 eingereichten Portfolios aus fünf unterschiedlichen Ab-

schluss-Lehrveranstaltungen desselben LV-Leiters zwischen 2014 und 2016 miteinbezogen. 14 Studierende haben sich darin explizit auf die EPIK-Domänen bezogen und unter der Überschrift „Differenzfähigkeit“ Texte unterschiedlicher Länge (von 15 bis 190 Zeilen) erstellt. Diese bilden die Datenbasis für die gegenständliche Analyse.

Da sich in unserem Verständnis von Haltung rationale Einstellung sowie emotionale und voluntative Dispositionen in ihrer Verflechtung leiblich äußern und jede Haltung „implizit oder explizit auf dieses Geflecht aus Anderen, Selbst und Welt“ verweist und „zugleich Realisierung dieses komplexen Bezugs“ ist (Kurbacher, 2008, S. 5), waren wir bemüht herauszufinden, wie sich diese Leiblichkeit in den Dokumenten der Studierenden niederschlägt. Dazu wurden in den Texten alle Begriffe mit leiblicher Konnotation zur Bezüglichkeit auf Selbst, Andere und Welt markiert und deren Häufigkeit ermittelt (siehe Abb. 1).



Abb. 1 Darstellung von Wörtern mit leiblicher Konnotation in den Portfoliotexten der Studierenden (Schriftgröße in Relation zur Anzahl ihrer Nennung)

Eine erste Grobanalyse der Darstellung in Abbildung 1 zeigt, dass sich in diesen Wörtern nicht die klassischen didaktisch-methodischen Begriffe einer Unterrichtstechnologie finden, sondern dass „Erfahrung“ und „erfahren“ eine große Rolle spielen (sie gehören zu den am meisten verwendeten Äußerungen), was den Vollzugscharakter und die

Bezüglichkeit verdeutlicht. Des Weiteren zeigen sich den Sinnesorganen zuordenbare Wörter vermehrt, was auf die sinnliche Dimension der Wahrnehmung in der lehr-lernseitigen Beziehungsdynamik verweist. Darüber hinaus werden emotional gefärbte Wörter gewählt, um die Gefühlskomponente im responsiven Geschehen zwischen Lehrenden und Lernenden zu benennen. Weiter finden sich in mehrfacher Nennung Wörter, die auf Aktivität und Bewegung hinweisen und nahelegen, dass Haltung sich in Handlungen über räumliche, zeitliche, relationale und leibliche Praktiken (Kurbacher, 2008) vollzieht. Zur Verdeutlichung zeigen wir im Folgenden anhand einiger Textausschnitte exemplarisch die Wechselwirkung in der Realisierung des leiblichen Vollzugs im Geflecht aus Anderen, Selbst und Welt, auf die Lehramtstudierende in ihren Portfolios implizit oder explizit Bezug nehmen. In den Zitaten lassen sich weitere Begriffe finden, die im Kontext einer phänomenologischen Betrachtungsweise auf die Bezüglichkeit und Leiblichkeit von Haltungen verweisen:

„Der erste Schritt der Differenzfähigkeit ist vor allem eine gute Wahrnehmungs- und Beobachtungsgabe, sowie Einfühlungsvermögen, um die Unterschiede und Voraussetzungen der SchülerInnen richtig zu deuten“ (PSt. 1, S. 71-72).

Als ersten Schritt in der Charakterisierung von Differenzfähigkeit verwendet die Studierende nicht den Kompetenzbegriff für „Wahrnehmung“, „Beobachtung“, „Einfühlung“, sondern verbindet den Ausdruck „vor allem“ mit „Gabe“ beziehungsweise „Vermögen“. Diese weisen in ihrer ganzheitlichen Dimension einerseits auf Begabung beziehungsweise Talent hin, beinhalten andererseits auch ein schöpferisches Moment in der erwarteten Leistung, die „Unterschiede und Voraussetzungen der SchülerInnen richtig zu deuten“. Damit scheint sie den hohen Anspruch zu markieren, der sich mit einer „richtigen“ Deutung verbindet, die sie offensichtlich diesem unterstellt. Der Begriff „Erfahrung“ scheint in den Portfoliotexten immer wieder auf (siehe auch Abb. 1), wie in folgendem Zitat:

„Dabei kann ich oft die verschiedenen Arbeitsweisen der SuS wahrnehmen, was für mich eine sehr interessante Erfahrung ist“ (PSt. 2, S. 10).

Der Studentin geht es offensichtlich darum, die Bezüglichkeit ihrer Differenzfähigkeit auf die Anderen („SuS“ = Schüler*innen) in unterschiedlicher Weise als „wahr“ anzunehmen und verweist damit auf die „Wahrheit der Situation“ (Schulz von Thun, 1998, S. 306), das heißt

auf die authentische Präsenz der in der jeweiligen Situation erforderlichen Stimmigkeit. Dies gilt auch für das Verb „spüren“, das sich in mehreren Portfoliotexten findet und eine leibliche Erfahrung verdeutlicht, die auf die Person selbst verweist. Dazu folgendes Zitat:

„Mit der Zeit spürte ich aber, wie er sicherer wurde und sich auch öfters etwas zu sagen getraute.“ (PSt. 9, S. 27).

Der Vollzug des Spürens bezeichnet eine ganzheitliche Verfasstheit physischer, kognitiver und emotionaler Verflechtungen des menschlichen Seins, die sich in der Wirkmacht der lehrseitigen Intervention lernseits zeigt.

Mit der Darstellung exemplarischer Ergebnisse beider methodischen Zugänge wollen wir darauf verweisen, dass Haltungen im Schulalltag eine breite und ausdifferenzierte Betrachtung unter der Berücksichtigung leiblicher Erfahrung und Ganzheitlichkeit benötigen, um deren Wirkung im systemischen Kontext von Schule und Unterricht sichtbar zu machen. Damit soll deutlich werden, dass sich eine professionsspezifische Haltung wie „Differenzfähigkeit“ im Unterricht nicht auf eine lehrseitige Orientierung reduzieren lässt, sondern der Umgang mit Diversität sich in den Tiefenstrukturen lernseits stets auf ein ganzheitliches „Hinsehen“ und „Hinfühlen“ beziehen sollte, sowie vonseiten der Lehrperson ein ständiges Ringen mit sich selbst bezogen auf die Bedürfnisse der Schüler*innen und ihre eigenen Erwartungen miteinbezieht.

Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde versucht, Haltungen im Kontext professionstheoretischer Überlegungen zu verorten. Die Ausgangsbasis für unsere Überlegungen eines Haltungsdiskurses sind die Professionsdomänen des EPIK-Modells, die dem Innsbrucker Lehramtsstudium zugrundeliegen. Im Speziellen haben wir die professionsspezifische Domäne der Differenzfähigkeit in den Blick genommen und empirisches Material auf Artikulations- und Ausdrucksformen von Haltungen untersucht. Bei der methodischen Gestaltung einer Sichtbarmachung von Haltungen wurde in diesem Beitrag Neuland betreten. Die hier gewählten methodischen Zugänge können aus unserer Sicht einen Beitrag zur Erfassung von Haltungen bei angehenden Lehrer*innen leisten. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Gruppendiskussionen

und die phänomenologisch orientierte Fokussierung auf die Textsorte Portfolios soll hierbei einen Beitrag zur Sichtbarmachung von Haltung vorstellen. Aus unserer Sicht bieten diese Herangehensweisen zum einen die Chance zur Sensibilisierung im Umgang mit einer professions-spezifischen Haltung angehender Lehrer*innen und zum anderen eine vorgelagerte Methodik, Haltung sichtbar zu machen, um sie in Folge einer Reflexion zugänglich zu machen und in Form von Übungen als spezifische Settings in der Lehrer*innenausbildung einsetzen zu können. Ausblicksartig verweisen wir hier auf das „ELBE“ (Ethos im Lehrberuf) Projekt, das in Kooperation zwischen der Humboldt Universität zu Berlin und der Universität Innsbruck im kommenden Jahr anläuft. Ziel dieses Projekts ist die Entwicklung von Material zur Einübung professions-spezifischer Haltung im Lehramtsstudium.

Literatur

- Agostini, E., Peterlini, H. K. & Schratz, M. (2019). Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 197-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Berendes, J. (2014). Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre. In M. Rentschler & G. Metzger (Hrsg.), *Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik, Studien und Erfahrungsberichte* (S. 229-259). Aachen: Shaker Verlag GmbH.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Drahmann, M., Merk, S. & Cramer, C. (2019). Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teacher Profession (TIVO). In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 174-193). Weinheim: Beltz Juventa.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Kurbacher, F. A. (2006). Was ist Haltung? Philosophische Verortung von Gefühlen als kritische Sondierung des Subjektbegriffs. *Magazin für Theologie und Ästhetik*, 43. Verfügbar unter: <http://www.theomag.de/43/fk6.htm> [10.11.2019].
- Kurbacher, F. A. (2008). *Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität*. Essen: Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie. Verfügbar unter: http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf [16.04.2020].

- Kurbacher, F. A. (2016). Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität – Grundzüge einer Philosophie der Haltung. In F. A. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.), *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 145-162). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln – Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 177-198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G. Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-138). Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Seidl, T., Baumgartner, P., Brei, C., Lohse, A., Kuhn, S., Michel, A., Pohlenz, P., Quade, S. & Spinath, B. (2018). *(Wert-)Haltung als wichtiger Bestandteil der Entwicklung von 21st Century Skills an Hochschulen (AG Curriculum 4.0)*. Diskussionspapier Nr. 3. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. doi: 10.5281/zenodo.2634975



Eveline Christof, Univ.-Prof. Dr., Leiterin des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Allgemeine Didaktik, Lehrer*innenbildung, Reflexionsformate

eveline.christof@uibk.ac.at



Tanja Obex, M.A., Univ.- Ass.
 am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Pädagogisches Ethos und Professionalität

tanja.obex@uibk.ac.at

Robert Pham-Xuan, Mag., Univ.-Ass.
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Soziale Ungleichheiten
an den Übertrittsstellen des Schulwesens



robert.pham-xuan@uibk.ac.at

Gabriele Schauer, Mag. Dr., Senior Lecturer
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierungskonzepte, Professionalisierung und
Kompetenzerwerb von angehenden Lehrpersonen



gabriele.schauer@uibk.ac.at

Michael Schratz, Univ.-Prof. i.R.
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Gründungsdekan der School of Education,
Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung in der LehrerInnenbildung,
Leadership und Lernen



michael.schratz@uibk.ac.at

Vasileios Symeonidis, PhD, Postdoc
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Internationale Lehrer*innenbildungsforschung,
vergleichende Erziehungswissenschaft



vasileios.symeonidis@uibk.ac.at

05

*Daniel Goldmann
und Marcus Emmerich*

Umgang mit Heterogenität
oder Umgang mit
Unterrichtsstörungen?
Eine Beobachtung 3. Ordnung
einer Lehrer*innenfortbildung

Einleitung

Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen ist eine Irritation über die im Rahmen einer Fortbildung zum Thema ‚Umgang mit heterogenen Lerngruppen‘ von den Teilnehmer*innen eingebrachten Fallbeispiele. Die Teilnehmer*innen sollten kurze Protokolle eigener Unterrichtssituationen erstellen, in denen Situationen der unterrichtlichen Differenzierung beschrieben wurden. Fast zwei Drittel der eingebrachten Szenen stellten aber keine solchen Situationen dar, sondern beschrieben Disziplinprobleme in der Klasse. Wir interpretieren diese Irritation nicht wie in einer evaluativen Perspektive z. B. als Missverständnis oder Kommunikationsfehler, sondern als sinnhafte Struktur, die es über eine wissenschaftliche Reflexion zu verstehen gilt (2). Dafür werden wir nach einer knappen Darstellung des Fortbildungskonzeptes (3) einen qualitativ-rekonstruktiv ausgewerteten Fall skizzieren (4). Zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass die Lehrkraft in der Unterrichtsbeschreibung ihre Disziplinierung verleugnet und in der Folge Gefahr läuft, Disziplinprobleme und Handlungsalternativen im Umgang damit nicht mehr reflektieren zu können. Dass dieses im Rahmen einer Fortbildung zum Thema Umgang mit heterogenen Lerngruppen thematisiert wird, verstehen wir als Versuch, eine weitgehende Tabuisierung im schulischen Feld zu umgehen. Dies wird abschließend mit Bezug auf Diskursanalysen als Reflexionsproblem der Pädagogik gerahmt (5).

Reflexion oder Evaluation von Unterricht und Fortbildungen?

In Anschluss an Kuper (2009) trennen wir grundlegend zwei wissenschaftliche Perspektiven auf Unterricht und Fortbildungen. So fassen wir *Evaluationen* als „simplifizierend[e]“ (ebd., S. 93) Beobachtungen von sozialer Praxis, indem sie aus verschiedenen Handlungsoptionen begründet eine unter bestimmten Gesichtspunkten bessere auswählen können. Für Unterricht und Fortbildungen kann eine solche Perspektive z. B. über Bewertungen der Akteure zur Verbesserung bestehender Konzepte genutzt werden. Davon unterscheiden wir *verstehende Reflexionen*, die gerade im Kontrast zu Evaluationen

nicht Handlungsoptionen über Bewertungen einschränken und damit Komplexität reduzieren, sondern im Gegenteil Komplexität steigern, indem über Beobachtungen zweiter Ordnung Situationen umfassend als sinnhaft verstanden werden können.

Für die untersuchte Fortbildung heißt dies, dass die Unterrichtsprotokolle und deren Analyse durch die Lehrkräfte nicht als richtig oder unzureichend bewertet, sondern über eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive in ihrer Sinnhaftigkeit erschlossen werden. Diese, im Falle unseres Settings, Beobachtung dritter Ordnung erscheint im Besonderen dann hilfreich, wenn wie in der Einleitung skizziert grundlegende Irritationen auftreten, deren unmittelbare Sinnhaftigkeit sich den Akteuren entzieht und damit vermutlich nicht durch bloße Befragung erschlossen werden kann.

Das Fortbildungskonzept und seine wissenschaftliche Reflexion

Der von uns entwickelte und erprobte Fortbildungsansatz¹ fasst ‚Heterogenität‘ nicht als ein von außen in die Schule hereingetragenes Phänomen, sondern als ein von Beobachtung abhängiges, das in der Unterrichtspraxis selbst erzeugt wird (Emmerich & Hormel, 2013). Beim Umgang mit Heterogenität ist dann nicht mehr die Frage, wie mit vermeintlich realen Unterschieden (besser) umgegangen werden kann, sondern wie und auf Basis welcher personenbezogenen Unterscheidungen Lehrkräfte Heterogenität zu einem für sie relevanten Sachverhalt machen und welche Unterrichtsprobleme damit gelöst und möglicherweise selbst erzeugt werden. Für die Fortbildung heißt dies, dass nicht die Vermittlung ‚objektiver‘ Forschungsbefunde an die Lehrkräfte notwendig und hilfreich ist, sondern die je eigene Beobachtungspraxis der Lehrkräfte Gegenstand der Fortbildung sein muss. Die Fortbildner*innen sind dann weniger als Träger von Expertenwissen gefragt als vielmehr als Forscher*innen, die die Lehrkräfte im forschenden Lernen an- und begleiten. Ein solches Lernen wird in der Fortbildung u. a. über Gedankenprotokolle des eigenen Unterrichts

1 Diese Fortbildung für Lehrkräfte wurde für die universitäre Lehre angepasst und in Form einer Zusatzqualifikation an der Universität Tübingen etabliert. Eine ausführliche Darstellung findet sich unter: <https://uni-tuebingen.de/de/164443>

der individuellen und gemeinsamen Reflexion zugänglich gemacht werden. Ziel dieser reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht ist es, andere Zuschreibungsmöglichkeiten zu erkennen, um dadurch mehr Wahlmöglichkeiten für das Unterrichtshandeln zu entwickeln (Emmerich & Goldmann, 2018).

