

Lehrer*innen – Fortbildungen

Bibliografie:

Ina Biederbeck und Tina Kreische:
Wissenschaftlichkeit als
fortbildungsdidaktisches Prinzip.
Ausgewählte Ergebnisse
einer qualitativen Interviewstudie.

journal für lehrerInnenbildung, 20 (4), 40-47.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2020

03

*Ina Biederbeck
und Tina Kreische*

Wissenschaftlichkeit als
fortbildungsdidaktisches Prinzip.
Ausgewählte Ergebnisse einer
qualitativen Interviewstudie

Vor dem Hintergrund der durch den Bologna-Prozess angestoßenen Fokussierung lebenslangen Lernens haben sich Hochschulen in den letzten beiden Jahrzehnten immer mehr zu „Offenen Hochschulen“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 2) entwickelt, die neben Angeboten zur akademischen Erstausbildung auch solche zur wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung vorhalten. Eine im Frühjahr 2020 durchgeführte Internet-Recherche zeigt, dass von den insgesamt 73 lehrer*innenbildenden Hochschulen in Deutschland 54 eigenständige Fortbildungen für schulische Lehrkräfte anbieten. Wenngleich in fast allen Bundesländern die Landesinstitute hauptverantwortlich für die Planung, Organisation, Durchführung und Anerkennung von Fortbildungen sind (Kubina & Schreder, 2019), treten Hochschulen damit zunehmend (als zumindest mitbeteiligter) Akteur der dritten Phase der Lehrer*innenbildung auf. Diese Entwicklung passt zu aktuellen Reformbewegungen, die nicht nur die Verzahnung von Theorie und Praxis in der Phase des Studiums betonen (vgl. Weyland, 2019), sondern darüber hinaus ganz grundlegend horizontale und vertikale Kohärenz (Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2018) sowie eine Evidenzbasierung pädagogischer Praxis (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015) einfordern. Auch der Diskurs zur Verzahnung der Phasen der Lehrer*innenbildung bietet hierzu einen geeigneten Referenzrahmen (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017). Die Gewährleistung von bzw. Orientierung an „Wissenschaftlichkeit“ scheint ein gemeinsamer Nenner dieser Reformbewegungen zu sein. Berücksichtigt man nun die Vielzahl der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteure und die ihnen je eigenen Handlungspraxen und -logiken, ist Klärung geboten, was die Akteure unter Wissenschaftlichkeit verstehen. Hier knüpft der vorliegende Beitrag an und skizziert, inwiefern Fortbildner*innen Wissenschaftlichkeit als inhaltliches und didaktisches Prinzip verstehen.

Wissenschaftlichkeit – ein vielschichtiger Begriff

An einer Hochschule verortete Fort- und Weiterbildungen unterliegen allein aufgrund der dieser Institution zugrundeliegenden Institutionenlogik grundsätzlich dem Anspruch auf Wissenschaftsorientierung. Sie geraten damit in ein Spannungsfeld mit dem in diesem Kontext

ebenfalls eingeforderten Anspruch auf Berufs- bzw. Praxisbezug (Baumhauer, 2018).

Das Attribut „wissenschaftlich“ und die daraus abgeleitete substantivierte Eigenschaftsbezeichnung „Wissenschaftlichkeit“ weisen eine unscharfe Semantik auf, lassen sie sich doch auf ganz unterschiedliche Größen beziehen. Wolter und Schäfer (2020, S. 6) differenzieren hier etwa zwischen den Kategorien a) Adressaten, b) Anbietern (institutionelle Ebene), c) Anbietern (personelle Ebene, Qualifikationsniveau) und d) dem Anspruchsniveau eines Angebots. Ein Lernangebot kann demnach das Attribut „wissenschaftlich“ erhalten, wenn es sich a) an ein wissenschaftliches, d. h. akademisch qualifiziertes Publikum richtet, wenn es b) von einer wissenschaftlichen Einrichtung angeboten wird, wenn es c) von einer wissenschaftlich qualifizierten (und auch arbeitenden) Person durchgeführt wird oder wenn es d) inhaltlich und/oder didaktisch an wissenschaftlichen Standards ausgerichtet ist. Wenngleich Wissenschaftlichkeit als wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der Qualität von Lehrer*innenfortbildung benannt wird (Cramer, Johannmeyer & Drahm, 2019, S. 35), bleibt weitestgehend unklar, welche Facetten von Wissenschaftlichkeit dabei gemeint sind und welche Erwartungen daran angeknüpft sind. Erste Befunde deuten darauf hin, dass Lehrer*innen in Fortbildungen durchaus Interesse an wissenschaftlichen Inhalten haben, jedoch die Wissenschaftlichkeit der Person, die die Fortbildung leitet, weniger relevant für sie ist (Ropohl, Schönau & Parchmann, 2016).