An der Fortbildung haben 15 Lehrkräfte teilgenommen. Davon haben vier Lehrkräfte kein Gedankenprotokoll und anschließende Reflexionen erstellt, vier Lehrkräfte haben Situationen im Sinne des Arbeitsauftrages zum Thema Differenzierung im Unterricht beschrieben und sieben Lehrkräfte stellen in ihren Protokollen Disziplinprobleme dar. Die sieben Protokolle, in denen Disziplinprobleme beschrieben wurden, und die dazugehörigen Reflexionen der Lehrkräfte sind qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet worden (Bohnsack, 2008). Analysiert wird damit nicht, ob die Darstellung der Situation durch die Lehrkraft realistisch ist, sondern was sich implizit in der Art und Weise der Darstellung des Unterrichts dokumentiert. Im Folgenden wird ein besonders signifikanter Fall präsentiert.

„Doch er stellt sich der Aufgabe“ – Verleugnung und Überhöhung

In der durch die Lehrkraft protokollierten Mathematikstunde soll die Klasse in Stillarbeit eine Aufgabe lösen. Der Lehrer beginnt die Darstellung der Bearbeitung mit der Beschreibung eines Schülers: „Schüler A (bei mir im Gedächtnis als ‚der Langsame‘ abgespeichert) fängt nicht an zu arbeiten“. Laut Beschreibung des Lehrers kommt der Schüler der Aufforderung zur Bearbeitung der Aufgabe nicht nach. Anders formuliert: Es besteht ein Disziplinproblem, da der Schüler sich der Weisung des Lehrers entzieht und fraglich ist, ob er kooperiert. Bereits hier bricht sich die Zuschreibung mit der beschriebenen Praxis. Denn man kann zwar langsam anfangen, aber nicht langsam im Anfangen sein. Mit der Zuschreibung „langsam“ wird folglich sprachlich so getan, als hätte er bereits angefangen. Damit wird das Disziplinproblem sprachlich verleugnet.

Mit dem dann folgenden Anschluss „Er wirkt verträumt, unmotiviert und unsicher“ wird deutlich, dass mit der Charakterisierung als „langsam“ nur eine oberflächliche Beschreibung erfolgt, aber noch keine

Erklärung impliziert ist, warum der Schüler nicht anfängt zu arbeiten. Die drei hier formulierten erklärenden Zuschreibungen bieten Anschluss für unterschiedliche pädagogische Hilfemaßnahmen des Animierens, Motivierens oder des Zuspruchs. Nach zwei Minuten Warten fordert der Lehrer den Schüler jedoch mit den Worten „Ich schlage vor, dass Du die Aufgabe an der Tafel machen könntest“ auf, zur Tafel zu gehen. Anstelle der benannten pädagogischen Maßnahmen und auch anstelle nicht-klassenöffentlicher Disziplinierungen (z. B. „Ich sehe Du arbeitest nicht. Gibt es irgendwas?“) unterbricht der Lehrer die Stillarbeit für die gesamte Klasse und wechselt in einen klassenöffentlichen Unterricht. Mit dieser Maßnahme wird der Schüler vor die Entscheidung gestellt, ob er seine bisherige Weigerung, die Aufgabe zu bearbeiten, auch öffentlich fortsetzen will. Gleichzeitig wird nicht einfach diszipliniert, sondern die Disziplinierung mit der klassenöffentlichen Leistungsüberprüfung verknüpft. Das Lösen an der Tafel birgt dabei die Gefahr, vorführend und beschämend zu wirken, wenn die Prüfung schlecht ausfällt.

Insbesondere die erklärende Zuschreibung „unsicher“ scheint damit kaum wahrscheinlich handlungsleitend zu sein, da die Situation an der Tafel die Unsicherheit nur verstärken würde; sie kann daher als nachträgliche Rationalisierung interpretiert werden, die die Disziplinierung verdeckt. Sprachlich dokumentiert sich wiederum eine Verleugnung der Disziplinierung, wenn der Lehrer die Aufforderung, die Aufgabe an der Tafel zu lösen, als Vorschlag bezeichnet, auf den der Schüler eingehen „könnte“. Verleugnet wird hier, dass der Schüler aufgrund des rollenbedingten Machtgefälles mit Folgekosten zu rechnen hätte, würde er weiterhin nicht mit der Bearbeitung der Aufgabe beginnen.

Der Aufforderung, zur Tafel zu gehen, folgt im unmittelbaren Anschluss Zuspruch in Form des Satzes „Du wirst es sicher gut hinbekommen“. Wie die Zuschreibung von Unsicherheit überblendet auch dieser Zuspruch die Disziplinierung. Der Charakter dieser Überblendung kann als pädagogische Zuwendung beschrieben werden, die sich der Unsicherheit annimmt und versucht, deren Überwindung zu unterstützen. Der Beschreibung des an die Tafelgehens des Schülers als „relativ unsicher“ folgt der heroisierende Satz „Doch er stellt sich der Aufgabe“. Im Kontrast zu dieser Darstellung, dass Überwindung notwendig ist, bedarf der Schüler zur Bearbeitung der Aufgabe aber weder Mut noch empathische Zuwendung, da die Lösung nach einer erneuten Aufgabenklärung unmittelbar und ohne Hilfestellung oder Zuspruch durch

den Schüler an die Tafel gezeichnet werden kann. Statt die Struktur der Disziplinierung zu reflektieren, werden die Maßnahmen des Lehrers als gelingende Hilfe zur Überwindung von Unsicherheit dargestellt. Diese Verklärung der Situation der Disziplinierung als Maßnahme der pädagogischen Zuwendung verstehen wir als Einschränkung der Reflexion.

Disziplinieren und Strafen – ein blinder Fleck?

In sieben der elf Unterrichtsprotokolle und Reflexionen konnten wir eine Reinterpretation des Referenzkonzepts der Heterogenität feststellen. Während das Fortbildungsdesign Heterogenität als Differenz im Lernen und daraufhin ausgerichtete unterrichtliche Differenzierungen vorgestellt hatte, zeichnen sich die Falldarstellungen dadurch aus, dass Heterogenität als Abweichung von einer implizit erwarteten Schülerrolle interpretiert wird. Dies macht die Thematisierung von Disziplininkonflikten deutlich. Diese Verschiebung interpretieren wir als Ausdruck einer weitgehenden Problematisierung oder gar Tabuisierung von Disziplinierungen in der schulischen Praxis. Als potenziellen Erklärungszusammenhäng vermuten wir, dass bestimmte normative Positionen im pädagogischen Diskurs Disziplinierungspraktiken tendenziell als abzulehnende Erziehungsmaßnahme oder gar als unpädagogisch betrachten. In dieser Perspektive sind Disziplinierungen die „dunkle ... Seite der Erziehung“ (Radtke, 2007, S. 208). Eine solche Externalisierung aus dem Pädagogischen konnte z. B. Sophia Richter (2018) beim Aspekt des Strafens – ein der Disziplinierung ‚nahestehendes‘ Thema – in der Pädagogik nachzeichnen. Und auch in der Lehrer*innenschaft finden sich Hinweise, dass es dort relativ breit „verpönt scheint, zu Disziplin mittels Disziplinierung zu gelangen“ (Langer & Richter, 2015, S. 215). Der empirische Fall, in dem die Disziplinierungspraxis des Pädagogen verleugnet und pädagogisch verklärt wurde, verstehen wir als Ausdrucksgestalt dieser Externalisierung. Dass in diesem Fall nicht nur das Sprechen über Disziplinierungen (Tabuisierung), sondern auch das Nachdenken darüber (Verleugnung) blockiert wird, werten wir als Extremfall, da diese beiden nicht notwendigerweise zusammenfallen müssen. Die Folgen der Externalisierung sind aber in beiden Fällen Reflexionsprobleme.

Disziplinierungen verstehen wir als konstitutiv für pädagogisches Handeln (Radtke, 2007) und Probleme im Umgang mit diesen treten folg-

lich wiederholt auf. Wir vermuten aber, dass Disziplinierungen in unnötiger Weise zugespitzt werden, wenn sie verleugnet werden. Dies deutet sich in der analysierten Szene darin an, dass anstelle z. B. einer Disziplinierung im Einzelgespräch, diese über eine klassenöffentliche Leistungsüberprüfung und damit potenziell vorführend-beschämende Maßnahme und gerade nicht eine pädagogisch zugewandte Hilfe vollzogen wird. Die Verleugnung bzw. Tabuisierung führt hier folglich mit der Prüfung zum ‚Gegenteil‘ der beabsichtigten pädagogischen Hilfe. Für Fortbildungen ist zu überlegen, in welchen Settings eine ausreichende Sicherheit gegeben ist, die eine umfassende Thematisierung des vermutlich brisanten Themas der Disziplinierung erlaubt. Für die Pädagogik gilt es zu fragen, welche normativen Setzungen eine Annahme des konstitutiven Charakters von Disziplinierungen entgegenstehen und damit Disziplinierungsprobleme abzublenden drohen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Budrich.
- Emmerich, M. & Goldmann, D. (2018). *Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule (TüFHUS)*. Verfügbar unter: <https://uni-tuebingen.de/de/126119> [28.11.19].
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. (2009). Evaluation von Erfahrungen. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 91-101). Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, A. & Richter, S. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 211-229). Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2007). Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen. Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In M. Brumlik (Hrsg.), *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb* (S. 204-242). Weinheim u. a.: Beltz.
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Daniel Goldmann, Dr.,
Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft,
Eberhard Karls Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte:
Schultheoretisch informierte qualitativ-rekonstruktiv
Forschung in den Themen Schulentwicklung,
LehrerInneninteraktion, unterrichtliche Vermittlungs-
und Reflexionsprozesse

daniel.goldmann@uni-tuebingen.de



Marcus Emmerich, Dr., Prof.
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Eberhard Karls Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusion/Exklusion in Erziehungssystem und
Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung
der Organisationsfähigkeit
moderner Erziehung und Bildung

marcus.emmerich@uni-tuebingen.de



METHODEN- ATELIER

06

*Doris Lewalter, Silke Titze, Maria Bannert
und Jürgen Richter-Gebert*
Lehrer*innenbildung digital und disziplinverbindend. Die *Toolbox* Lehrerbildung

07

*Christina Huber, Alois Buholzer
und Marie-Claire Sachs*
Begleitete Praxisforschung. Ein Erfahrungsbericht

08

Tina Waschewski und Swantje Weinhold
Kooperativ forschen und
Rechtsschreibunterricht entwickeln

09

Hartmuth Geck, Denise Weckend und Klaus Zierer
Schulpädagogische Lehre braucht
Unterrichtspraxis

06

*Doris Lewalter, Silke Titze,
Maria Bannert und
Jürgen Richter-Gebert*

Lehrer*innenbildung
digital und disziplinverbindend.
Die *Toolbox* Lehrerbildung

Ausgangsüberlegungen

Seit 2015 werden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Projekt Teach@TUM, der TUM School of Education an zentralen Handlungsfeldern der Lehrer*innenbildung Verbesserungen vorgenommen. Hauptanliegen des Projekts ist die Qualitätsentwicklung der Lehrer*innenbildung durch eine Intensivierung der Abstimmung von Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis (Seidel, Reiss, Bauer, Bannert, Blasini, Hubwieser, Jurik, Knogler, Lewalter, Nerdel, Riedl & Schindler, 2016). Dazu werden u. a. Lehr-Lern-Materialien entwickelt, die auf eine praxisorientierte Kompetenz- und Evidenzbasierung der Ausbildung abzielen und an andere Standorte und Institutionen aller Phasen der Lehrer*innenbildung disseminiert werden können. Ein Produkt ist die *Toolbox Lehrerbildung*, die im Folgenden vorgestellt wird.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung der *Toolbox Lehrerbildung* bildet der häufig kritisierte Mangel an Vernetzung zwischen den an der Lehramtsausbildung beteiligten Disziplinen. So sieht Blömeke (2009) in der weitgehend unverbundenen Ausbildung in den drei zentralen Pfeilern der universitären Lehrer*innenbildung Erziehungswissenschaft/Psychologie, Fachdidaktik und Fachwissenschaft einen wesentlichen Grund für den defizitären Bezug der Lehramtsausbildung zur Schulpraxis. Von diesem Defizit ausgehend wird aufbauend auf dem Vernetzungsansatz der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2006) in der *Toolbox Lehrerbildung* Wissen zu den drei Disziplinen anhand eines konkreten Unterrichtsbezugs vernetzt dargeboten (Lewalter, Schiffhauer, Richter-Gebert, Bannert, Engl, Maahs, Reißner, Ungar & von Wachter, 2018). Dazu wird auf die vielfältigen Präsentations- und Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Medien zurückgegriffen. Ihr Einsatz erlaubt es, eine instruktionale und informatorische Lernumgebung zu schaffen, mit deren Hilfe (angehende) Lehrpersonen in Studium und Referendariat flexibel praxisorientierte Kompetenzen erwerben können, indem Lehr-Lernprozesse berufsfeldbezogen gestaltet und ein authentisches, fallbezogenes sowie individualisiertes Lernen ermöglicht wird (Petko & Honegger, 2001).

Aufbau und mediale Komponenten

Die *Toolbox Lehrerbildung* ist eine online basierte, öffentlich zugängliche und kostenlose Lehr- und Lernplattform (www.toolbox.edu.tum.de). Der inhaltliche Aufbau orientiert sich an Lehr-Lern-Modulen. Innerhalb eines Moduls wird jeweils ein Thema aus jeder Disziplin aufgearbeitet, woraus sich für jedes Modul ein thematisches Dreigespann aus Fachwissenschaft – aktuell vor allem Mathematik –, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft/Psychologie ergibt (siehe Abb. 1). Dabei werden jeweils zentrale Themen und Fragestellungen aufbereitet, die am Bedarf der Lehrenden in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung ausgerichtet sind. Die Themenauswahl orientiert sich an Grundlagenthemen der jeweiligen Disziplin, die zum einen eine hohe und dauerhafte Relevanz und zum anderen eine evidenzbasierte Absicherung aufweisen.

Erziehungswissenschaft/ Psychologie	Fachdidaktik	Fachwissenschaft
		
Feedback	Beweisen und Argumentieren	Der Satz des Pythagoras
Motivationale Aktivierung	Problemlösen	Dreiecks- und Quadratzahlen
Lehren und Lernen mit digitalen Medien	Didaktische Prinzipien	Sinus, Cosinus & ihre Ableitungen
Heterogenität und adaptiver Unterricht	Rolle von Fehlern	Algorithmik
Kognitive Aktivierung	Unterrichtsplanung	Graphen & Bäume
Lernbegleitung und Lerncoaching	Ebenen der Repräsentation	Bruchrechnen

Abb. 1 Lehr-Lernmodule der *Toolbox Lehrerbildung* (Stand: Juni 2020)

Der Aufbau der *Toolbox Lehrerbildung* basiert auf der Idee eines Baukastens. Die Lehr-Lernmodule bestehen aus einer Zusammenstellung verschiedener medialer Komponenten, die einzeln oder in Kombination genutzt werden können und es erlauben, sich den Themen auf verschiedene Art und Weise zu nähern und sich mit ihnen auseinan-

derzusetzen (siehe Abb. 2). Damit zielt die Gestaltung der Materialien der *Toolbox Lehrerbildung* auf eine größtmögliche Flexibilität in der Nutzung der einzelnen Inhalte ab.



Abb. 2 Mediale Komponenten der *Toolbox Lehrerbildung*

In *Grundlagentexten* wird die aktuelle Fachliteratur sowohl zu theoretischen Konzeptionen als auch zum aktuellen Stand der Forschung aufbereitet. Dabei werden u. a. wissenschaftliche Evidenzen zu den jeweiligen theoretischen Annahmen vorgestellt sowie Forschungsbefunde zur unterrichtlichen Realität berichtet. Damit zielt die *Toolbox Lehrerbildung* auf eine evidenzbasierte Auseinandersetzung mit zentralen Themen des Lehrens und Lernens ab. *Videotutorials* dienen dazu, komplexe theoretische Konzeptionen Schritt für Schritt zu entwickeln und anschaulich vorzustellen. In Form von *gescripteten Unterrichtsvideos* wird die Schulwirklichkeit als praxisnaher disziplinverbindender Anker genutzt und explizit in den Lern- und Vermittlungsprozess eingebunden. Theoretische, wissenschaftliche und praxisorientierte Perspektiven und Evidenzen der drei beteiligten Disziplinen bilden die Basis für die Entwicklung der Drehbücher für die gescripteten Sequenzen der Unterrichtsvideos. Mithilfe der Unterrichtsvideos können Theorie und wissenschaftliche Evidenz realitätsnah auf professionsorientierte Situationen bezogen und eng miteinander verknüpft werden. Der Einsatz gescripteter Unterrichtsvideos ermöglicht es, in sehr konzentrierter Form vielfältige Formen der Umsetzung der Inhalte aller drei Disziplinen im Schulkontext darzustellen. *Dynamische mathematische Visualisierungen* dienen der Veranschaulichung und Vermittlung von

Fachinhalten aus Mathematik und Informatik auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus. Sie können, je nach Komplexität, sowohl für die Vermittlung im Lehramtsstudium als auch im Schulunterricht eingesetzt werden und werden für den Download zur Verfügung gestellt. Eine weitere Komponente stellen die sowohl disziplinspezifischen als auch disziplinverbindenden (*Lern-*)*Aufgaben* dar, die in Anlehnung an die Merkmale „Austausch“, „Perspektivenwechsel“, „Transferfragen“ und „praktische Fragen“ konzipiert werden (Krammer & Reusser, 2005). Hierbei werden bei manchen Aufgaben die Videosequenzen in die Aufgabenstellung einbezogen. Die Aufgaben sind nach Einsatzgebiet gegliedert. In jedem Modul finden sich Aufgaben für das Selbststudium, für den Einsatz im Unterricht und für den Einsatz in der Hochschule.



Abb. 3 Exemplarischer Screenshot eines Videos aus der *Toolbox Lehrerbildung*

Für Lehrende werden Begleitmaterialien zur Verfügung gestellt, die grundlegende Informationen, u. a. zum Einsatz von Videos in der Lehrer*innenbildung oder Visualisierungen im Lehr-Lern-Geschehen bereitstellen, aber auch konkrete Anregungen und Hilfestellungen für den Einsatz der medialen Komponenten der Plattform und ihre Kombination in unterschiedlichen instruktionalen Settings bieten. Zudem werden die Unterrichtsverlaufspläne zu den gescripteten Unterrichtsvideos zur Verfügung gestellt, die auch als Handlungsanleitung für Referendare und Lehrpersonen dienen.

Erprobte Einsatzgebiete

Die Entwicklung der *Toolbox Lehrerbildung* ist eng mit einem elaborierten Evaluationskonzept verbunden. Dieses umfasst ein anfängliches Prototyping der Lehr-Lernmodule, bei dem verschiedene Nutzergruppen (Studierende und Dozierende) gebeten werden, sich mit der Plattform zu beschäftigen und anschließend an einem leitfadengestützten Einzelinterview teilzunehmen, in welchem die Lernplattform und ihre Komponenten, sowie deren Nutzungsmöglichkeiten und etwaige Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge besprochen werden. Die Befunde des Prototyping fließen in die Optimierung und (Weiter-)Entwicklung der Module ein. Dem Prototyping folgen formative und summative Evaluationen in Lehrveranstaltungen, sowie die implizite Erfassung von Nutzerdaten. Die Durchführung von bislang neun formativen Evaluationen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen an der TUM School of Education und sechs summativen Evaluationen an Hochschulen in Deutschland ergab sehr positive Einschätzungen hinsichtlich Usability und Akzeptanz auf Seiten der Lernenden. Ebenso zeigten Skalen zu Motivation und Interesse durchgehend gute Werte. Bei der oben bereits angesprochenen prototypischen Anwendung der *Toolbox Lehrerbildung* in zwei vergleichbaren Flipped Classroom Szenarien wurde, wie in allen weiteren Evaluationen, bei den Lehramtsstudierenden ein signifikanter Lerngewinn erzielt. Dieser bezieht sich insbesondere auf das Erkennen und Charakterisieren, aber auch auf das Beschreiben relevanter Unterrichtsmerkmale sowie die Vorhersage von deren Effekten. Bedeutsame Einflüsse der Arbeit mit der *Toolbox Lehrerbildung* auf die Entwicklung und Reflexion von Unterricht sind vor allem nach einer intensiveren Nutzung der Lernplattform erkennbar. Dieses iterative Vorgehen bei der wissenschaftlichen Begleitung trägt zu einem evidenzbasierten Entwicklungsprozess der Inhalte und Materialien bei.

Nutzungsformen

Lehrerbildende aller Phasen können die Inhalte und Materialien der *Toolbox Lehrerbildung*, entsprechend eines Baukastens in vielfältiger Weise, selektiv und flexibel nutzen, um sie in ihren Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen) einzusetzen oder ihre Stu-

dierenden dazu anzuregen, sich Themen eigenständig anzueignen. Dies kann sowohl disziplinspezifisch, aber auch vernetzt über zwei oder drei Disziplinen hinweg erfolgen. Dabei können unterschiedliche instruktionale Ansätze zum Einsatz kommen, wie u. a. die direkte Instruktion in Form von Informationsinput anhand der Inhalte der Plattform oder Flipped Classroom Szenarien, bei denen Materialien der Plattform für die individuelle Vorbereitung der Plenumsveranstaltung verwendet werden. So wurden beispielsweise zur Förderung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung (u. a. van Es & Sherin, 2002) zur Vorbereitung einer Lehrveranstaltung Grundlagentexte zu verschiedenen Motivationstheorien von den Studierenden im Selbststudium bearbeitet. In der darauffolgenden Seminarsitzung wurden diese rekapituliert, bevor Videosequenzen zunächst in Zweiergruppen und dann im Plenum, bezogen auf das Erkennen (oder Feststellen) von motivational relevanten Unterrichtsmerkmalen, analysiert (noticing) wurden. Anschließend wurden die Videosequenzen hinsichtlich Handlungsalternativen auf der Basis des Unterrichtsgeschehens und der jeweils zugrundeliegenden theoretischen Konzepte reflektiert (reasoning). In anderen Veranstaltungen kamen die (Lern-)Aufgaben der Plattform zur gemeinsamen Bearbeitung in Kleingruppen zum Einsatz oder es wurden Videotutorials als Einführung in ein Thema genutzt.

Da die *Toolbox Lehrerbildung* zunehmend an verschiedenen Standorten der Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum eingesetzt wird, sind zum einen Angebote zur Einführung in die Nutzung der Plattform und zum anderen Angebote zum Erfahrungsaustausch bzw. zur Vernetzung von Dozierenden geplant. Entsprechende Informationen werden unter www.toolbox.edu.tum.de/aktuelles bekannt gegeben.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 483-490). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35-50.
- Lewalter, D., Schiffhauer, S., Richter-Gebert, J., Bannert, M., Engl, A.-T., Maahs, M., Reißner, M., Ungar, P. & von Wachter, J.-K. (2018). Toolbox Lehrerbildung – berufs-feldbezogene Vernetzung von Fach, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, J. von Meien & S. Schanze (Hrsg.), *Kohärenz in der Universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 331-353). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Petko, D. & Honegger, B. (2011). Digitale Medien in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe, Ansätze und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (2), 155-171.
- Seidel, T., Reiss, K., Bauer, J., Bannert, M., Blasini, B., Hubwieser, P., Jurik, V., Knogler, M., Lewalter, D., Nerdel, C., Riedl, A. & Schindler, C. (2016). Kompetenzorientierte und evidenzbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Didaktische Weiterentwicklungen im Projekt Teach@TUM. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 230-242.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Society for Information Technology & Teacher Education*, 10 (4), 571-596.



Doris Lewalter, Dr. Prof.,
Professur für Formelles und Informelles Lernen,
TUM School of Education.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehren und Lernen in formellen und
informellen Kontexten,
Motivationsforschung, Evaluation

doris.lewalter@tum.de



Silke Titze, Dr., Projektkoordinatorin im Teach@TUM,
TUM School of Education.
Arbeitsschwerpunkt:
Toolbox Lehrerbildung

silke.titze@tum.de



Maria Bannert, Dr. Prof.,
Lehrstuhl Lehren und Lernen mit Digitalen Medien,
TUM School of Education.
Arbeitsschwerpunkte:
Selbstreguliertes Lernen, Digitale Lehr-Lern-Medien,
Lernprozessanalysen

maria.bannert@tum.de



Jürgen Richter-Gebert, Dr. Prof.,
Zentrum Mathematik TU München.
Arbeitsschwerpunkte:
Geometrie und Visualisierung,
computergestützte Mathematik,
Mathematikvermittlung in der Öffentlichkeit

richter@ma.tum.de

07

*Christina Huber,
Alois Buholzer und
Marie-Claire Sachs*

Begleitete Praxisforschung.
Ein Erfahrungsbericht

„Als Schulleiterin der Primarschule Felsberg/Unterlöchl in der Stadt Luzern wende ich mich mit einem Anliegen an Sie. Wir unterrichten seit dem Schuljahr 2007/08 nach dem Konzept des Altersdurchmischten Lernens. Nach zehn Jahren Praxiserfahrungen sollen die Umsetzungen evaluiert werden. [...] Zur Entwicklung einer Fragestellung, dem Untersuchungsdesign und der Datenauswertung benötigen wir Unterstützung in Form eines ‚Forschungscoachings‘“ (persönliche E-Mail-Nachricht von S. Schreiber vom 28.11.2017).

Diese Anfrage einer Schulleiterin nach einem „Forschungscoaching“ an die Pädagogische Hochschule mündete in ein begleitetes Praxisforschungsprojekt, an dem die Autor*innen des vorliegenden Beitrags von Anfang 2018 bis Mitte 2019 in unterschiedlichen Rollen und Aufgaben beteiligt waren. Während die beteiligte Lehrperson forschend tätig war, bestand die Aufgabe der Hochschulakteure ausschließlich in der Begleitung des Projekts. Im Rahmen des Praxisforschungsprojekts rekonstruierte die forschende Lehrperson einerseits den in der Mail erwähnten Schulentwicklungsprozess und generierte auf diese Weise Wissen für künftige Schulentwicklungsprozesse. Andererseits analysierte sie die konkrete Umsetzung des altersdurchmischten Lernens, um Hinweise für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu gewinnen.

Im vorliegenden Methodenatelier stehen aber nicht die aus dieser Praxisforschung generierten Erkenntnisse im Zentrum, sondern vielmehr Erfahrungen und Reflexionen, die wir im Zuge des Praxisforschungsprojekts gemacht haben. Ziel unseres Beitrags ist es aufzuzeigen, wie Schule und Pädagogische Hochschule im Rahmen begleiteter Praxisforschung für das Berufsfeld bedeutsame Fragestellungen partnerschaftlich bearbeiten und hinsichtlich ihrer Professionsentwicklung voneinander profitieren können.

Praxisforschung als Desiderat

Praxisforschung fasst Lehrpersonen nicht ausschließlich als Rezipient*innen von und Datenlieferant*innen für Forschung auf, sondern versteht Lehrpersonen als *Erforscher*innen* ihrer eigenen Praxis. Auf diese Weise lässt sich datengestütztes Professionswissen generieren, das die akademische Bildungsforschung nicht immer bereitzustellen vermag (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Landwehr, 2019).

Nun könnte man argumentieren, die Forderung nach Praxisforschung sei nichts Neues, denn die Evaluation und Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns ist zentraler Teil des Berufsauftrags von Lehrpersonen. Auf Ebene der Schulen ist dieser Auftrag zum Beispiel in Form schulinterner Evaluationen institutionalisiert. Doch hat sich schulinterne Evaluation in den letzten Jahren zunehmend hin zu einer „von außen auferlegten Pflicht“ (Eikenbusch, 2017, S. 7) entwickelt und sie trägt deshalb nicht mehr in jedem Fall den tatsächlichen Bedürfnissen und Erkenntnisinteressen der Schulen Rechnung. Diesem Umstand kann und will Praxisforschung entgegenreten und dazu beitragen, dass Lehrpersonen die Erforschung ihres Berufsfelds sowie die schulinterne Evaluation (wieder) „zu ihrer Sache machen“ (Eikenbusch, 2017, S. 6) und Fragestellungen nachgehen, „die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen“ (Altrichter et al., 2018, S. 13). Weil Praxisforschung aufgrund der hohen Arbeitsbelastung sowie fehlenden Ressourcen seitens der Lehrpersonen in der Schulpraxis nach wie vor ein „stiefmütterliches“ Dasein fristet (Martinovic, Wiebe, Ratkovic, Willard-Holt, Spencer & Cantalini-Williams, 2012), ist es für Lehrpersonen entlastend und hilfreich, wenn sie in Praxisforschungsprojekten durch Forschende oder Dozierende mit entsprechender Expertise unterstützt und begleitet werden.

Begleitete Praxisforschung

Ausgehend von den Erfahrungen, welche wir im Rahmen des eingangs skizzierten Projekts gewannen, versuchen wir im vorliegenden Methodenatelier auf zentrale Momente bei der Realisierung begleiteter Praxisforschung aufmerksam zu machen. Wir orientieren uns bei der Darstellung an „klassischen“ Schritten der Schulentwicklungsberatung.

Initiierung

Treffen Schule und (Pädagogische) Hochschule in Projekten der begleiteten Praxisforschung aufeinander, sind u.U. unterschiedliche (Erkenntnis-)Interessen handlungsleitend. In unserem Fall bestand das Erkenntnisinteresse seitens der begleitenden Dozentin darin, einen Einblick in die (Forschungs- und Schulentwicklungs-)Praxis der unter-

suchten Schule zu gewinnen. Das Interesse der Schulvertreterinnen gründete in der Standortbestimmung ihrer Schulentwicklung und in der Weiterentwicklung ihrer Schulpraxis.