Forschungsfrage und Forschungsdesign

Doch auf welchen Bezugsebenen von Lehrer*innenfortbildung spielt Wissenschaftlichkeit aus der Perspektive von Fortbildner*innen eine Rolle? Und worin genau manifestiert sie sich innerhalb dieser Ebenen? Um diesen Fragen nachzugehen, wurden 13 Leitfadenterviews mit Fortbildner*innen geführt, die aus unterschiedlichen Personengruppen stammten: Wissenschaftler*innen ($n = 6$), schulische Lehrkräfte ($n = 4$), selbständige Trainer*innen ($n = 3$). Die Transkripte der aufgezeichneten Interviews wurden mittels der Dokumentarischen Methode nach Nohl (2017) in einem mehrstufigen Interpretationsverfahren (formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, komparative Analyse) ausgewertet. Auf diese Weise konnten überein-

stimmende Muster kollektiver Praxis, aber auch verschiedene Ausprägungen dieser Muster herausgearbeitet werden.

Auszug aus den Ergebnissen

Insgesamt offenbarte die Studie vier übereinstimmende Orientierungsmuster zu Bezugsebenen von Wissenschaftlichkeit im Kontext von Lehrer*innenfortbildung. Diese lässt sich demnach rekonstruieren als

- spezifische Qualität von Inhalten,
- didaktisches Prinzip,
- spezifisches Anspruchsniveau eines Fortbildungsangebots sowie als
- räumliche Komponente.

Die beiden erstgenannten Orientierungsmuster werden nachfolgend skizziert.

Wissenschaftlichkeit als spezifische Qualität von Inhalten

Für alle Befragten spielt Wissenschaftlichkeit im Kontext von Lehrer*innenfortbildung vor allem auf einer inhaltlichen Ebene eine zentrale Rolle. Sie zeigt sich auf dieser Ebene darin, dass angemessene Inhalte ausgewählt und sachlich korrekt dargestellt werden. Letzteres manifestiert sich in der richtigen Verwendung von Fachbegriffen, einer klaren, nachvollziehbaren Sprache und in einer anschaulichen, möglichst grafischen, gut strukturierten Darstellung, die so kompakt wie möglich, aber so ausführlich wie nötig angelegt ist. Als angemessen verstehen die Befragten solche Inhalte, die zum Thema der Fortbildung passen und eine aktuelle Gültigkeit haben. Alle Befragten betonen jedoch, dass sie sich bei der Auswahl wissenschaftlicher Inhalte vor allem auf solche Erkenntnisse beschränken, die für die konkrete Berufspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte nutzbar sind. Als irrelevant werden hingegen Informationen zum Entstehungskontext wissenschaftlichen Wissens oder auch historische Exkurse benannt. Dies legt die Vermutung nahe, dass etwa die Qualität empirischer Studien oder auch der Entstehungskontext wissenschaftlicher Theorien für die Befragten im Kontext von Lehrer*innenfortbildung keine Rolle spielt. Berücksichtigt man, dass im Diskurs zur Evidenzbasierung in

der Lehrer*innenbildung die Rezeption und kritische Durchdringung empirischer Befunde und Theorien eine wesentliche Komponente des kompetenten Umgangs mit Evidenz darstellt (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015, S. 189), geben diese Ergebnisse einen deutlichen Hinweis auf ein potenzielles Problemfeld.

Wissenschaftlichkeit als didaktisches Prinzip

Auch hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Fortbildungen spielt Wissenschaftlichkeit für die Befragten eine Rolle. Allerdings spiegelt sich dies in verschiedenen typologischen Grundmustern wider, die jedoch an dieser Stelle nicht alle entfaltet werden können. Zur Verdeutlichung werden nachfolgend deshalb lediglich zwei maximal kontrastierende Fälle in aller Kürze dargestellt. Frau P. repräsentiert dabei einen Typus, nach dem sich der didaktisch-wissenschaftliche Charakter einer Fortbildung in einer Fokussierung auf Wissenstransfer zeigt. Für Frau B. hingegen zeigt sich Wissenschaftlichkeit auf didaktischer Ebene in der Umsetzung Forschenden Lernens.

Falldarstellungen

Frau P., Deutsch-Lehrerin an einem Gymnasium in Norddeutschland und selbst-ernannte „Gelegenheits-Fortbildnerin“ (2, 4) assoziiert Wissenschaftlichkeit auf einer didaktischen Ebene damit, dass es ihr gelingt „die Informationen zu finden und an den Mann zu bringen“ (2, 36). Wissenschaftliche Fortbildungen charakterisieren sich für sie dadurch, dass von ihr Inhalte aufbereitet, präsentiert und weitergegeben werden.