Vor diesem Hintergrund lohnt sich als erster Schritt die Offenlegung der jeweiligen Interessen und Erwartungen an das Projekt. Auf dieser Grundlage gilt es anschließend, die Auftragsklärung vorzunehmen und die Rollen der Beteiligten im Forschungsprozess zu klären. In unserem Fall wurde beispielweise vereinbart, dass die Forschungsarbeit im Wesentlichen durch die Schule resp. eine entsprechend mandatierte Lehrperson geleistet wird.

Planung

Auf Seiten der Hochschule stellten sich bei der Planung verschiedene Fragen nach dem „richtigen“ Weg der Begleitung. Wie muss die Schule begleitet werden, damit sie ihr Erkenntnisinteresse so pragmatisch wie möglich und dennoch so systematisch wie nötig erreichen kann. Als zentrales Momentum in der Begleitung entpuppte sich für beide Seiten die Festsetzung und Formulierung der Forschungsfrage und damit verbunden das Aufzeigen methodologischer Zugänge.

Es ging in diesem Schritt auch darum, die Schule nicht mit (zu) komplizierten Verfahren der wissenschaftlichen Datenerhebung und -auswertung zu belasten und im schlimmsten Fall der alltagstheoretischen Idee Vorschub zu leisten, wonach Forschung ausschließlich aus Fragebogen und Statistiken bestehe (Landwehr, 2019.). Vielmehr wurden der Schule möglichst pragmatische Forschungszugänge aufgezeigt und die Vor- und Nachteile verschiedener Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert und ihre erkenntnisbringenden Leistungen diskutiert. In diesem Kontext wurde auch das Potenzial sichtbar gemacht, das in bestehendem Datenmaterial (z. B. Sitzungsprotokolle, Schüler*innentexte) steckt.

Die Begleitung orientierte sich am Prinzip des Empowerments. Sie zielte zunächst darauf ab, die forschende Lehrperson zu befähigen, ihren Erkenntnisinteressen eigenständig nachzugehen. Ein weiteres Ziel bestand im Bewusstmachen und -werden der Gemeinsamkeiten von Unterrichts- und Forschungshandeln. Lehrerinnen und Lehrer beobachten, analysieren und beurteilen tagtäglich Lernprozesse und -ergebnisse von Schülerinnen und Schülern. Diese Tätigkeiten sind vergleichbar mit der Sammlung, Auswertung und Interpretation von Forschungsdaten.

Umsetzung

In der Umsetzungsphase erwies es sich als Vorteil, dass die Begleitung flexibel und zeitnah auf die Fragen und Bedürfnisse der forschenden Schule reagieren konnte. Kann diese (zeitliche) Flexibilität in der Begleitung nicht gewährleistet werden, muss dem Zeitmanagement in der Planungsphase besonderes Augenmerk geschenkt werden, um den Forschungsprozess der Schule nicht unnötig zu verzögern oder zu behindern.

In inhaltlicher Hinsicht umfasste die Begleitung in der Umsetzungsphase im Wesentlichen Hinweise bezüglich der Erhebung und Auswertung des Datenmaterials sowie der Verschriftlichung und Kommunikation der Ergebnisse. Weiter wurde die forschende Lehrperson auf Hilfsmittel (z. B. Software, Auswertungsvorlagen, Textstrukturvorlagen) sowie deren Vor- und Nachteile aufmerksam gemacht und Forschungsinstrumente (z. B. Interviewleitfäden, Kategorienraster) sowie Berichtsauszüge begutachtet und exemplarische Hinweise zur Weiterentwicklung gegeben.

Im Kontext der Datenauswertung sowie der Interpretation der Ergebnisse erwies sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule als gewinnbringend: Die begleitende Dozentin ermöglichte einen distanzierten Aussenblick, der helfen konnte, blinde Flecken aufzudecken. Zugleich wurden durch die Praxisforschung auch eine Innensicht der Schule und damit Wissensbestände zugänglich, die einer von außen kommenden Forscherin wohl verborgen geblieben wären.

Projektabschluss

Die begleitete Praxisforschung endete mit dem Verfassen eines Evaluationsberichts und mit der Kommunikation der Forschungsergebnisse an das Schulteam. In Form eines Abschlussgesprächs wurde der gemeinsame Forschungsprozess reflektiert und thematisiert, was aus der jeweiligen Warte als lehr- und hilfreich erlebt wurde. Die Zusammenarbeit wurde insgesamt als bereichernd und weiterbildend erlebt. Während die forschende Lehrerin ihre Forschungs- und Schreibkompetenzen stärken konnte, erwarb die Hochschuldozentin vertiefte Kenntnisse über interne Abläufe und Strukturen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Arbeitskontexte in der Berufspraxis und konnte auf diese Weise ihr doppeltes Kompetenzprofil stärken.

Da es uns wichtig erscheint, dass die *learnings* aus der Erfahrung eines begleiteten Praxisforschungsprojekts mit anderen Kolleg*innen aus der (Hoch-)Schulpraxis geteilt und zur Diskussion gestellt werden können, führten wir unsere Kooperation mit dem hier vorliegenden Methodenatelier weiter.

Schlussfazit

Die teilweise unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Zugangsweisen von Lehrpersonen, Dozierenden und Forschenden können zu einer Entfremdung von Berufspraxis, Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung führen. Begleitete Praxisforschungsprojekte können dieser Gefahr vorbeugen, weil sie zu einem besseren Verständnis für die Kontexte und Forschungsinteressen der unterschiedlichen Akteure anregen und im besten Fall zum Entstehen gemeinsamer Forschungsfragen beitragen können, die nicht mehr „bloß“ begleitend, sondern in Form einer echten, partnerschaftlichen Kollaboration bearbeitet werden (Martinovic et al., 2012).

Begleitete Praxisforschung leistet in jedem Fall einen Beitrag zur professionellen Weiterentwicklung von Lehrpersonen, denn wer forscht, stärkt seine Analysekompetenzen, übt sich im kritischen Denken, schärft die Beobachtungsgabe und die Diagnosefähigkeit. Außerdem trägt begleitete Praxisforschung zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils von Dozierenden bei, indem sie Einblick in berufspraktische Herausforderungen sowie die Bedürfnisse des Berufsfelds erhalten. Und schließlich eröffnen solche Projekte in methodologischer Hinsicht interessante Perspektiven, weil Praxisforschung alltagstauglich sein sollte und pragmatische(re) Zugangsweisen bei der Erfassung und Analyse von Daten nötig macht. Dies kann den methodologischen Diskurs über die Güte von Forschung neu befruchten.

Begleitete Praxisforschung kann zudem einen Beitrag zur Institutionalisierung hybrider (Forschungs-)Räume leisten, welche „weder Teil der Hochschule noch der Schule, sondern – symbolisch gesprochen – möglichst frei von Denk- und Handlungszwängen der jeweiligen ‚Herkunft‘ der Protagonisten“ sind (PH Luzern, o.J.). Solche Räume können Innovationen – sowohl in Bezug auf Fragen der Berufspraxis, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch der Forschung – befördern.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundl. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eikenbusch, G. (2017). Holt euch die Evaluation zurück! Warum Lehrkräfte schulinterne Evaluation wieder zu ihrer Sache machen sollten. *Pädagogik*, (5), 6-10.
- Landwehr, N. (2019). *Begleitete Selbstevaluation*. Bern: hep.
- Martinovic, D., Wiebe, N., Ratkovic, S., Willard-Holt, C., Spencer, T. & Cantalini-Williams, M. (2012). ‚Doing research was inspiring‘: Building a research community with teachers. *Educational Action Research*, 20 (3), 385-406.
- PH Luzern (o.J.). *Gemeinsame Lehr- und Forschungsräume von Schule und Hochschule*. Verfügbar unter: <https://www.phlu.ch/faecher-und-schwerpunkte/gemeinsame-lehr-und-forschungsraeume-von-schule-und-hochschule.html> [13.11.2019].

Christina Huber, Dr. phil.,
Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerinnen- und Lehrerbildung,
Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und
Forschungsmethoden, Forschendes Lernen

christina.huber@phlu.ch



Alois Buholzer, Prof. Dr. phil.,
Leiter Institut für Schule und Heterogenität (ISH)
der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte:
Diagnostisches Handeln von Lehrpersonen,
Heterogenität in Schule und Unterricht,
Integration und Inklusion

alois.buholzer@phlu.ch



Marie-Claire Sachs, M.A. in Special Needs Education,
Lehrperson für Integrative Förderung
an der Primarschule Felsberg/Unterlöchli, Luzern;
Schulmentorin der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte:
Integrative Förderung,
Altersdurchmisches Lernen,
Interne Schulevaluation

marieclaire.sachs@phlu.ch



08

*Tina Waschewski und
Swantje Weinhold*

Kooperativ forschen und
Rechtschreibunterricht
entwickeln

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland) adressieren zahlreiche Projekte im Kern die Herausforderungen der Lehrkräfteprofessionalisierung im Spannungsfeld zwischen akademischer Qualifikation und berufspraktischer Handlungskompetenzen und konzentrieren sich auf Vernetzungsmöglichkeiten zwischen Schulpraxis und universitärer Ausbildung. Als eine der Hauptursachen für eine nur unzureichende Verzahnung von Theorie und Praxis wird die Fragmentierung der Lehrkräftebildung in die drei Phasen Studium, Referendariat und Schuldienst angesehen. Aus dieser resultieren die folgenden Probleme:

- Strukturelle Ebene

Die Dreiteilung behindert eine systematische Kooperationen zwischen den verschiedenen Phasen und Institutionen, was dazu führt, dass Theorie und Praxis in einer „skeptischen Distanz“ (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14) zueinander stehen und neuere wissenschaftliche Erkenntnisse es schwer haben, sich in der schulischen Praxis durchzusetzen. Diese „Innovationsträgheit“ (Gräsel, 2010, S. 9) der Lehrkräftebildung hängt v. a. damit zusammen, dass Neuerungen von externen Expert*innen hierarchisch via „Top-Down-Transfer-Strategien“ (Gräsel, 2011, S. 89) implementiert werden, während Lehrkräfte kaum in die Konzeptions- und Entwicklungsarbeit der Innovationen mit einbezogen werden. Das hat sowohl für die Akzeptanz als auch für die Sicherheit, mit der etwas Neues umgesetzt wird, zumeist problematische Konsequenzen.

- Schulische Ebene

Den praktizierenden Lehrkräften fehlt häufig die Anbindung an neuere Forschungsergebnisse und es mangelt an Zeit und Unterstützung, um diese zu durchdringen und umzusetzen, was zu einer starken Diskrepanz zwischen aktuellen Ergebnissen aus der (fachdidaktischen) Schul- und Unterrichtsforschung und der tatsächlichen Unterrichtspraxis führt. Dies spiegelt sich einerseits in der Unzufriedenheit vieler Lehrkräfte mit der Wirksamkeit ihres Unterrichts (Weinhold, 2018) und andererseits im widerkehrenden relativ schlechten Abschneiden deutscher Schüler*innen, die nicht das Gymnasium besuchen, bei Ländervergleichstests wie PISA 2012/2018 (Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013; Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019) und IGLU 2011/2016 (Bos, Buddeberg, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Hußmann, Wendt, Bos, Bremerich-Vos, Kasper, Lankes, McElvany, Stubbe & Valtin, 2017) wider.

- **Universitäre Ebene**
Die angehenden Lehrkräfte werden in die schwierige Situation gebracht, „teils komplementäre und teils widersprüchliche Perspektiven in Beziehung“ zu setzen und zu integrieren (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14). Dies mündet darin, dass sie nicht selten eine „Vermittlerfunktion“ (ebd.) einnehmen müssen, der sie unter dem Handlungsdruck der Praxis nicht gewachsen sind. Dadurch greifen sie häufig auf tradierte Unterrichtskonzepte und -methoden zurück, statt ihr im Studium erworbenes Wissen zu nutzen (Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994; Reusser & Fraefel, 2017). Dies lässt die Folgerung zu, dass Gelegenheiten für eine Verknüpfung von Fach- und fachdidaktischem Wissen mit konkreten Anwendungssituationen im Studium trotz erhöhter Praxisanteile immer noch nicht im ausreichenden Maße vorhanden sind (Bransford, Brown & Cocking, 2000), um professionelle Handlungskompetenz sicher zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund wird in dem folgenden Beitrag das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Projekt ZZL-Netzwerk¹ etablierte „Entwicklungsteam Deutsch“ als ein Beispiel institutionen- und phasenübergreifender Kooperation vorgestellt. Zuvor erfolgt zum besseren Verständnis der Arbeitsweise des Entwicklungsteams ein kurzer fachdidaktischer Problemaufriss. Den Abschluss bildet ein Ausblick, in dem dargestellt wird, welchen Gewinn v. a. Schulen und Lehrkräfte von einer derartigen Kooperation haben und unter welchen Bedingungen ein ähnliches Modell auch an anderen Hochschulstandorten implementiert werden könnte.

Fachdidaktische Herausforderungen

Mit dem skizzierten Problem einer fehlenden systematischen Theorie-Praxis-Verzahnung muss sich auch die Sprachdidaktik auseinandersetzen. So führt die unzureichende Anbindung der schulischen Praxis an wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Innovationen dazu, dass sich am herkömmlichen schriftsprachlichen Anfangsunterricht

¹ Das ZZL-Netzwerk wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1603).

in den vergangenen 30 Jahren kaum etwas Substanzielles geändert hat (Bredel & Röber, 2015). Mit Blick auf die besorgniserregenden Ergebnisse jüngerer Studien (z. B. IGLU-E 2001/2006, siehe Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert & Valtin, 2008; Kowalski, Voss, Valtin & Bos, 2010; IQB-Bildungstrend 2016 siehe Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017), die zeigen, dass es immer noch eine viel zu große Anzahl an Kindern gibt, die im gängigen Rechtschreibunterricht keine zufriedenstellenden Rechtschreibkompetenzen erwerben, erscheint ein Umdenken bei der Modellierung des Schriftspracherwerbs jedoch dringend notwendig.

In der universitären Lehrkräftebildung werden daher seit vielen Jahren vermehrt neuere, strukturorientierte Ansätze (z. B. Röber, 2011; Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011) fokussiert, die sich von tradierten Schriffterwerbskonzepten v. a. darin unterscheiden, dass sie die Silbe als Struktureinheit für die Analyse von phonologischen Informationen und die Akzentstruktur deutscher Wörter ins Zentrum rücken. Derartige Konzeptionen haben es jedoch – im Sinne der oben dargestellten Ebenen – schwer, sich auch in der schulischen Praxis zu etablieren, weil...

- sie neu und ungewohnt für die Lehrkräfte sind und es an Unterstützungsmaßnahmen bei der Implementation der neuen Konzeption im Unterricht mangelt.
- insbesondere langjährigen Lehrkräften häufig ausreichende linguistische Kenntnisse fehlen, um diese Konzepte sicher durchdringen zu können und zudem kaum geeignete Lehrwerke und Materialien existieren, die den Lehrkräften einen Konzeptwechsel erleichtern würden.
- angehende Lehrkräfte nicht als sogenannte „change agents“ (Stralla, 2019; Bürgener & Barth, 2018, S. 821) fungieren. Sie setzen sich zwar mittlerweile an vielen Hochschulstandorten mit strukturorientiertem Schriftspracherwerb auseinander – in der schulischen Praxis jedoch greifen auch sie häufig der Einfachheit halber auf tradierte, ihnen selbst noch aus der eigenen Schulzeit bekannte Schriffterwerbskonzepte zurück (Stender, Brückmann & Neumann, 2015; Jagemann & Weinhold, 2017; Jagemann, 2019), sodass vielversprechende neue Ansätze auch durch sie keinen Einzug in den Unterricht erhalten.

Das Entwicklungsteam Deutsch

An diesen „Bruchstellen“ setzt das phasen- und institutionsübergreifende Kooperationsformat „Entwicklungsteam Deutsch“ (ET Deutsch) an, das es in dieser Form an keinem anderen Qualitätsoffensive-Standort gibt. Es versucht, den aufgezeigten Problemlagen Rechnung zu tragen, indem es systematisch und kontinuierlich Lehrkräfte in die Konzeptions- und Entwicklungsarbeit von didaktischen Innovationen miteinbezieht und zugleich Unterstützung der Praktiker*innen bei der Umsetzung dieser Neuerungen im Unterricht bietet. Zudem ermöglicht es den Studierenden, ihr theoretisch erworbenes Schriftspracherwerbswissen in realen Anforderungssituationen der Praxis zu erproben und dieses mit dem schulpraktischen Handlungswissen der Lehrkräfte in einen Austausch zu stellen, sodass Synergieeffekte auf beiden Seiten entstehen.

Das „ET Deutsch“ setzt sich aus Campusschullehrkräften², Wissenschaftler*innen der Leuphana Universität Lüneburg (Professorin und wiss. Mitarbeiterin) sowie Masterstudierenden aus einem sog. Projektbandseminar³ „Schriftsprach- und Orthographieerwerb – schriftsystematisch und kompetenzorientiert“ zusammen. Insgesamt wurden drei Formate etabliert, in denen das Team arbeitet: 1. Das „ET Deutsch“ mit allen drei Akteursgruppen; 2. Das Projektbandseminar mit Wissenschaftler*innen und Studierenden; 3. Lehrkräfte-Studierenden-Tandems. Den Schwerpunkt der Zusammenarbeit bildet nach gemeinsamer Aushandlung die intensive Auseinandersetzung mit der Kompetenz „richtig schreiben“ und strukturorientierten Konzeptionen des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs (detaillierte Informationen zur Zusammensetzung des ETs, den Arbeitsformaten und zum inhaltlichen Fokus befinden sich in Weinhold (2018) sowie in Waschewski (2018). Mit der kontinuierlichen Arbeit des Entwicklungsteams werden zwei konkrete Ziele verfolgt (vgl. Abb. 1):

- 2 Campusschulen sind Partnerschulen, mit denen die Universität Lüneburg schriftliche Kooperationsvereinbarungen geschlossen hat, um gemeinsam an Schul- und Unterrichtsentwicklung, Schulpraktika, Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie Forschungsprojekten zusammenzuarbeiten.
- 3 Das PBS ist ein sich über drei Semester erstreckendes Seminar im Master, das im Sinne des forschenden Lernens Studierenden die Möglichkeit bietet, fachwissenschaftliche oder -didaktische Fragestellungen eigenständig unter Anwendung von geeigneten Forschungs- bzw. Evaluationsmethoden zu bearbeiten.

1. Durch die Kooperation soll die universitäre Lehrkräftebildung weiterentwickelt werden. Zu diesem Zweck wurde das o. g. Projektbandseminar im Rahmen des Masterstudiums neu konzipiert, pilotiert und sukzessiv optimiert.
2. Es wird gemeinsam ein tragfähiges Konzept und geeignete Unterrichtseinheiten sowie -materialien für einen schriftsystematischen und kompetenzorientierten Schriftsprach- und Orthographieunterricht in der Primarstufe konzipiert, erprobt, evaluiert und weiterentwickelt. Insgesamt soll der „didaktische Doppeldecker“ zu einer Erweiterung von „schriftsystematischer Professionalität“ (Jagemann, 2019) bei allen beteiligten Akteursgruppen beitragen.

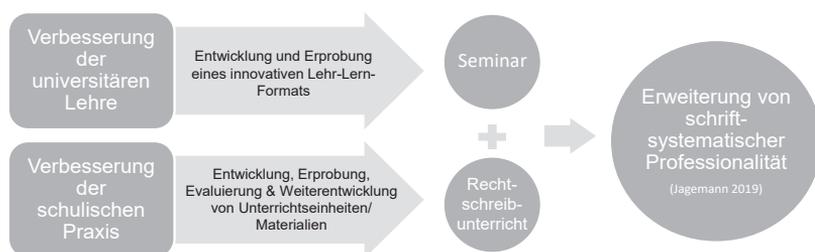


Abb. 1 Ziele des ET Deutsch

Um beiden Zielen gleichermaßen gerecht zu werden, wurde ein mehrphasiger Arbeitszyklus (dargestellt in Abb. 2) entwickelt.

Der äußere Ring stellt den Arbeitsprozess im Entwicklungsteam und in den Tandems dar, während der innere Ring den Arbeitsprozess innerhalb des Seminars widerspiegelt. Beide Arbeitsprozesszyklen zeichnen sich durch stetige wechselseitige Beeinflussung von- und Bezugnahme aufeinander aus.

Am Beginn (1) der Entwicklungsteamarbeit steht die gemeinsame Identifizierung von Problemstellungen, die für alle Akteursgruppen relevant sein müssen – hierauf basierend wird das Seminar (a) konzipiert. Gemeinsam werden anschließend (2) die fachlichen Grundlagen gesichert. Dies geschieht insbesondere durch kurze Inputs der Wissenschaftler*innen, aber auch innerhalb der Tandemarbeit, in der die Studierenden ihr im Seminar erworbenes schriftsystematisches Wissen (b) an die Lehrkräfte weitergeben. Im Anschluss daran wird der bisherige Unterricht der Lehrkräfte im Hinblick auf besondere Her-

ausforderungen und Schwierigkeiten analysiert und daraus abgeleitet, woran konkret gearbeitet werden soll (3). Das Seminar fokussiert den Erwerb von diagnostischer Kompetenz, die Analyse von spezifischen Materialien sowie die Hinführung zur eigenen Materialentwicklung (c). Das ET bzw. die einzelnen Tandems knüpfen an die Vorarbeiten im Seminar an und erproben die entwickelten Unterrichtseinheiten und Materialien gemeinsam im Unterricht (4). Die im Tandem gesammelten Erfahrungen werden schließlich ins ET zurückgespielt und dort evaluiert und reflektiert (5). Unterdessen planen die Studierenden im Seminar eigene kleine Forschungsprojekte (d), die in den jeweiligen Arbeitskontext des Tandems eingebettet sind. Die im Tandem erprobten Materialien werden auf Basis der Rückmeldungen im ET weiterentwickelt (e) und nochmals erprobt (in anderen Klassen) (6). Bei den Phasen (5) und (6) handelt es sich um iterative Phasen, die solange durchlaufen werden, bis das ET gemeinsam beschließt, dass die Materialien und Unterrichtseinheiten nun multipliziert und einer breiteren Masse zugänglich gemacht werden können (7). Am Ende des dritten Semesters des PBS' stellen die Studierenden ihre Ergebnisse aus ihren Forschungsprojekten (f) auf einer großen, öffentlichen Abschlussveranstaltung, zu der auch die Lehrkräfte eingeladen sind, vor (vgl. dazu beispielhaft zum Thema syntaxbasierte Großschreibung im zweiten Schuljahr Weinhold, Bormann, Fischer, Hase & Junge (im Druck)).

Neben der Konzeption und Erprobung zahlreicher Materialien und Unterrichtseinheiten liegt ein weiteres Augenmerk des Entwicklungsteams insbesondere auf der Entwicklung von Formaten, die weiteren Lehrkräften in kurzer Zeit und praxisnah das Schriftsystem näherbringen. So wurden im Zuge des Projektbandseminars fünfminütige Video-Tutorials entwickelt, die Einblicke in neuere wissenschaftliche Erkenntnisse der Graphematik und Rechtschreibdidaktik gewähren und einzelne Rechtschreibphänomene schriftsystematisch erklären. Die Tutorials stellen sich der Herausforderung z. T. recht komplexe schriftlinguistische Sachverhalte fachdidaktisch fokussiert und in einer für Lehrkräfte verständlichen Sprache zu erklären und bieten somit vielfältige Einsatzmöglichkeiten (z. B. auf Fortbildungen). Zudem wurden im Hinblick auf die Verbesserung der universitären Lehre videobasierte Lernbausteine erstellt, die einzelne Sequenzen aus dem videographierten, schriftsystematischen Unterricht der ET-Lehrkräfte enthalten.

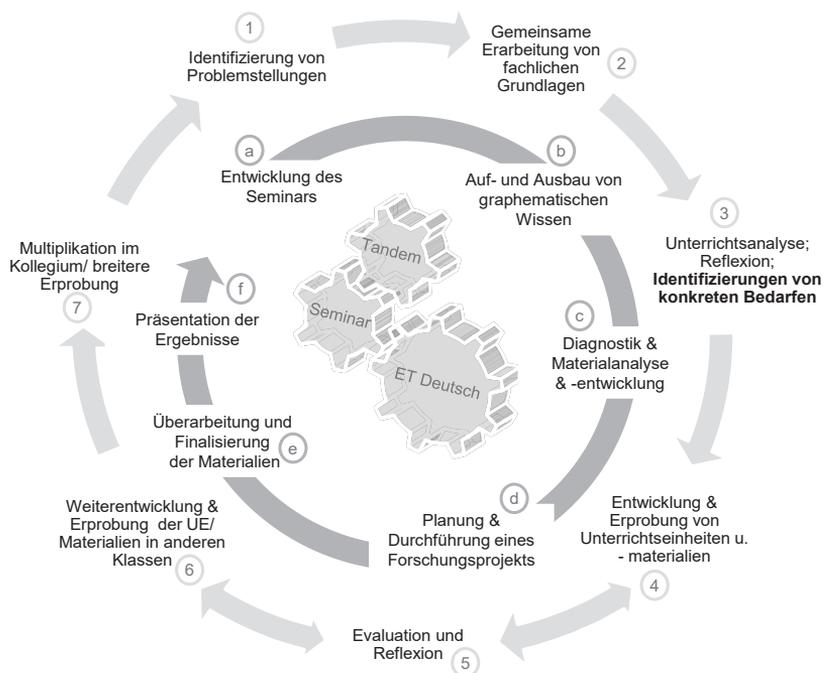


Abb. 2 Der Arbeitsprozesszyklus im ET Deutsch

Ausblick

Mit dem „ET Deutsch“ ist ein innovatives Kooperationsformat konzipiert, erprobt und positiv evaluiert worden (die spezifische Darstellung der Begleitforschung erfolgt in Waschewski und Weinhold (in Vorbereitung) und Waschewski (in Vorbereitung)), das gerade für Schulen bzw. Lehrkräfte, die ihren (Rechtschreib-)Unterricht innovieren wollen, eine große Unterstützung bietet. Durch den kontinuierlichen Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren entsteht sowohl im Hinblick auf die Durchdringung des Lerngegenstands als auch bei dessen Vermittlung eine Sicherheit (Waschewski, 2018), die die Lehrkräfte ermutigt, ihren Unterricht substantiell zu verändern, auch wenn ihnen auf diesem Weg Schwierigkeiten begegnen.

Um dieses Modell auch an andere Hochschulstandorten implementieren zu können, bedarf es primär der Akquise von (Partner-/Campus-) Schulen bzw. Lehrkräften, die an einer längerfristigen Kooperation interessiert sind. Zudem muss hochschulcurricular die Möglichkeit

bestehen, ein dem Projektbandseminar ähnliches, mehrsemestriges Format gegen Ende des Bachelors bzw. Anfang des Masters zu verankern, in dem zentrale Merkmale situierten, als auch problemorientierten und forschenden Lernens realisiert werden können (vgl. dazu Straub & Waschewski, 2019). Optimal wäre es, das mittlerweile an fast allen deutschen Hochschulen obligatorische Langzeitpraktikum mit dem Kooperationsformat zu verzahnen. Neben den strukturellen Bedingungen haben sich für eine gelingende Kooperation vier Gestaltungsprinzipien als zentral erwiesen (Straub & Dollereder, 2018; Straub & Waschewski, 2019): 1. *Problemlöseorientierung*: es werden Problemlösungen erarbeitet, die sowohl für Wissenschaft und Schulpraxis gleichermaßen relevant sind; 2. *Multiperspektivität*: es werden relevante Status- und Berufsgruppen in den Problemlöseprozess bzw. in die Innovationsentwicklung miteinbezogen; 3. *Partizipation*: die Zusammenarbeit zeichnet sich durch die aktive Mitgestaltung und Teilhabe aller Akteursgruppen aus; 4. *Re-Integration*: eine hohe Einbindung zentraler Status- und Berufsgruppen wirkt sich positiv auf die Akzeptanz der Innovation in den jeweiligen Zielsystemen aus und trägt somit zum Transfer- und Verstetigungserfolg bei.

Überdies erwies sich – basierend auf den Evaluationsergebnissen der Zusammenarbeit im ET – gegenseitige Wertschätzung geprägt durch Respekt und Anerkennung als besonders bedeutsam für eine hierarchiearme Zusammenarbeit wie sie im ET praktiziert wird. Dazu gehört es auch, ein gemeinsames Rollenverständnis der verschiedenen Akteursgruppen zu entwickeln, klare Ziele zu definieren sowie abzusprechen, in welchen unterschiedliche Kooperationsformen (Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006)) diese (v. a. in den Tandems) zu erreichen sind.

Literatur

- Bos, W., Buddeberg, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How people learn*. Washington D. C.: National Academy Press.

- Bredel, U. & Röber, C. (2015). Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In C. Röber, H. Olfert & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Vol. 2. Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (S. 3-10). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Francke Verlag.
- Bürgener, L. & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821-826.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort. Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7-20.
- Gräsel, C. (2011). Die Kooperation von Forschung und Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 88-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Jagemann, S. (2019). *Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jagemann, S. & Weinhold, S. (2017). (Wie) Nutzen angehende Lehrpersonen ihr graphematisches Wissen in didaktischen Anforderungssituationen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg.), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* (S. 24-46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kowalski, K., Voss, A., Valtin, R. & Bos, W. (2010). Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und IGLU 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In W. Bos, K. Schwippert & K.-H. Arnold (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand: Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 33-42). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. (S. 11-42). Münster & New York: Waxmann.
- Röber, C. (2011). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2016 Zusammenfassung: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und*

- Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe in zweiten Ländervergleich.* Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich.* Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Stender, A., Brückmann, M. & Neumann, K. (2015). Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 121-133.
- Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen.* Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Straub, R. & Dollereider, L. (2018). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In J. Jennek, K. Kleemann & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57-82). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Straub, R. & Waschewski, T. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams – Lerntheoretische und didaktische Implikationen eines kooperativen Ansatzes zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 63-73). Frankfurt a. M.: Druck- und Verlagshaus Zarbock.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen.* Frankfurt am Main: Lang.
- Waschewski, T. (2018). Rechtschreibunterricht innovieren: Wie die Zusammenarbeit in einer „Community of Practice“ die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen verändert. In S. Weinhold & S. Riegler (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 129-147). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Waschewski, T. (in Vorbereitung). *Rechtschreibunterricht – schriftsystematisch und kompetenzorientiert. Veränderungen und Entwicklungen in der Unterrichtspraxis von Lehrkräften durch die Verzahnung von Schule und Universität.* Dissertation. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.
- Waschewski, T. & Weinhold, S. (in Vorbereitung). Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre: Ein innovatives Seminar-konzept zum Erwerb schriftsystematischer Professionalität. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*.
- Weinhold, S. (2018). Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch“: Ein Modell der Kooperation von Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe. In S. Weinhold & S. Riegler (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 109-128). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Weinhold, S., Bormann, F., Fischer, J., Hase, A., Junge, N. & Waschewski, T. (im Druck). Syntaxbasierte Großschreibung von Anfang an?! Ergebnisse einer Kooperation von Lehrkräften und Fachdidaktik zur Implementation des didaktischen Ansatzes im zweiten Schuljahr. In H. Hlebec. & S. Sahel (Hrsg.), *Orthographie am Übergang.* Berlin: de Gruyter.