Es ist eher wie, wenn man an einem Obstbaum vorbeikommt. Da pflückt man dann ja auch die Kirschen runter und bringt sie den Kindern mit. [...] Ich greife einfach ab. Und so ist das auch in der Fortbildung. Ich pflücke dafür die Früchte der Wissenschaft und bringe sie den Teilnehmern mit. [...] Um mehr geht es eigentlich nicht. (2, 345-350)

Frau B. arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Universität in Süddeutschland und bietet mehrfach im Jahr Fortbildungen im Fach Pädagogik an. Sie will ihre Teilnehmer*innen dabei unterstützen, selbst einen forschenden, und damit genuin wissenschaftlichen Habitus zu entwickeln. In ihren Veranstaltungen durchlaufen die Teilnehmer*innen aktiv die idealtypischen Phasen eines Forschungsprozesses und sollen so erfahren, dass eine analytisch-systematisch-

methodische Bearbeitung von Problemstellungen eine fruchtbare Basis zur Durchdringung und Reflexion von Problemsituationen bietet. Frau B. versteht Fortbildungen als Möglichkeit, Schul- und Unterrichtspraxis konzentriert und in Ruhe aus anderer Perspektive zu betrachten (8, 23). Wissenschaft in der Lehrer*innenfortbildung ist für sie ein Werkzeug, um Alltagspraktiken zu hinterfragen und um im Austausch mit anderen neue Perspektiven und Handlungsoptionen zu erarbeiten.

Wissenschaft ist wie eine Lupe, die den Lehrern hilft, einen Sachverhalt klarer und auch mal aus anderen Blickwinkeln zu sehen. Ganz losgelöst vom eigentlichen Berufsalltag. Quasi als ob man zurücktritt und sich die Zeit nimmt, noch einmal neu über eine bestimmte Situation nachzudenken. (8, 182)

Schlussbetrachtung

Selbst die nur kleine Auswahl der dargestellten Ergebnisse gibt deutliche Hinweise darauf, dass Wissenschaftlichkeit von den verschiedenen Akteuren der Lehrer*innenfortbildung in unterschiedlicher Art und Weise verstanden und realisiert wird. Zwar scheint Einigkeit dahingehend zu bestehen, dass sich Wissenschaftlichkeit vor allem in einer spezifischen Qualität der in Fortbildungen transportierten Inhalte manifestiert, doch wie Wissenschaftlichkeit auch darüber hinaus in die didaktische Konzeptionierung und Zielstellung von Fortbildungen hineinspielt, variiert je nach Akteursgruppe. Fortbildner*innen aus dem Schulkontext sowie externe Trainer*innen sehen ihren wissenschaftlichen Auftrag als erfüllt an, wenn sie angemessene und sachlich korrekte Inhalte aus der Wissenschaft als Informationen an die Teilnehmer*innen weitergeben, tun dies aber unter dem Duktus einer zwingend erforderlichen Nützlichkeit für die Praxis. Einige Fortbildner*innen aus dem wissenschaftlichen Kontext sehen Wissenschaftlichkeit in der Lehrer*innenfortbildung jedoch nicht allein in der Weitergabe von Wissen erfüllt, sondern wollen im Sinne eines Lernens durch Forschung Teilnehmer*innen von Fortbildungen über die Entwicklung eines forschenden Habitus dazu befähigen, berufliche Situationen systematisch und analytisch zu untersuchen und reflektieren. Diese Ergebnisse weisen Analogien zum Diskurs um das Forschende Lernen im Praxissemester (Weyland, 2019) auf, welches

sich ebenfalls in einem von verschiedenen Akteuren bespielten Spannungsfeld von Theorie und Praxis vollzieht. In Hinblick auf eine an Evidenzbasierung orientierten Steuerung und Qualitätsentwicklung der Lehrer*innenbildung unterstreichen sie die Notwendigkeit von Kooperation und Abstimmung zwischen den beteiligten Ebenen, Einrichtungen und Personen.

Literatur

- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188-192.
- Baumhauer, M. (2018). Weiterbildung an Hochschulen im Spannungsfeld von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 17(34), 1-16. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe34/baumhauer_bwpat34.pdf [30.12.2019].
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmann, M. (Hrsg.). (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/ydx63u75> [30.06.2020].
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kubina, C. & Schreder, G. (2019). Die Landesinstitute: Funktionen und Aufgabenwahrnehmung in konkreten Beispielen. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem: Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 238-262). Hannover: Klett.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_Innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ropohl, M. J., Schönau, K. & Parchmann, I. (2016). Welche Wünsche und Erwartungen haben Lehrkräfte an aktuelle Forschung als Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen? Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des Fortbildungsprogramms „Transfer Wissenschaft – Schule“. *Chemie Konkret*, 23(1), 25-33.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhäus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung [elektronische Version]* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_1-1

Ina Biederbeck, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
der Europa-Universität Flensburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerfortbildung,
Formen der Theorie-Praxis-Verzahnung

Ina.Biederbeck@uni-flensburg.de



Tina Kreische, Dr., Lehrkraft
für besondere Aufgaben
an der Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerbildungsforschung, Praxisphasen

tina.kreische@uni-siegen.de