Tina Waschewski, wiss. Mitarbeiterin
im DFG Projekt „WibaLeS“, Universität zu Köln.
Doktorandin an der Leuphana Universität Lüneburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Schriftspracherwerb, Lehrkräfteprofessionalisierung,
Unterrichtsqualität, Kooperation

tina.waschewski@leuphana.de



Swantje Weinhold, Dr., Prof.
am Institut für Deutsche Sprache,
Literatur und ihre Didaktik,
Leuphana Universität Lüneburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Schriftsprach- und Orthographieerwerb, LRS,
Textproduktion, Lehrkräfteprofessionalisierung

weinhold@uni.leuphana.de



09

*Hartmuth Geck,
Denise Weckend
und Klaus Zierer*

Die aktuell steigenden Immatrikulationszahlen der bayerischen Universitäten (Leitgeb, 2017; Ritschel, 2019) zeigen es: Das Lehramtsstudium ist gefragt wie seit langem nicht mehr, und Lehrkräfte werden händeringend gesucht. Am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg werden seit vielen Jahren Studierende fast aller Lehramtsstudiengänge auf ihr pädagogisch-didaktisches Praktikum vorbereitet. Dieses fünfwöchige Blockpraktikum wird in der Regel zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Studiums (zwischen dem zweiten und vierten Semester) von den Lehramtsstudierenden an einer Praktikumschule absolviert. Als Vorbereitung auf das Praktikum bietet der Lehrstuhl für Schulpädagogik jedes Semester ein spezielles Seminar mit dem Titel „Planung, Analyse und Evaluation von Lehr-/Lernprozessen“ an, welches jeder Lehramtsstudierende der Universität besuchen muss. In den wöchentlichen Sitzungen werden schulpädagogische Kernthemen wie Planungsmodelle für Unterricht, methodisches Handeln, Klassenführung, Unterrichtsprinzipien oder Artikulation von Unterricht wiederholend und vertiefend behandelt (Zierer, 2017). In den Seminaren nach alter Konzeption steht die Vermittlung der theoretischen Inhalte im Vordergrund. Die Unterrichtsstunden, die in den Sitzungen geplant werden, werden lediglich den Mitstudierenden vorgestellt und nicht vor einer realen Klasse. Dadurch haben Studierende, die die Veranstaltung ohne Schulbesuch besuchen, keine Möglichkeit, Erfahrung in der Peer-Group zu sammeln. Sie haben nicht die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen ihre Lehrerpersonlichkeit auszuprobieren und diese mit Hilfe von Videoanalysen zu reflektieren. Das allgemeine Ziel des Seminars ist es, die zukünftigen Lehrkräfte einerseits für einen möglichst gewinnbringenden Praktikumsaufenthalt in den Schulen vorzubereiten und sie mit zentralen Kompetenzen auszustatten, andererseits sollen ihnen aber auch entsprechende Haltungen für ihren späteren Beruf vermittelt werden. Denn grundlegende Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre bestätigen, dass erfolgreiche Lehrpersonen nicht nur Leidenschaft für das Fach, sondern auch für die Didaktik, die Pädagogik, für die Lernenden und ihren Beruf haben (Hattie & Zierer, 2018). Wie lässt sich diese Leidenschaft, die Lehramtsstudierende in ganz unterschiedlicher Ausprägung mitbringen, wecken, verstärken und nachhaltig verankern?

Das neue Konzept

Ein zentraler Ansatz ist der im Beitrag dargestellte: Nachwuchslehrkräfte müssen ihr Tun im Praktikumsseminar, das auf ihr Schulpraktikum vorbereitet, als freudvoll, motivierend, sinnvoll, erfolgversprechend und erkenntnistiftend wahrnehmen. Nur dann werden sie bereit sein, das Erfahrene in ihre Expertise als Lehrperson aufzunehmen. Das empirische Fundament dafür bildet das K3W-Modell (Hattie & Zierer, 2018), welches ein Zusammenspiel von Wissen, Wollen, Werten und Können als Grundlage für Kompetenz und Haltung von Lehrpersonen aufzeigt. Vor dem Anspruch, diesem Ziel auf möglichst hohem Niveau gerecht zu werden und die immer noch nicht ausreichende Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium (Vogel, 2011) zu verbessern, wurde das langjährig bestehende Konzept des Vorbereitungsseminars verändert, indem ein Praxistag fest im Seminar verankert wurde.

An diesem Tag halten die Studierenden in echten Schulklassen erste Unterrichtsversuche ab. Dadurch münden theoretische Sitzungsinhalte in konkret geplanten Unterrichtsstunden, welche gehalten und nicht wie bisher lediglich den Mitstudierenden vorgestellt werden. Dabei wird wie folgt vorgegangen: Im letzten Drittel des Semesters planen die Studierenden mehrere Unterrichtsstunden auf der Grundlage des Erlernten. Die Seminarleitungen intervenieren dabei je nach Ermessen. An einem fest vereinbarten Termin begibt sich das gesamte Seminar in eine Schulklasse der ausgewiesenen Partnerschulen des Lehrstuhls, um den geplanten Unterricht umzusetzen. Die Studierenden halten gemeinsam die geplanten Stunden, wobei nach Möglichkeit jeder Seminarteilnehmende mindestens einen mehrminütigen Teil übernimmt. Durch dieses Vorgehen können die Studierenden sich selbst in ihrer zukünftigen Rolle als Lehrperson erproben. Alle gerade nicht unterrichtenden Seminarteilnehmenden hospitierten währenddessen im Klassenzimmer, beobachten das Verhalten ihrer Mitstudierenden, unterstützen bei Bedarf oder betreuen Einzelne bzw. Schülergruppen. Im Anschluss werden die Unterrichtsversuche gemeinsam im Seminar evaluiert und Erkenntnisse gewonnen, von denen alle profitieren können. Inwiefern dies hilft, die Kompetenzen und Haltungen der Studierenden zu bilden und weiterzuentwickeln, soll exemplarisch knapp am Beispiel des Motivierungsprinzips dargestellt werden. Das Erzeugen eines möglichst hohen Motivationsniveaus ist

nicht nur für Lernen allgemein ($d = .49$, Hattie, 2018), sondern auch für das Generieren von Motiven („Wollen“) wichtig. Deshalb wurde im Seminar einerseits eine Reihe von Motivierungsstrategien vorgestellt, welche nachweislich positive Effekte auf die Lernbereitschaft haben. Hierbei wird auf das ARCS-Modell (Keller, 2010) zurückgegriffen. Strategien wie Unvereinbarkeiten herstellen, Nachfragen, konkret werden oder einen zukünftigen Nutzen herausstellen werden nicht nur gezielt bei der Stundenplanung berücksichtigt, sie sind auch fester Bestandteil jeder Seminarsitzung. Andererseits wurde beim Seminarkonzept großer Wert auf motivierende Komponenten gelegt, um die Motive der Studierenden zu bilden. Der Aufforderungscharakter von Unterrichtsplanung ist klar besser, wenn diese statt in einen theoretischen Vortrag in eine reale Unterrichtssituation mündet. Die unterrichtliche Planung erfolgt ebenso im konstruktiv-wohlwollenden Rahmen der Seminargruppe wie die Durchführung und Nachbesprechung der Unterrichtsversuche, was von den Teilnehmenden klar motivierend bewertet wird. Dies ist speziell dann erkennbar, wenn Zusammenhänge zwischen Planungsentscheidungen und ihren unterrichtlichen Folgen sichtbar und nachvollziehbar werden. Die Möglichkeit von Micro-Teaching ($d = .88$) und formativer Evaluation ($d = .90$) durch Schülerfeedback-Erhebungen stellen ebenfalls stark motivationsfördernde Instrumente im Konzept dar. Schließlich lassen die gemeinsamen Unterrichtsversuche und damit einhergehende individuelle Erfolgserlebnisse am Praxistag eine emotional positive und damit motivationsfördernde Peergroup-Erfahrung zu. Die intendierten positiven Effekte für die Motivationslage der Teilnehmenden spiegeln sich klar in den Ergebnissen der Erhebung wider.

Eindeutige Ergebnisse

Um die breit geäußerten positiven Effekte der Vorgehensweise auch wissenschaftlich zu belegen, wurden Studierende mehrerer Seminare mit Hilfe eines Fragebogens, der 35 Items umfasst und online über *FeedbackSchule* (Bode, Wisniewski & Zierer, 2013) zu beantworten ist, zur Qualität der Lehre befragt. Das Instrument ist an den „teaCh“-Fragebogen angelehnt (Wisniewski & Zierer, im Druck) und wurde durch die Skala „Stundenplanung“, die den Unterrichtsbesuch evaluiert, ergänzt (vgl. Tab. 1). An der Studie haben insgesamt 50 Studie-

rende teilgenommen. Davon haben 30 die Seminare nach dem alten Konzept absolviert, also ohne Schulbesuch. Demgegenüber stehen 20 Befragte, die Seminare nach dem oben beschriebenen neuen Konzept absolviert hatten.

Tab. 1 Mittelwertvergleiche der Seminare mit und ohne Unterrichtsversuch

Kategorie	Nr.	Fragen	ohne Unterrichtsversuch (N = 30)		mit Unterrichtsversuch (N = 20)	
			MW	SD	MW	SD
Fürsorge	1	Der Dozent/Die Dozentin begegnete mir freundlich und wertschätzend.	3,77	0,50	4,00*	0,00
	2	Der Dozent/Die Dozentin hat sich dafür interessiert, ob ich wirklich etwas gelernt habe.	3,40	0,68	3,75*	0,55
	3	Der Dozent/Die Dozentin sorgte für eine angstfreie Atmosphäre.	3,67	0,61	3,95*	0,22
Herausforderung	4	Die Aufgabenstellungen im Seminar waren für mich herausfordernd.	2,83	0,79	3,10	0,64
	5	Der Dozent/Die Dozentin hat hohe Erwartungen an mich gestellt.	2,73	0,74	2,80	0,70
Klarheit	6	Der Dozent/Die Dozentin hat in der Regel an Inhalte angeknüpft, die mir schon bekannt waren.	3,37	0,67	3,55*	0,61
	7	Im Seminar war ein klarer roter Faden erkennbar.	2,97	0,96	3,40	0,75
	8	Der Dozent/Die Dozentin hat mir gezeigt, wofür ich die neuen Inhalte brauchen kann.	3,33	0,84	3,85*	0,37
	9	Der Dozent/Die Dozentin hat mir gezeigt, womit die Inhalte des Seminars zusammenhängen.	3,33	0,76	3,80*	0,41

Klassenführung	10	Der Dozent/Die Dozentin verschwendete keine Zeit durch Verzögerungen oder Leerlauf.	2,93	0,87	3,40	0,88
	11	Der Dozent/Die Dozentin hat für eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gesorgt.	3,37	0,67	3,90**	0,31
	12	Der Dozent/Die Dozentin hatte einen guten Überblick über das Geschehen in der Klasse.	3,33	0,80	3,65	0,81
	13	Bei Regelübertretungen durch Studierende griff der Dozent/die Dozentin schnell und konsequent ein.	3,23	0,73	3,50	0,69
	14	Der Seminarverlauf war reibungslos.	3,13	0,73	3,60*	0,60
	15	Im Seminar waren klare Regeln erkennbar, die der Dozent/die Dozentin vorgab und durchsetzte.	3,17	0,75	3,50	0,69
Motivierung	16	Die Inhalte des Seminars wurden durch den Dozenten/die Dozentin auf interessante Art vermittelt.	2,80	0,96	3,95**	0,22
	17	Ich konnte durch das Seminar einen persönlichen Lernfortschritt feststellen.	3,07	0,79	3,80**	0,41
	18	Der Ablauf des Seminars war abwechslungsreich.	2,40	1,04	3,80**	0,41
	19	Im Seminar konnte ich Strategien anwenden, die auch für andere Probleme/Themen/Gebiete nützlich sind.	3,03	0,85	3,60*	0,60
	20	Das Anforderungsniveau in den Seminaren war für mich angemessen.	3,13	0,90	3,65*	0,49
	21	Das Lerntempo im Seminar war für mich angemessen.	3,13	0,97	3,80*	0,41
Sicherung des Lernerfolgs	22	Ich hatte genügend Zeit, mich intensiv mit den Inhalten des Seminars zu beschäftigen.	3,27	0,69	3,40	0,68
	23	Im Seminar wechselten sich Lern- und Übungsphasen ab.	2,97	1,00	3,40	0,82
	24	Im Seminar gab es ausreichend Gelegenheiten, die neuen Inhalte zu üben.	2,97	0,81	3,25	0,91
	25	Der Dozent/Die Dozentin hat mir im Seminar genau gezeigt, wie ich bestimmte Aufgabenstellungen lösen kann.	3,10	0,76	3,45	0,76

Stunden- planung	26	Die Planung der Unterrichtsstunde hat mir geholfen, die Theorie zu verstehen.	3,37	0,72	3,75	0,55
	27	Die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelang im Seminar.	3,03	0,89	3,85**	0,37
	28	Die Umsetzung der geplanten Stunde in der Schule war für mich gewinnbringend.	3,10	0,85	3,60	0,82
	29	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis)* war herausfordernd.	3,27	0,69	3,55	0,69
	30	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis) war zielführend.	3,37	0,67	3,80*	0,52
	31	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis) brachte neue Erkenntnisse.	3,37	0,62	3,85**	0,37
	32	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis) war gut organisiert.	2,87	0,86	3,65**	0,59
Zusam- enarbeit und Koopera- tion	33	Der Dozent/Die Dozentin hat mir sinnvolle Rückmeldungen zu meinen Beiträgen gegeben.	3,37	0,77	3,80*	0,52
	34	Der Dozent/Die Dozentin hat sich mir und meinen Mitstudierenden gegenüber fair und unvoreingenommen gezeigt.	3,70	0,65	3,75	0,72
	35	Der Dozent/Die Dozentin beurteilte meine Leistungen fair.	3,67	0,55	3,85	0,37
	36	Der Dozent/Die Dozentin gab mir zu meinen Leistungen ein hilfreiches Feedback.	3,37	0,89	3,70	0,80

Anmerkungen: * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Ein erster Überblick über die Ergebnisse der Befragung bestätigte den von Studierenden regelmäßig geäußerten Zuspruch für die Vorgehensweise mit Schulbesuch im Seminar. Alle abgefragten Parameter fielen bei der Gruppe mit Schulbesuch ($N = 20$) erkennbar besser aus als bei den Befragten ohne Schulbesuch ($N = 30$). Vergleicht man die

Ergebnisse der acht Einzelkategorien, treten die Unterschiede zwischen beiden Gruppen hervor (siehe Tab. 1).

Die höchsten Diskrepanzen zwischen beiden Gruppen ergaben sich in den Bereichen „Klarheit“, „Motivierung“ und „Stundenplanung“, aber auch die Bereiche „Fürsorge“ und „Klassenführung“ erbrachten für die Gruppe mit Schulbesuch erkennbar bessere Werte als für die ohne. Vergleichsweise moderat fielen die Unterschiede in den Bereichen „Herausforderung“ und „Zusammenarbeit und Rückmeldung“ aus, bei denen die Gruppe mit Schulbesuch nur leicht besser abschnitt als die ohne.

Die Stärke der Praxis

Dass die Gruppe, welche den geplanten Unterricht auch konkret umsetzen konnte, den Bereich „Stundenplanung“ wesentlich besser bewertete als jene, welche das Resultat ihrer Unterrichtsplanung lediglich im Seminar vorstellen konnte, liegt auf der Hand. Unterrichtsplanung hat den Sinn, guten und gewinnbringenden Unterricht zu generieren (Kiel, 2008). Damit sind Planung und Umsetzung in aller Regel aufs Engste verbunden (Zierer, 2017). Um Lernprozesse zu optimieren, sollten Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft werden (Klafki, 1964; Allen & Wright, 2014; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014), wobei die Durchführung der geplanten Unterrichtsstunde helfen kann. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelang aus Sicht der Studierenden durch den Praxistag wesentlich besser als dies ohne Schulbesuch möglich war.

Die „Motivierung“ gehörte zu den Parametern, bei denen die Gruppe mit Schulbesuch signifikant besser abschnitt als die ohne. Die Werte der Kontrollgruppe ohne Schulbesuch lagen bei allen Aspekten im guten Mittelfeld und blieben damit hinter denen der Schulbesuchsgruppe zurück. Der Unterrichtsbesuch wird von den Studierenden als ein einmaliges, außergewöhnliches Ereignis mit hohem Aufforderungscharakter empfunden, wofür auch das Prinzip der „direkten Konsequenz“ (Betsch, Funke & Plessner, 2011, S. 112) spricht. Damit ist gemeint, dass die Studierenden direkt erfahren, wie ihre Überlegungen und Verhaltensweisen in der Praxis vor einer echten Zielgruppe ankommen. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, sich anstrengen zu wollen.

Besser schneidet die Gruppe mit Schulbesuch auch im Bereich „Klarheit der Lehre“ ab. In der Wahrnehmung der Befragten konnten die Dozierenden der Schulbesuchs-Gruppe ihren Studierenden signifikant besser vermitteln, wofür diese die neuen Seminarinhalte brauchen können und womit die Inhalte des Seminars zusammenhängen (Fragen 8 und 9). Im Regelfall gelingt es durch die Planung einer Unterrichtsstunde, die praktisch umgesetzt und anschließend detailliert im Seminar ausgewertet wird, eindeutige realanalytische Zusammenhänge sichtbar zu machen, wie etwa: „Je besser es mir gelingt, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, desto positiver wirkt sich das auf deren Verständnis für neue Lerninhalte aus als wenn dies nicht gelingt.“ Damit werden zahlreiche für Unterricht und Lernen elementare Zusammenhänge in einem echten, nachvollziehbaren Wirkzusammenhang zwischen Theorie und Praxis wahrgenommen, was bei den Seminaren ohne Schulbesuch nur eingeschränkt möglich ist (Hattie & Zierer, 2018).

Nicht ganz so stark, aber ebenfalls deutlich, fallen die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen im Bereich „Fürsorge“ aus. Wenn Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen, umsetzen und auswerten, so ist darin viel Raum für konstruktive Gespräche, Hilfestellungen, Diskussionen und das Vergleichen von Ideen (Schulz von Thun, 2006). Ein weiterer Grund für das bessere Abschneiden der Schulbesuchs-Gruppe liegt möglicherweise in einer Reihe von positiven Erfahrungen, welche die Studierenden in der Peergroup machen können. Das gemeinsame Planen von Unterricht wird als freudvoll und gewinnbringend empfunden, wenn jedes Peer-Mitglied eigene Ideen einbringt, pädagogische Überlegungen darlegt und eine eigene Unterrichtsphase für sich ausgestalten kann (Hattie & Zierer, 2018).

Vielversprechendes Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen: Alle 35 der im Rahmen der Studie abgefragten Items aus den acht oben genannten Kategorien fielen in den Seminaren mit Schulbesuch *ausnahmslos positiver, größtenteils signifikant besser* aus als in den Kontroll-Seminaren ohne Schulbesuch. Das bessere Abschneiden der Schulbesuchs-Seminare in der Studie beruht unter anderem auf einer Reihe von Faktoren, die direkt oder indirekt mit dem Umsetzen geplanten Unterrichts in Schulklassen in

Verbindung stehen. Fachtheoretische Lehrinhalte sind ohne Zweifel wichtig und notwendig, um Lehramtsstudierenden die Grundlagen des Lehrberufs zu vermitteln. Die Möglichkeit, das Gelernte in eigenen Unterrichtsversuchen umzusetzen und zu erproben, stellt aber einen, wenn nicht den entscheidenden Schritt, zum umfassenden und nachhaltigen Verstehen von Lehr-Lernprozessen dar. Dieser Zusammenhang wird von den Studierenden offensichtlich wahrgenommen. Vor dem eingangs vorgestellten Zielhintergrund, die Studierenden möglichst gut auf das bevorstehende pädagogisch-didaktische Schulpraktikum vorzubereiten und ihnen die dafür notwendigen Kompetenzen mit auf den Weg zu geben, bestärken die positiven Ergebnisse der Schulbesuchs-Gruppe das praxisorientierte Seminar-konzept. Alles in allem lässt sich sagen, dass die vorgestellte Verzahnung von pädagogischer Theorie und Unterrichtspraxis eine Reihe wünschenswerter positiver Effekte mit sich bringt. Aus pädagogischer Sicht bleibt demzufolge zu wünschen, dass eine ähnlich organisierte Verzahnung von Theorie und Praxis möglichst flächendeckend und regelmäßig überall dort eingeführt wird, wo in der Ausbildung von Lehrpersonen ausschließlich über Unterricht geredet wird, ohne diesen auch zu praktizieren.

Literatur

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2), 136-151.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Bode, I., Wisniewski, B. & Zierer, K. (2013). *FeedbackSchule*. Verfügbar unter: www.feedbackschule.de [17.04.2020].
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3., erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Keller, J. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach*. Springer: London.
- Kiel, E. (2008). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leitgeb, V.-V. (2017). Auf dem Land gibt es immer mehr Studierende. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bayern/beginn-des-wintersemesters-studieren-auf-dem-lande-1.3703833> [08.04.2019].

- Ritschel, S. (2018). Neue Studienplätze für Lehramt: Es wird eng an der Uni. *Augsburger Allgemeine*. Verfügbar unter: <https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Neue-Studienplaetze-fuer-Lehramt-Es-wird-eng-an-der-Uni-id51554681.html> [22.03.2019].
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201-219). Münster u. a.: Waxmann.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden*. Hamburg: Reinbek.
- Vogel, T. (2011). *Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/vogel_ws14-ht2011.pdf [08.04.2019].
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (im Druck). Entwicklung eines Online-Fragebogens zur Erhebung von Lernendenfeedback und erste Validierungsschritte. *Psychologie für Erziehung und Unterricht*.
- Zierer, K. (Hrsg.). (2017). *Leitfaden Schulpraktikum*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hartmuth Geck, Mittelschullehrer und
wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsentwicklung,
schulische Projektentwicklung,
Umwelt- und Nachhaltigkeitspädagogik

hartmuth.geck@phil.uni-augsburg.de



Denise Weckend, M. Ed.,
wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
(Weiter-)Entwicklung der Lehrerprofessionalität,
Schulpädagogik

denise.weckend@phil.uni-augsburg.de



Klaus Zierer, Dr. Prof.,
Ordinarius für Schulpädagogik
an der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik,
Lehrerprofessionalität

klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de



REZENSION

Eck, S. (Hrsg.). (2019). Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim: Beltz Juventa. 213 Seiten, ISBN 978-3-7799-3888-6

Das in den 1970er Jahren von der Bundesassistentenkonferenz entwickelte Konzept des Forschenden Lernens hat seit einigen Jahren insbesondere in der Lehrer*innenbildung (angestoßen durch reformpolitische Bewegungen wie bspw. die Einführung von sogenannten Praxissemestern) Konjunktur. Ein ähnlicher Aufschwung in sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung ist auch im Kontext sogenannter partizipativer Forschungsmethoden zu beobachten. Ausgangspunkt des Sammelbandes *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften*, herausgegeben von Sandra Eck, ist, dass beiden Konzepten¹ die Grundidee eines *miteinander Forschens* und nicht des *über etwas Forschens* zugrunde liegt.

Ziel des Bandes ist es also „Ansätze partizipativer Sozialforschung und Forschenden Lernens zusammenzudenken“ (S. 9). Dieser Ansatz scheint zunächst einmal nicht auf der Hand zu liegen, da das Ziel des *Miteinanders*, anders als in der Idee der partizipativen Sozialforschung, nicht direkt in das Konzept des Forschenden Lernens eingeschrieben ist. Vielmehr geht es hierbei um das „Lernen durch Forschung“ (S. 10), insofern ist der Fokus hierbei auf den individuellen Lernprozessen der beteiligten Akteur*innen (i.d.R. Studierende) gerichtet, die durch die Durchführung von Forschungsprojekten angestoßen werden sollen. Der Erkenntnisgewinn für die sogenannte Scientific Community findet in diesem Konzept zwar durchaus Erwähnung, nimmt aber im Vergleich zu „konventionellen Forschungsprozessen“ (S. 11) einen deutlich geringeren Stellenwert ein. Anders als in dem Konzept des Forschenden Lernens ist in partizipativen Forschungsansätzen das *Miteinander* unmittelbar eingeschrieben. Es wird hierbei also auf eine aktive Beteiligung der Betroffenen im Forschungsprozess fokussiert, insofern werden hier „Forschungsobjekte als Forschungssubjekte“

¹ Es ist jedoch fraglich, ob bei partizipativer Forschung von einem Konzept im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann, während Forschendes Lernen als feststehendes Konzept in einschlägiger Literatur gehandelt wird (was letztlich auch an der Schreibweise in Form eines Eigennamens sichtbar wird, worauf auch in einer Fußnote in dem Beitrag von Mack und Wohnig (S. 176) hingewiesen wird).

(S. 11) adressiert. Der Forschungsprozess als Lernprozess nimmt also in Ansätzen partizipativer Sozialforschung ähnlich wie in dem Konzept des Forschenden Lernens einen zentralen Stellenwert ein.

Der Herausgeberin geht es mit dem Sammelband darum, die beiden derzeit in Sozial- und Erziehungswissenschaften sehr populären Ansätze Forschenden Lernens sowie partizipativer Sozialforschung „aus einer Metaperspektive“ (S. 11) zusammenzudenken. Dies wird durch die thematische Einordnung der Einzelbeiträge unter die drei zentralen Punkte *theoretische Grundlagen* (Teil 1), *methodologische Überlegungen* (Teil 2) und konkrete *Methoden* partizipativer Forschung (Teil 3) versucht. In einem abschließenden Resümee (Teil 4) unternimmt schließlich die Herausgeberin den Versuch einer theoretischen Einordnung der durchaus vielfältigen partizipativen Forschungsansätze und stellt darauf aufbauend Desiderata heraus.

Mit dem Ziel, „Forschendes Lernen“ und „lernendes Forschen“ auf einer Metaperspektive zusammenzudenken, bzw. aus dieser Perspektive heraus Gemeinsamkeiten herauszustellen, erscheint der klassische Aufbau in einen theoretischen Teil, methodologische Vorüberlegungen und einen daran anschließenden Methodenteil logisch und konsequent. Eck arbeitet in Ihrer Einleitung heraus, dass partizipative Forschungsansätze auf theoretischer Ebene eine „prozesshafte Vorstellung von Wirklichkeit“ (S. 12) verbindet, diese Erfassung des Werdens und Gewordenseins werde hierbei methodologisch besonders ernst genommen und schließlich „methodisch explizit ausbuchstabiert“ (ebd.). Insofern ist in den Einzelbeiträgen der entsprechenden Teile von einem Fokus auf genau diese Punkte auszugehen.

Die Beiträge des ersten Teils widmen sich also *sozialtheoretischen Grundlagen* zu Forschendem Lernen und partizipativen Forschungsansätzen. Der Fokus der Betrachtungen in diesen Beiträgen liegt hier auf theoretischen Einordnungen in Hinblick auf Fragen des Nutzens und der Wirkung bzw. der Art und Weise der Wissensgenerierung durch partizipative Formate in Form von Konzepten Forschenden Lernens in universitären Lehrveranstaltungen. Auffallend sind hier die ganz unterschiedlichen theoretischen Grundlegungen der einzelnen Beiträge: Während Engelmann seinem Beitrag *Lernen zwischen Freiheit und Zwang – Überlegungen zu Heterogenität in partizipativen Räumen der Selbstbildung* einen eher bildungstheoretischen Ansatz zu Grunde legt und den Nutzen Forschenden Lernens mit grundsätzlichen Fragen und auch einer Differenzierung des Verständnisses von Lernen

und Bildung diskutiert, legt Favella in seinem Beitrag *Zur Evaluation forschungsorientierter Lehre aus Sicht eines kontextsensiblen Evaluationsrahmens* aus einer hochschuldidaktischen Perspektive den Fokus sehr viel stärker auf die Wirkungsweise einer forschungsorientierten Lehre und stellt daran anschließend Fragen danach, wie in einem solchen Zusammenhang „eine Evaluation zu denken ist“ (S. 39). Aus einer erkenntnistheoretischen Perspektive heraus interessiert sich Gallant in ihrem Beitrag *„Ich weiß, dass ich alleine nicht weiß“ – Soziale Repräsentationen von Wissen generiert im diversen Hochschulbildungssetting* für die Generierung von Wissen und fragt danach, was die Generierung von Wissen als sozialer Prozess für partizipative Forschungsprozesse bedeutet. Die von der Herausgeberin einleitend erwähnte „prozesshafte Vorstellung von Wirklichkeit“ (S. 12) wird hier also aus ganz unterschiedlichen theoretischen Richtungen beleuchtet: Einmal mit Fokus auf die Frage nach Lernen und Bildung, dann in Hinblick auf die Entfaltung von Wirkungen und schließlich in Hinblick auf die Art und Weise der Wissensgenerierung.

In ebenfalls drei Einzelbeiträgen geht es im zweiten Teil des Bandes um *methodologische Fragen*. Dieser Teil wird mit „Brücken in die (Forschungs-)Praxis“ (S. 5) überschrieben und fokussiert somit auf Erklärungen möglicher Umsetzungen partizipativer Forschungsformate. In diesem Teil wird die inhaltliche Thematik um die partizipativen Forschungsansätze deutlich heterogener. Während die Beiträge des ersten Teils sich auf forschungsorientierte Lehr-/Lernformate innerhalb der Hochschule konzentrieren, werden hier nun Forschungsinteressen vorgestellt, die ein breiteres Feld der Sozial- und Erziehungswissenschaft abdecken. Ein gewisser „herrschaftskritischer Anspruch“ (S. 12), der als konstitutiv für partizipative Forschungsansätze gilt, wird in dem Beitrag *Partizipative Forschungsinteressen und feministische Wissenschafts- und Machtkritik* eingelöst, indem Seiffert-Petersheim Möglichkeiten der Relationierung von Partizipationsforderungen und Machtverhältnissen im Wissenschaftsbetrieb diskutiert. In dem Beitrag *Forschendes Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung – induktive versus deduktive Konzeptionen schulpraktischer Studienphasen* (Jahn, Spittel & Götzl) stellt das übergeordnete Ziel des Konzeptes Forschendes Lernens, Professionalisierungsprozesse anzustoßen, Ausgangspunkt der Überlegungen dar. Daran anschließend wird die Frage diskutiert, wie dieses Ziel konzeptionell und erkenntnistheoretisch eingeholt werden kann. Dabei werden induktive und deduktive

Konzeptionen am Beispiel schulpraktischer Studienphasen gegenübergestellt. In Anlehnung an ein ursprünglich naturwissenschaftliches partizipatives Forschungskonzept stellen Thomas, Schröder und Scheller in ihrem Beitrag *Citizen Social Science – Das Research Forum als partizipative Forschungsmethodik* Überlegungen an, wie ein solches Konzept auch für sozialwissenschaftliche Fragestellungen fruchtbar gemacht und weitergedacht werden kann. Deutlicher als im vorherigen Teil schlägt sich in den Beiträgen dieses zweiten Teils der partizipative Gedanke, also die Idee des *Miteinanders*, nieder.

Im daran anschließenden dritten Teil werden konkrete partizipative Ansätze und Methoden beschrieben, wobei es hier in den Beiträgen weniger um Forschungsmethoden als vielmehr um Methoden der Umsetzung der jeweiligen Konzepte in Form von Berichten über die entsprechende partizipative (Forschungs-)Praxis geht. Dabei werden in verschiedenen Einzelbeiträgen die drei Felder *Schule*, *Diversität* und *politische und ökologische Bildung* behandelt, in denen partizipative (Forschungs-)Ansätze zum Einsatz kommen. Die drei Beiträge, die dem Anwendungsfeld *Schule* zugeordnet sind, beschäftigen sich einerseits mit der Umsetzung universitärer Formate Forschenden Lernens in Zusammenhang mit dem Praxissemester (Glawe), andererseits mit Formaten sogenannter Praxisforschung durch Lehrkräfte (Beiträge von Hombach sowie von Textor und Zentarra). Im zweiten Themenbereich *Diversität* werden partizipative (Forschungs-)Projekte vorgestellt, in denen Menschen, die in unterschiedlichen Lebensbereichen Benachteiligung erfahren, an Forschungs- und Bildungsprozessen beteiligt werden. Ausgangspunkt des Beitrags *Bildungsprozesse ermöglichen und gestalten – Überlegungen aus der heilerziehungspflegerischen Praxis* von Modes stellen die „exkludierenden Effekte bestehender Bildungssysteme und Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung“ (S. 161) dar. Es handelt sich hierbei um einen Praxisbericht, in dem gezeigt werden soll, wie in der heilerzieherischen Praxis partizipative Lernprozesse initiiert und begleitet werden können. In dem Beitrag *Wie gestalten lesbische, schwule und transgeschlechtliche Menschen ein gesundes Älterwerden? Erfahrungen aus einem partizipativen Lehrforschungsprojekt* von Träbert und Dennert wird ein partizipatives Forschungsprojekt vorgestellt, welches von Studierenden der Sozialen Arbeit gemeinsam mit älteren LST(lesbische, schwule, trans*)-Personen als betroffene Co-Forscher*innen durchgeführt wurde und sich mit der Frage der Gestaltung eines gesunden Älterwerdens von

LST-Personen beschäftigt. In den Beiträgen des dritten und letzten Anwendungsfeld, der *politischen und ökologischen Bildung*, geht es in erster Linie um die Möglichkeiten von partizipativen Räumen in gesellschaftlichen Bereichen. Dabei stellen Mack und Wohnig in ihrem Beitrag *Verzahnung von partizipativen Bildungssettings, forschendem Lernen und partizipativer Forschung in der politischen Bildung* vor dem Hintergrund der Frage nach Räumen für politische Partizipation bei Schüler*innen, ein Projekt vor, auf dem Partizipation auf insgesamt vier Ebenen (1. partizipierende Jugendliche, 2. partizipative Bildungssettings, 3. Forschendes Lernen, 4. partizipative Forschung) stattfinden soll. Ausgangspunkt des Beitrages *Forschendes Lernen zum Thema Klimawandel* (Leutz) stellt die Idee der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (S. 192) dar. Im Gegensatz zu den anderen Beiträgen des Sammelbandes, die in den Sozial- bzw. Erziehungswissenschaften verortet sind, versteht sich das hier vorgestellte Projekt, verortet in der Geografie, als „Schnittstelle zwischen Geistes- und Naturwissenschaft“ (S. 193). In dem Projekt wird sich der Frage zugewendet, wie Forschendes Lernen am Beispiel des Klimawandels gestaltet werden kann.

Abschließend nimmt die Herausgeberin eine theoretische Unterfütterung der Idee partizipativer Forschungsansätze durch die Resonanztheorie Hartmut Rosas vor. Indem sie auf die Wechselseitigkeit partizipativer Forschungsansätze zwischen Forschenden und Forschungsfeld hinweist, arbeitet sie die Verbindung zum Resonanzbegriff Rosas heraus. Eck versteht diese Verbindung als „Weiterführung des Empowerment-Gedanken[s]“ (S. 206), der für partizipative Forschungsansätze charakteristisch sei. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Verbindung, stellt Eck abschließend Desiderata im Hinblick auf die Punkte *Reflexivität, Forschen als Haltung* sowie die entsprechenden *Rahmenbedingungen* heraus.

Mit der großen inhaltlichen Bandbreite der Themen, die hier angesprochen werden, sowohl auf theoretischer als auch auf methodologischer Ebene sowie auf Ebene der konkreten Projektumsetzung, richtet sich der Sammelband an ein sehr breites Publikum der Sozial- und Erziehungswissenschaft. Indem der Sammelband Einblick in die Ausgestaltung verschiedenster hochschuldidaktischer Konzepte bietet, richtet er sich vorrangig an Hochschullehrende. Darüber hinaus kann er aber durchaus auch für andere Akteur*innen und Adressat*innen partizipativer (Forschungs-)Ansätze von Interesse sein, bspw. für Lehr-

kräfte, die sich für Praxisforschung interessieren, für Studierende, die in Lehrveranstaltungen partizipative Forschungsprojekte durchführen oder auch für Praktiker*innen der Sozialen Arbeit.

In dem Sammelband wird der Versuch unternommen, den partizipativen Gedanken, der sowohl im Konzept des Forschenden Lernens als auch in generellen partizipativen Forschungsansätzen eingeschrieben ist, als Verbindung dieser Konzepte zu betrachten und diese somit stärker zusammenzudenken. In den einzelnen Beiträgen bleibt dieser Anspruch allerdings eher hintangestellt. In den meisten Fällen beschäftigen sich diese entweder mit dem Konzept des Forschenden Lernens oder mit Projekten partizipativer Sozialforschung, versuchen dabei aber weniger eine Brücke zwischen den beiden Ideen des „Forschenden Lernens“ und des „Lernenden Forschens“ zu schlagen (eine Ausnahme stellt bspw. der Beitrag von Mack und Wohnig dar), als vielmehr konzeptionelle Gedanken zu verfolgen, bzw. konkrete Beispiele für eine breitere Öffentlichkeit auszubuchstabieren. Vor dem Hintergrund der Anwendungsfreude solcher Konzepte, die derzeit im (praxisnahen) sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu beobachten sind, scheint aber dieser Versuch gerade im Hinblick auf eine theoretische Fundierung lohnenswert. Auch wenn der Anspruch des Zusammendenkens der beiden Ansätze auf Metaebene hier nicht in Gänze eingelöst werden konnte, kann dies als ein Anstoß für die Leser*innen gesehen werden, diesen Anspruch in eigenen Projekten durchaus weiterzudenken – dies bietet somit möglicherweise auch die Chance, den inflationären Gebrauch des Partizipationsbegriffes ein wenig einzudämmen.

Lena Peukert,
Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung
am Graduiertenkolleg „Inklusion-Bildung-Schule“
der Humboldt-Universität zu Berlin

peukertl@hu-berlin.de

AGENDA

(Stand 02.07.2020)

SGBF-Kongress 2020: „Wissenstransfer zwischen Forschung, Praxis und Ausbildung“ (Online-Kongress)

Informationen: [https://events.hep-bejune.ch/de/
events/SGBF-Kongress-2020.html](https://events.hep-bejune.ch/de/events/SGBF-Kongress-2020.html)

31.08.-02.09.2020
PH BEJUNE Biel,
Schweiz

Bullying Research Symposium

Informationen:
<https://bullyingresearchsymposium.univie.ac.at/>

06.-07.11.2020
Universität Wien,
Österreich

Tagung

„Jugend und ihre pädagogischen Institutionen“ – Zwischen Normierung und Ermöglichung

Informationen: [https://paedagogik.uni-halle.de/
arbeitsbereich/sozkult_erzw/tagung/](https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/sozkult_erzw/tagung/)

17.-18.06.2021
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg/
Deutschland

Grazer Grundschulkongress

„Qualität von Schule und Unterricht“

Anmeldung: Early Bird bis 15.04.2021
Informationen: <http://www.ggsk.at/>

07.-09.07.2021
PH Steiermark/KPH Graz,
Österreich

XVII Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Informationen: <https://www.idt-2021.at/>

02.-07.08.2021
Universität Wien,
Österreich

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

02/2021 Lehren aus der Corona-Krise?

(Hrsg.: Caroline Bühler, caroline.buehler@phbern.ch)

Auch für die Lehrer*innenbildung kam die Corona-Krise im Frühlingsemester 2020 überraschend. In aller Eile krepelten die Hochschulen das Lehrangebot um, damit sie den Studierenden den regulären Studienfortschritt oder -abschluss ermöglichen konnten. Für unterbrochene Praktika, gestrichene Sprechstunden, abgesagte Präsenzveranstaltungen und -prüfungen wurden rasch alternative Lösungen gefunden. Viele Dozierende entwickelten nun e-gestützte Lernangebote, nutzten dazu vielfältige Kommunikationskanäle und arbeiteten mit den Studierenden synchron in digitalen Kooperationsräumen zusammen.

Durch die radikale Umstellung auf den Fernunterricht, so der naheliegende Schluss, hat die digitale Transformation einen Beschleunigungsschub erfahren. Doch können die Erfahrungen der außerordentlichen Situation für die weitere Zukunft genutzt werden? Welche Risiken der Digitalisierung wurden dabei erkannt? Was ist über die Selbstregulation der Studierenden bekannt? Wie viel Führung, Anleitung und Strukturierung brauchen sie?

Neben den skizzierten Themen zur „Corona-Didaktik“ sind auch Beiträge zu anderen Fragen willkommen. Beispielsweise zur inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildung: Weisen die Erkenntnisse aus dem Fernunterricht in den Schulen auf neue Akzente hin? Brauchen Lehrpersonen vertieftes Wissen darüber, ob und für welche Schüler*innen digitale Lernangebote überhaupt zugänglich sind und welche Hürden für deren Nutzung bestehen? Sollte insgesamt ein stärkerer Fokus auf die Medienkompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen gelegt werden?

Deadline für den offenen Call: September 2020

Erscheinungstermin: Juni 2021

03/21 Pädagogisches Ethos.

Beiträge zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

(Hrsg.: Eveline Christof, eveline.christof@uibk.ac.at)

Pädagogisches Ethos gilt als fundamentale Dimension des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. Umso erstaunlicher ist es, dass nur wenige Forschungsarbeiten über pädagogisches Ethos und seine Funktion für die Professionalität im Lehrberuf vorliegen (zum Beispiel die Studien von Fritz Oser, Paul Harder, Martina Maurer-Wengorz, Evi Agostini u. a.). Das hängt auch mit der Schwierigkeit zusammen, Ethos theoretisch und empirisch zu fassen und seine Rolle in Konzepten pädagogischer Professionalität zu bestimmen. Diese Herausforderungen dokumentiert auch der 2018 erschienene Sammelband „Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern“ von Hans-Rudolf Schärer und Michael Zutavern. Mit diesem Heftschwerpunkt möchten wir der Frage nachgehen, wie pädagogisches Ethos innerhalb von Professionalität theoretisch konzipiert und empirisch untersucht werden kann, und auf welche Weise die Lehramtsausbildung der Bedeutung von pädagogischem Ethos Rechnung trägt. Wir freuen uns über Vorschläge zu Beiträgen, die Konzepte, Theorien und empirische Befunde zu pädagogischem Ethos zum Gegenstand haben. Leitende Themen und Fragen für Beiträge könnten sein (beschränken sich aber nicht darauf):

- Theorie des pädagogischen Ethos: Wie lässt sich pädagogisches Ethos theoretisch fassen? Als Kompetenz, als Haltung oder Überzeugung? In welchem Verhältnis stehen Ethos und Kompetenz?

- Ethos und Professionalität: Welche Bedeutung hat pädagogisches Ethos für professionelles Handeln von Lehrpersonen?
- Pädagogisches Ethos in der Lehramtsausbildung: Wie kann pädagogisches Ethos in der Lehramtsausbildung vermittelt werden, und welche curricularen Voraussetzungen sind dafür notwendig? Lässt sich pädagogisches Ethos als Technologie vermitteln? Welche Bedeutung haben Menschenbilder und Fragen der Ethik?

Deadline für den offenen Call: September 2020

Erscheinungstermin: September 2021

04/21 Schulen in besonderen Lagen – was wirkt?

(Hrsg.: Claudia Schuchart, schuchart@uni-wuppertal.de)

Eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte ist die Arbeit in Schulen, an denen aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft besondere Problemlagen bestehen. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern geht auf diese Thematik häufig nicht ausreichend ein. In dieses Heft sollen daher empirische Arbeiten aufgenommen werden, die thematisieren, welche Ansätze und Methoden sich hinsichtlich der individuellen (unterrichtlichen und außerunterrichtlichen) Lehrarbeit sowie der Schulorganisation bzw. der Schulentwicklung an Schulen mit belasteter Schülerschaft als wirkungsvoll erwiesen haben. Abstracts sollen 500 Wörter (excl. der Literatur) umfassen und dem konventionellen Aufbau von theoretischem/empirischen Hintergrund, Fragestellung, Methodologie und (voraussichtlichen) Ergebnissen folgen.

Deadline für den offenen Call: Dezember 2020

Erscheinungstermin: Dezember 2021

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Hanna Schneider

Forschung, Lehrer*innenbildung, Schulpraxis

Erkenntnisse und Ideen zu einem schwierigen Dreiecksverhältnis

journal für lehrerInnenbildung

no. 2/2020

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Forschungsorientierung und Berufsrelevanz.
Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium

02

Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu

03

Das Clearing House Unterricht. Ein Service für die Lehrer*innenbildung?!

04

Professionsspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung.
Was zeigt sich in der Ausbildung?

05

Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen?
Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung

METHODENATELIER

06

Lehrer*innenbildung digital und disziplinverbindend. Die *Toolbox Lehrerbildung*

07

Begleitete Praxisforschung. Ein Erfahrungsbericht

08

Kooperativ forschen und Rechtschreibunterricht entwickeln

09

Schulpädagogische Lehre braucht Unterrichtspraxis

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS