

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1)

34. Jahrgang Heft 1/2016

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Christine Pauli, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 64, christine.pauli@unifr.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phlu.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Löwengraben 14, 6004 Luzern, Tel. 041 228 71 50, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Benzburweg 30, 4410 Liestal, Tel. 061 925 91 55, juerg.rueedi@fhnw.ch. Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Stefan Denzler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 858 23 97, www.skbf-csre.ch, stefan.denzler@skbf-csre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, Tel. 071 678 56 93, ulrich.halbheer@phtg.ch

Editorial

- Christine Pauli, Kurt Reusser, Christian Brühwiler, Annette Tettenborn,
Markus Weil, Markus Wilhelm 3

Schwerpunkt

Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1)

- Claudia Bartholemy und Ingo Thonhauser** «L'apprentissage passe par le texte». Zur Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern 5

- Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Lukas Bleichenbacher, Peter Klee und Thomas Roderer** Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachenlehrperson 13

- Christine Künzli David, Beat Brunner und Hanspeter Müller** «Transversales Unterrichten» – Interdisziplinäre Module als Studienswerpunkt in der Schuleingangsphase 21

- Daniela Schriegl und Franziska Good** Fokus «Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe I» – Integrationsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau 28

- Skadi Neubauer und Sabine Kirchner** Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Erprobung und Wirkung eines Lehrveranstaltungskonzepts zum individualisierten Unterricht 35

- Barbara Ryter Krebs und Pascal Favre** Lernen an der Praxis. Einblick in das Kooperationsprojekt «Selbstlernarchitekturen für die Primarstufe» der PH FHNW in Kooperation mit Praxislehrpersonen 43

- Ewald Terhart** Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters 50

Forum

- Carla Bohndick** Denken und schreiben lernen. Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende 65

Jürg Aeppli und Hanni Lötcher EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion	78
Urs Aeschbacher und Daniel Wagner Blinder Fleck bei der TEDS-M-Messung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Kritische Bemerkungen zum Beitrag von Biedermann, Steinmann & Oser über den «konstruktivistischen Glaubenswandel» bei angehenden Mathematiklehrkräften (BzL 1/2015)	98
Horst Biedermann, Fritz Oser und Sibylle Steinmann Wenn das, was man misst, etwas anderes ist: Zur Konstruktvalidität von Überzeugungen in TEDS-M – eine Replik auf die Anmerkungen von Aeschbacher & Wagner	103
Daniela Freisler und Dimitri Paskoski Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich	109
Rubriken	
Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung	123
Buchbesprechungen	
Berner, H., Bühler, U. & Isler, R. (2015). Easy ... Geschichten und Denkanstösse zu Schule und Erziehung. Mit Karikaturen von Donat Bräm (Jürg Frick)	125
Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (Hrsg.). (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (Olivia Franz-Klauser)	127
Bühler, P., Bühler, T., Helfenberger, M. & Osterwalder, F. (Hrsg.). (2014). Erziehung in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts (Michael Fuchs)	129
Schlee, J. (2013). Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer (Marco Galle)	131
Neuerscheinungen	133
Zeitschriftenspiegel	135
Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen	
Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).	

Editorial

In diesem und dem nachfolgenden Heft geht es um innovative und wirksame Formen des Lehrens und Lernens an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie die Hochschuldidaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Erkenntnisse der neueren Forschung zu wirksamen Formen der Ausbildung von Lehrpersonen aufgreift und umsetzt und wie sie aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Bereich der Schulentwicklung und des Unterrichts auf den Zielstufen dabei berücksichtigt. Um einen aktuellen Einblick in den hochschuldidaktischen Ideenreichtum der Dozierenden an Lehrerbildungsinstitutionen zu ermöglichen, publizierte die Redaktion im November 2015 einen Call for Papers, der mit über 70 eingegangenen Beitragsskizzen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum auf grosse Resonanz gestossen ist. Aufgrund der grossen Zahl vielversprechender Skizzen hat sich die Redaktion entschlossen, der Thematik zwei Hefte zu widmen (1/2016 und 2/2016). Beide beinhalten eine Reihe von Kurzbeiträgen, in denen jeweils ein (systematisch evaluiertes oder erfolgreich erprobtes) didaktisches Konzept vorgestellt wird. Hinzu kommen in beiden Heften ein oder zwei längere Beiträge, die umfassendere Konzepte und Projekte einer innovativen Lehrerbildungsdidaktik vorstellen.

Die Aufteilung der Beiträge auf zwei Hefte erfolgte aufgrund inhaltlicher Überlegungen, ist aber nicht trennscharf. Im vorliegenden Heft stehen didaktische Konzepte im Vordergrund, die Herausforderungen und aktuelle Entwicklungen sowie damit verbundene Anforderungen an die künftigen Lehrpersonen im Bereich der Zielstufen aufgreifen und berücksichtigen. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt des Hefts 2/2016 stärker auf didaktischen Formaten und «Tools», die sich auf den Aufbau von unterrichtspraktischen sowie Forschungskompetenzen beziehen.

Zu den Beiträgen im vorliegenden Heft: **Claudia Bartholemy und Ingo Thonhauser** stellen ein Ausbildungsangebot für künftige Lehrkräfte verschiedenster Fächer vor, das sich mit der Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens befasst. **Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Lukas Bleichenbacher, Peter Klee und Thomas Roderer** beschreiben einen innovativen Ansatz zur Förderung berufsbezogener Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen in der Schweiz auf der Grundlage der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

Zwei Beiträge befassen sich mit fächerübergreifendem Unterricht, nicht zuletzt im Hinblick auf die Umsetzung des Lehrplans 21. Am Beispiel einer interdisziplinären Modulgruppe zu «transversalem Unterrichten» in der Schuleingangsphase setzen sich **Christine Künzli David, Beat Brunner und Hanspeter Müller** mit dem Verhältnis zwischen Fachlichkeit und Interdisziplinarität auseinander. **Daniela Schriegl und Franziska Good** stellen das Modul «Integrationsdidaktik» vor, das im Hinblick auf die Lehrbefähigung für «Natur und Technik» oder «Räume, Zeiten, Gesellschaften» entwickelt und evaluiert wurde.

Gegenstand der letzten zwei Kurzbeiträge ist die Befähigung künftiger Lehrpersonen zur Gestaltung von individualisiertem Unterricht und zur Organisation selbstständigen Lernens. **Skadi Neubauer und Sabine Kirchner** beschreiben ein Lehrveranstaltungs-konzept zum individualisierten Rechtschreibunterricht, das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte mit praktischer Erprobung verzahnt. **Barbara Ryter Krebs und Pascal Favre** geben Einblick in ein Projekt, in dem Dozierende einer Pädagogischen Hochschule und Praxislehrpersonen gemeinsam mit Studierenden massgeschneiderte «Selbstlernarchitekturen» für Projektklassen entwickeln, umsetzen und reflektieren.

Abgeschlossen wird der Schwerpunktteil mit einem umfangreicheren Beitrag von **Ewald Terhart**, der sich mit dem in Deutschland eingeführten und breit diskutierten «Praxissemester» befasst. Es handelt sich um eine gekürzte Fassung des «Abschlussbericht[s] der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters». Unter anderem geht es um die Aufgabe der Bildungswissenschaften bei der Begleitung des Praxissemesters, um den Anspruch forschenden Lernens, um mögliche Inhalte und Organisationsformen der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen sowie um die von den Studierenden durchzuführenden Studienprojekte.

Im Forumsteil stellt **Carla Bohndick** die Konzeption und die Evaluation des Workshops «Denken und schreiben lernen» für Lehramtsstudierende vor, und **Jürg Aeppli und Hanni Löttscher** beschreiben mit dem Modell «EDAMA» ein Rahmenmodell für Reflexion.

Urs Aeschbacher und Daniel Wagner nehmen in einem Kommentarbeitrag Bezug auf den in BzL 1/2015 publizierten Text von Horst Biedermann, Sibylle Steinmann und Fritz Oser ««Glaubensbestände und Glaubenswandel»: Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung» und formulieren dazu «kritische Bemerkungen». Wir publizieren diesen Beitrag gemeinsam mit einer **Replik**, in der **Horst Biedermann, Fritz Oser und Sibylle Steinmann** zu den Anmerkungen Stellung nehmen.

Schliesslich gibt der Beitrag von **Daniela Freisler und Dimitri Paskoski** Befunde einer Studie über Lehrpersonenbiografien wieder, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Lehrpersonen der Volksschule in der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen ein professionelles Selbstkonzept ausbilden.

Mitteilung der Redaktion: Mit diesem Heft verabschieden wir uns von unserem Redaktionsmitglied **Peter Tremp**. Wir danken ihm für seine langjährige und engagierte Mitarbeit im Redaktionskollegium. Als neues Redaktionsmitglied begrüßen wir an dieser Stelle sehr herzlich **Markus Wilhelm** von der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Christine Pauli, Kurt Reusser, Christian Brühwiler, Annette Tettenborn, Markus Weil, Markus Wilhelm

«L'apprentissage passe par le texte». Zur Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Claudia Bartholemy und Ingo Thonhauser

Zusammenfassung In unserem Beitrag stellen wir ein Ausbildungsangebot an der Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP) in Lausanne dar, das sich an zukünftige Lehrpersonen verschiedenster Fächer richtet. Im Mittelpunkt steht die Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens. Auf fachlicher Ebene wird die Frage nach der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz mit «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) verknüpft. Methodisch bilden reflexive Praxis und gemeinsame Materialentwicklung einen weiteren Schwerpunkt. Wir situieren das Ausbildungsangebot in der aktuellen Fachdiskussion, stellen die Komponenten des Konzepts vor und ziehen im abschliessenden Teil unter Berücksichtigung der Evaluierungen durch die Studierenden Bilanz.

Schlagwörter Bildungssprache – Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Lehrpersonenausbildung

«L'apprentissage passe par le texte». Reflecting on the Language Dimension of all Learning in Teacher Education

Abstract In our contribution we present a teacher training module for teachers of various subjects at the Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP) in Lausanne. The main theoretical emphasis lies on reflecting on the language dimension of all learning, combining a focus on academic language with Content and Language Integrated Learning (CLIL). Reflective practice and the development of teaching material add a practical dimension. We situate the module in its theoretical context and present its main elements. In the last part of the paper we discuss the results of the students' evaluation of the module and present our conclusions.

Keywords academic language – Content and Language Integrated Learning (CLIL) – initial teacher education

1 Die sprachliche Dimension allen Lernens als Gegenstand der Ausbildung von Lehrpersonen

«The language dimension is of utmost importance for all levels of school learning, but it is particularly important for learning in all subjects» – diese Feststellung fasst die Ergebnisse des Projekts «Language in Education, Languages for Education» zusammen und stammt aus dem kürzlich publizierten Handbuch «The Language Dimension in

All Subjects» des Europarats (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2015, S. 13). Im Kontext der gegenwärtigen Migrationssituation in Europa ist die *Sprachlichkeit* allen Lernens in der Didaktik erneut und verstärkt Thema (vgl. «Babylonia» 3/2015 zum Thema «Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz» und das Sonderheft 2016 von «Fremdsprache Deutsch» zum Thema «Deutsch für Lernende mit Migrationshintergrund»). Bildungschancen eröffnen sich über die Sprache, in der gelehrt und gelernt wird, und zwar nicht nur in Sprachfächern, sondern in allen Schulfächern. Schülerinnen und Schüler lernen eine mehr oder minder vertraute Sprache, die ihre Erstsprache oder eine Zweitsprache sein kann, als Sprache des schulischen Lernens kennen. Mit Helmut Feilke könnte man von «Schulsprache» im Sinne von «auf das Lehren bezogene[n] und für den Unterricht zu *didaktischen* Zwecken *gemachte[n]* Sprach- und Sprachgebrauchsformen» (Feilke, 2012, S. 5) sprechen, die Ausdruck dafür sind, dass Sprache neue Funktionen erhält. Für die Schule charakteristische Sprachhandlungen wie Erklären, Zusammenfassen, Argumentieren oder Erörtern zeigen sich in spezifischen Textsorten und in ihren sprachlichen Merkmalen, die in der Regel nicht Teil der Sprachkompetenz sind, über die die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen. Lernende entwickeln hier also zunächst sprachlich neue Kompetenzen, die erfolgreiches Lernen erst ermöglichen, da diese sie dazu befähigen, schulische Lernangebote zu nutzen (im Sinne von Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell, vgl. Helmke, 2006). Diesem Sachverhalt wurde zunächst in der Sprachendidaktik, und hier vor allem im Bereich des Deutschen als Zweitsprache, die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Schmölzer-Eibinger (2010) oder Neugebauer und Nodari (2012) sprechen hier von «Textkompetenz»; parallel dazu ist zunehmend der Begriff «bildungssprachliche Kompetenz» (Gogolin et al., 2011) in Gebrauch: «Die Bildungssprache ist an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert und dient zur Kommunikation abstrakter, kontextenthobener Sachverhalte. Sie ist Mittel zum Erkenntnisgewinn und zur Kommunikation von Lernergebnissen» (Drumm & Henning, 2015, S. 12).¹ Diese Definition repräsentiert den gegenwärtigen Gebrauch des Begriffs und verweist deutlich auf die fächerübergreifende Dimension dieses sprachlichen Lernens. Aus unserer Sicht ist dies ein wichtiger Beitrag, um die sprachliche Dimension allen Lernens klarer zu fassen.

Schon an dieser kurzen Skizze wird deutlich, dass die Frage nach der Entwicklung *bildungssprachlicher Kompetenz* auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vor neue Aufgaben stellt. Schliesslich handelt es sich hier nicht ausschliesslich um eine Angelegenheit der Sprachendidaktik, sondern auch der Didaktiken anderer, sogenannter nicht sprachlicher Fächer, wie dies die Autorinnen und Autoren eines kürzlich erschienenen Beitrags sehr überzeugend darstellen (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Tinge, 2015). Dies ist der wissenschaftliche Kontext eines Ausbildungsangebots für die Sekundarstufen I und II an der Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP) in Lausanne, das wir im folgenden Abschnitt präsentieren.

¹ In der einleitend erwähnten Publikation des Europarats (Beacco et al., 2015) wird hierfür der Begriff «academic language» verwendet; in der französischen Fassung wird dieser mit «langue académique» wiedergegeben.

2 Die sprachliche Dimension allen Lernens in der Lehrpersonenausbildung an der HEP Vaud

Seit 2012 bieten wir Studierenden ein interdisziplinäres Seminar mit dem Titel «Dimension langagière dans l'enseignement : L'apprentissage passe par le texte (lire, comprendre, traiter)» an, in dem wir uns zentral mit der Rolle von Bildungssprache und Textarbeit im Unterricht auseinandersetzen und dies mit methodischen Ansätzen des «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) verbinden. Auch CLIL kann in diesem Zusammenhang nicht mehr ausschliesslich als Ansatz der Fremdsprachendidaktik gesehen werden, sondern wird in seiner fachdidaktischen Dimension neu konzeptualisiert (Feilke, 2012; Meyer et al., 2015). Die Studierenden haben die Gelegenheit, eigene Erfahrungen im Unterrichtspraktikum in diesem methodisch-didaktischen Rahmen zu situieren (reflexive Praxis) und konkrete Unterrichtssequenzen auszuarbeiten. Die Innovation des Ansatzes liegt daher nicht nur darin, dass die aktuelle wissenschaftliche Diskussion die Grundlage eines Ausbildungsangebots bildet, sondern auch in der konsequenten Umsetzung dieses interdisziplinären Konzepts bei der Gestaltung und Durchführung des Moduls. Dieser didaktische Doppeldecker gewährleistet eine grösstmögliche Kongruenz zwischen dem Lerngegenstand – der sprachlichen Dimension aller Fächer – und den im Modul durchgeführten Lehr- und Lernaktivitäten, die diese Dimension veranschaulichen und erlebbar machen. In den nachfolgenden Abschnitten stellen wir dar, welche Elemente entscheidend zu dieser Kongruenz beitragen.

2.1 Das Zielpublikum

Da das Modul interdisziplinär angelegt ist, können angehende Lehrpersonen aller Fächer, die in der Sekundarstufe unterrichtet werden, daran teilnehmen. Dieser fächerübergreifende Ansatz erlaubt es, die sprachliche Dimension allen Lernens herauszustreichen und zu analysieren. Die eminente Wichtigkeit der Schulsprache und bildungssprachlicher Kompetenzen für den Schulerfolg wird hierbei ausdrücklich thematisiert und es werden Wege vorgestellt, die aufzeigen, welchen konstruktiven Beitrag Sprach- und Fachlehrerinnen und -lehrer zur Entwicklung dieser Kompetenzen leisten können. Fremdsprachenlehrpersonen sind zwar in der Regel in der Mehrzahl, wir haben aber jedes Jahr auch eine Gruppe von Lehrpersonen, die andere Fächer unterrichten. Französisch, Geschichte, Musik, Wirtschaft, Biologie und die alten Sprachen waren regelmässig vertreten.

2.2 Das Lehrpersonal

Das Modul wird von der Verfasserin und dem Verfasser dieses Beitrags im Teamteaching unterrichtet. Dabei kommen die Spezialisierungen der Lehrenden zum Tragen, die den theoretischen Rahmen der Veranstaltung abstecken (Bildungssprache, Textarbeit und CLIL). Abgesehen davon haben wir auch das gemeinsame klare Ziel, den theoretischen Input durch sinnvolle Aufgaben auf die alltägliche Unterrichtsebene zu übertragen. Durch das konsequente gemeinsame Vorbereiten der Sitzungen ergeben sich Synergien, die von beiden Unterrichtenden als höchst inspirierend erlebt werden,

da sich ihre Stärken ergänzen. Auf diese Weise gelingt es, den relevanten wissenschaftlichen Kontext mit der Konzeption von motivierenden Aufgaben zu verbinden.

2.3 Der Aufbau des Seminars

Im Seminar selbst wird auf eine stringente Progression geachtet. Wir gehen von einer Diskussion des sprachdidaktischen Konzepts «Kommunikative Kompetenz» aus und situieren die Rolle der Textkompetenz/Bildungssprache und der Textarbeit in diesem Kontext. Dies führt zur Präsentation des CLIL-Ansatzes, der vor allem für die Identifizierung von sprachlichen und fachlichen Elementen, die jedem Unterricht zugrunde liegen, genutzt wird. Diese Vorgehensweise fokussiert im Besonderen das innovative Potenzial von CLIL für alle Fächer, unabhängig davon, ob sie in einer Fremdsprache oder in der Schulsprache unterrichtet werden: Das Modell der vier Cs (Coyle, 2005) – Content, Communication, Cognition, Culture – wird im Hinblick auf die Problematik der Schulsprache und der Bildungssprache fruchtbar gemacht. Insbesondere legen wir den Schwerpunkt auf den Aspekt «Communication», wobei hier im CLIL-Unterricht zwischen «language of learning», «language for learning» und «language through learning» unterschieden wird. Die Parallele wird im Seminar folgendermassen gezogen: Eine Analyse der «language of learning» erlaubt es Studierenden, bildungssprachliche Elemente in Texten zu identifizieren. Im Seminar werden entsprechend deutsch-, englisch- und französischsprachige Quellen zur Theorie, Methodik und Didaktik verwendet. Die Auseinandersetzung mit diesen Texten findet auf zwei Ebenen statt: Zunächst werden die in der Literatur beschriebenen Konzepte und Modelle diskutiert. In einem zweiten Schritt steht danach die Reflexion darüber im Mittelpunkt, dass diese Texte im Seminar für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer die «language of learning» darstellen. Die «language for learning» beschreibt die sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung von Aufgaben benötigt werden. Dies wird explizit beim Erarbeiten von Kriterien für gut formulierte Aufgaben, die dann auch durchgeführt werden, thematisiert. Die «language through learning» stellt in den Mittelpunkt, dass in allem schulischen Lernen fächerübergreifende Sprachhandlungskompetenzen entwickelt werden. Dementsprechend dienen mehrere Sitzungen gegen Semesterende dazu, das theoretisch Gelernte in professionelle Handlungsfähigkeit umzusetzen, d.h. vorgegebene Sequenzen zunächst zu analysieren und eigene schliesslich selbstständig zu gestalten (entsprechend der «language through learning», Text- oder Methodenkompetenz). Dieses «learning by living», d.h. die Übereinstimmung zwischen den vermittelten Konzepten und ihrer parallel laufenden konsequenten Anwendung, zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Modul.

2.4 Die Aufgaben im Seminar

Besonders wichtig erscheint uns zu jedem Zeitpunkt die Praxisnähe der durchgeführten Aufgaben. Die Studierenden werden zu Beginn des Semesters beispielsweise damit beauftragt, Lehrmittelauszüge verschiedener Fächer und Stufen zu analysieren. Diese werden auf die zu erwartenden sprachlichen Hürden für die Schülerinnen und Schüler und in Bezug auf die Klarheit der Aufgabenstellungen untersucht. Darüber hinaus

steht immer die Frage im Raum, welche Sprachkompetenz implizit oder auch explizit angestrebt wird und wie man erfolgsorientiert unterrichten kann, d.h. welche Hilfestellungen gegeben werden müssen, damit die Schülerinnen und Schüler eine ihnen gestellte Aufgabe bewältigen können. Der «fachfremde» Blick erleichtert die Identifikation von potenziellen Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler – und steigert damit die potenzielle Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrenden. So ist z.B. ein zukünftiger Fremdsprachenlehrer fähig, einer Chemielehrerin anzugeben, welche (bildungs)sprachlichen Kompetenzen für die Bewältigung einer Aufgabe aus dem Chemiebuch benötigt werden.²

Von den analytischen Aufgaben leiten wir zu den konzeptuellen Aufgaben über. Die Studierenden erhalten zur Semestermitte zunächst Zeit und Raum, von den Lehrenden ausgesuchte Quellen in mehreren Sprachen zu didaktisieren. Ausserdem erhalten sie Beispiele für CLIL-Sequenzen und (literarische) Textarbeit, von denen ausgehend sie eigene, auf ihren Rahmen passende Unterrichtssequenzen konzipieren und diskutieren. Da der literarischen Textarbeit eine herausragende Stellung im gymnasialen Unterricht zukommt, haben wir uns entschlossen, zu diesem Zeitpunkt sowohl Sachtexte als auch literarische Texte als Vorlagen anzubieten. Ziel des Moduls ist es schliesslich, die Studierenden am Ende des Semesters dazu zu befähigen, auf der Basis von von ihnen selbst definierten Lernzielen (Sprache und Fach) einen gesamten Zyklus von der Auswahl der (authentischen) Textgrundlagen bis hin zur konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung autonom zu gestalten. Ob dieses Ziel erreicht wird, evaluieren wir mit einem ausführlichen Examensdossier, in dem die Studierenden neben einer selbstständig erarbeiteten Sequenz auch zeigen müssen, welche theoretischen Elemente sich in ihrem Dossier wiederfinden lassen. Ein reflexiver Teil, in dem die Sequenz auf ihre potenziellen Stärken und Schwächen durchleuchtet wird, schliesst das Dossier ab. Alle Arbeiten, auch die Gestaltung des abschliessenden Examensdossiers, werden konsequent in Gruppen, also fächerübergreifend, durchgeführt.

2.5 Die Stellung der reflexiven Praxis

Sooft wie möglich wird die konkrete Lehrsituation, in der sich die Studierenden in ihren Praktika befinden, zum Ausgangspunkt für die Fragen und Diskussionen im Seminar gemacht. Tatsächlich führt nur die Hinwendung zu ihren spezifischen Unterrichtskontexten dazu, dass die Studierenden für die sprachliche Dimension jeden Unterrichts nachhaltig sensibilisiert werden. Ihre Bereitschaft, den Ansatz für den eigenen Unterricht fruchtbar zu machen und ihn in konkrete Lernangebote umzusetzen, steigt, wenn man ihnen Zeit dafür lässt, auch eigene Unterrichtssequenzen auf der Folie des theoretisch-didaktischen Rahmens zu analysieren und sie mit Blick auf ihre Klassen

² Wir erläutern dies am Beispiel der folgenden Aufgabe: «Recherchieren Sie im Internet, welche Proteine einen besonders hohen α -Helix- bzw. β -Faltblattanteil haben.» Zur Bearbeitung dieser Aufgabe müssen Schülerinnen und Schüler a) die Fachsprache und die Konzepte hinter dem Fachvokabular verstehen und b) autonom genug sein, um in der Recherche an die entsprechenden Informationen zu gelangen, die Resultate zu verstehen und diese dann c) in sprachlicher Form mündlich oder schriftlich zu präsentieren.

zu verbessern. Diese «reflexive Schleife» halten wir für die Qualitätssicherung von Unterricht für eminent wichtig.

3 Qualitätssicherung, Bilanz und Perspektiven

Das Seminar wurde in dieser Form seit 2012 viermal durchgeführt und dreimal durch das Centre de soutien à l'enseignement (CSE) an der HEP evaluiert.³ Die Studierenden erhalten einen Fragenbogen, der eine Evaluierung der einzelnen Lehrangebote eines Ausbildungsmoduls ermöglicht. Sie können sich zu ihrer Wahrnehmung der Relevanz der Inhalte für ihre Ausbildung und ihre Praxis sowie zur Qualität der Lehre äussern. Die Beantwortung der 14 einzelnen Fragen erfolgt in Form von verbalisierten Likert-Skalen; am Ende haben die Studierenden die Möglichkeit, freie Kommentare zu den Stärken und Schwächen des Moduls zu verfassen und Verbesserungsvorschläge anzubringen. Die Rücklaufquote lag im Durchschnitt bei über 50%; insgesamt bewerteten 42 Studierende das Modul.

Besonders wichtig für die Entwicklung des Seminars war aus unserer Sicht, inwieweit die Studierenden die Inhalte als relevant für ihre Professionalisierung empfanden («Globalement, cette unité vous a beaucoup apporté»). Dieser Aspekt interessierte uns vor allem deshalb besonders, weil die didaktisch-methodische Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens für die Mehrzahl der Seminarteilnehmenden ein Novum war. Ein zweites wesentliches Kriterium war für uns die Einschätzung der Umsetzbarkeit der Ausbildungsinhalte im Unterricht («Avez-vous déjà eu l'occasion de vous appuyer sur les contenus de ce module dans votre pratique professionnelle [en stage, en remplacement ou en emploi]?»). Zur ersten Frage stellen wir fest, dass die Studierenden die Inhalte in der Mehrzahl zwar von Anfang an positiv beurteilt hatten, dass sich die positiven Bewertungen aber von allgemeiner Zustimmung 2012 («d'accord») zu eindeutiger Zustimmung («tout à fait d'accord») verschoben. Dies stimmt mit unserer Wahrnehmung überein. Die Relevanz von CLIL war für die Studierenden von Anfang an unmittelbar nachvollziehbar: «*L'approche CLIL EMILE ainsi que le travail textuel. C'est le module qui m'a le plus apporté au niveau de la pratique, tout spécialement parce que j'enseigne une langue mais également pour l'aspect interdisciplinaire*» (Evaluierung 2012). Für die Textarbeit und die Frage nach bildungssprachlichen Kompetenzen war dies ein Entwicklungsprozess, in dem gerade kritische Rückmeldungen von Studierenden sehr hilfreich waren (z.B. «*Peut-être encore plus de pratique guidée pour le travail textuel*», Evaluierung 2012). Zur Frage der Übertragbarkeit in die Praxis ist festzustellen, dass die Mehrzahl der Studierenden im Rahmen ihres Unterrichtspraktikums Gelegenheit hatte, eigenen Unterricht durchzuführen. Für diese Gruppe ist eine deutliche Steigerung der Zustimmung von 50% auf 83% festzustellen.

³ Die Entscheidung darüber, welche Module evaluiert werden, trifft das CSE. 2015 wurde keine Evaluierung des Moduls durchgeführt, da die Evaluierungen 2012, 2013 und 2014 insgesamt sehr positiv ausgefallen waren.

Diese Ergebnisse illustrieren die Entwicklung des Seminars. Die Herausforderung für die Lehrenden bestand hier darin, die theoretischen Inhalte so zu vermitteln, dass ihre Bedeutung für die Praxis den Studierenden unmittelbar einleuchtete. Methodisch war hier reflexive Praxis von entscheidender Bedeutung. Die Diskussion von Beispielen aus dem Unterricht, die Studierende zur Verfügung stellten, zusammen mit der Arbeit an Materialien, die von den Lehrenden ausgewählt wurden, trug entscheidend dazu bei, dass der Praxisbezug der Inhalte für die Studierenden einfacher nachvollziehbar wurde. Beispielhaft ist hier die folgende Rückmeldung: «*Cours très enrichissant, permettant une démarche réflexive et critique utile à ma pratique d'enseignement*» (Evaluierung 2014).

Wir ziehen daher eine positive Bilanz, sehen aber auch in der Entwicklung der fachlichen Diskussion eine Bestätigung für die Relevanz der Thematik. Das bereits erwähnte neue Handbuch des Europarats (Beacco et al., 2015), aber auch der 2013 erschienene Band «Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen» (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013) unterstreichen dies deutlich. Insofern erscheint es uns kohärent, an den Inhalten und der Form des Seminars auch in den kommenden Jahren festzuhalten. Aus unserer Perspektive müssen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Inklusion zukünftig verstärkt der Herausforderung stellen, der Entwicklung sowohl der Schul- als auch der Bildungssprache und der Textkompetenz in ihrem Unterricht einen Platz einzuräumen. Wir sehen unsere Rolle darin, sie für diese anspruchsvolle Aufgabe mit dem nötigen theoretischen und didaktischen Know-how auszurüsten – damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler, gerade auch im Kontext verstärkter Migration, eine Chance auf zeitgemäße Bildung erhalten.

Literatur

- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (2015). *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*. Strassburg: Council of Europe, Language Policy Unit.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Coyle, D.** (2005). *CLIL. Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham, School of Education.
- Drumm, S. & Henning, U.** (2015). Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven. *Babylonia*, Nr. 3, 9–17.
- Feilke, H.** (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al.** (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem «Kerngeschäft» der Schule (II. Folge). *Pädagogik*, 58 (2), 42–45.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Tinge, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 41–57.

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.

Schmölzer-Eibinger, S. (2010). Textkompetenz und das Lernen in der Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1130–1137). Berlin: De Gruyter.

Autorin und Autor

Claudia Bartholemy, lic. phil., Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud),
claudia.bartholemy@hepl.ch

Ingo Thonhauser, Dr., Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud),
ingo.thonhauser@hepl.ch

Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachenlehrperson

Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Lukas Bleichenbacher, Peter Klee und Thomas Roderer

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag beschreibt einen innovativen Ansatz zur Förderung berufsbezogener Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen in der Schweiz. Grundlage dafür sind die berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für die Primarstufe und die Sekundarstufe I, welche anhand einer sprachlichen Bedarfsanalyse erarbeitet wurden. Nach einer Situierung der Thematik in der aktuellen Forschungsliteratur sowie im Schweizer Bildungskontext werden Aufbau und Entstehung der Profile erläutert und die Resultate einer Befragung von Lehrpersonen zur deren Praxisrelevanz zusammengefasst. Anschliessend werden anhand von Beispielen mögliche didaktische Umsetzungs- und Implementierungsformen der Profile skizziert.

Schlagwörter Fremdsprachenunterricht – berufsbezogene Sprachkompetenzen – Sprachausbildung – Lehrpersonenbildung

Building Profession-related Language Skills in the Education of Foreign Language Teachers

Abstract This paper describes an innovative approach to promoting language skills of foreign language teachers in Switzerland. The approach is based on the profession-related language competence profiles for foreign language teachers in primary and lower secondary education which were developed on the basis of a linguistic needs analysis. After situating the subject in both the current state of research and the Swiss educational context, the structure and the development of the profiles are briefly described and the results of a survey of teachers regarding their practical relevance are summarized. Then, possible instances of an implementation of the profiles into teacher education are outlined and illustrated by concrete examples.

Keywords foreign language teaching – language for specific purposes – language training – teacher education

1 Einleitung

Gute zielsprachliche Kompetenzen stellen unbestritten eine wesentliche Voraussetzung für die Ausübung des Berufes einer Fremdsprachenlehrperson dar. Wie genau diese Kompetenzen zu definieren sind, wo sie im Curriculum verortet, wie sie gefördert und wie sie eingefordert werden, variiert jedoch stark je nach Ausbildungskontext (vgl.

COHEP, 2013). Bislang gibt es noch relativ wenig empirische Forschung in diesem Bereich (vgl. Vicente, 2012). Wie die aktuelle Untersuchung von Loder-Büchel (2014) zeigt, sind die Bezüge zwischen Sprachkompetenz und effektivem Unterricht komplex: Eine hohe allgemeine Sprachkompetenz reicht nicht aus, um einen lernwirksamen zielstufengerechten Unterricht sprachlich zu gestalten. Es bedarf somit einer Klärung des realen Bedarfs an sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die für ein professionelles Lehrhandeln in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts unabdingbar sind.

Die Definition berufsrelevanter Fremdsprachenkompetenzen und entsprechender Ausbildungsgänge ist in anderen Berufssparten längst etabliert (vgl. z.B. Long, 2005; Mourlhon-Dallies, 2008). Paradoxerweise ist dies für den Beruf der Fremdsprachenlehrperson bisher nicht der Fall. In der aktuellen bildungspolitischen und curricularen Diskussion dominiert nach wie vor die Diskussion um die Festlegung von Mindestniveaus, meist die höchsten Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) C1 und C2 (Europarat, 2001). Dabei wird der Kontextualisierung nicht das notwendige Gewicht eingeräumt (vgl. Coste, 2007), da sich die generell definierten Niveaus auf Kommunikationskontexte beziehen, die den spezifischen Bedingungen des professionellen Sprachhandelns von Lehrpersonen nur teilweise entsprechen (vgl. auch North, 2014). Der hier gewählte Ansatz ist ein anderer: Es wird versucht, die Frage der Anforderungen an die Sprachkompetenzen der Lehrpersonen sowie deren Aufbau in der Aus- und Weiterbildung praxis- und bedarfsbezogen anzugehen.

2 Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten

2.1 Entstehungskontext, Inhalt und Aufbau

Die Entstehung der *berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile* (Kuster et al., 2014) situiert sich im Kontext der Sprachenstrategie der EDK (2004). Sie wurden in Kooperation zwischen Schweizer Hochschulen aus drei Sprachregionen als Beitrag zur Klärung der sprachlichen Anforderungen an Fremdsprachenlehrpersonen entwickelt. Das Projekt wurde vom Bundesamt für Kultur und der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP bzw. swissuniversities) unterstützt. Die Grundlage der Profile, an deren Ausarbeitung das Autorenteam dieses Beitrags beteiligt war, bildet eine linguistische Bedarfsanalyse gemäss Long (2005). Dabei wurden internationale Referenzdokumente, die sich auf einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht gemäss den Prinzipien des GER beziehen (z.B. Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska & Soghikyan, 2007), aktuelle Schweizer Lehrpläne und Lehrmittel sowie Praxisbeobachtungen einbezogen. Erste Versionen von Kompetenzbeschreibungen wurden mit Befragungen von Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 2.2) sowie Expertinnen und Experten konfrontiert. Die resultierenden Kompetenzprofile bilden den effektiven Sprachbedarf der Lehrperson innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers ab. Sie existieren in zwei sich überlappenden Versionen für die Primarstufe und

für die Sekundarstufe I und beinhalten sprachlich-kommunikative Handlungen in Form von Kann-Beschreibungen mit konkreten, kontextualisierten Beispielen in folgenden fünf Handlungsfeldern:

- 1) Unterricht vorbereiten;
- 2) Unterricht durchführen;
- 3) Beurteilen, Rückmeldungen geben und beraten;
- 4) Aussenkontakte gestalten;
- 5) Lernen und sich weiterbilden.

Die ersten drei Bereiche beziehen sich auf den sprachlichen Bedarf bei der Vorbereitung und der Durchführung von Unterricht sowie auf die Evaluations- und Beratungspraxis. Der vierte Bereich zielt auf die Gestaltung von direkten Kontakten der Schülerinnen und Schüler der Zielstufe mit der Fremdsprache ab, beispielsweise bei einem Klassen-austausch. Im fünften Bereich stehen das sprachliche und das interkulturelle Lernen sowie die Entwicklung von Sprachbewusstheit der Lehrperson selbst im Vordergrund, z.B. in Aus- und Weiterbildungskontexten.

2.2 Beurteilung der Praxisrelevanz der Profile durch Lehrpersonen

Die Profile wurden 2013 als Teil der erwähnten Bedarfsanalyse Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe aus allen Sprachregionen der Schweiz vorgelegt. Die Befragung wurde von 97 Personen ausgefüllt (Rücklaufquote von 89%). Die durchschnittliche Unterrichtserfahrung der beteiligten Lehrpersonen betrug 11 Jahre auf der Primarstufe bzw. 16 Jahre auf der Sekundarstufe. Die Teilnehmenden beantworteten Fragen zu den 87 Sprachhandlungen der Profile und zu den dazugehörigen Beispielen. Zur Praxisrelevanz wurde erfragt, a) wie oft sie die Sprachhandlungen selbst ausführen würden und b) ob auch angehende Lehrpersonen über diese Kompetenzen verfügen sollten. Die Antwortmöglichkeiten umfassten vier Skalenstufen; bei a) von «nie» bis «häufig» bzw. bei b) von «trifft nicht zu» bis «trifft zu». In Abbildung 1 sind die zustimmenden Antworten zusammengefasst: Für jedes Handlungsfeld wurden die beiden höheren Skalenstufen addiert und die daraus resultierenden prozentualen Anteile für die Schulstufen getrennt dargestellt. Die Zustimmung zur aktuellen und zur zukünftigen Relevanz der sprachlichen Aufgaben ist bei beiden Schulstufen in den meisten Handlungsfeldern hoch, und zwar umso mehr, je näher diese am Geschehen im Schulzimmer sind.

Die Einschätzungen der Relevanz der Kompetenzen für zukünftige Lehrpersonen sind durchschnittlich höher als jene zur Häufigkeit des Gebrauchs in der eigenen Praxis. Das deutet darauf hin, dass die Profile aus der Sicht der Lehrpersonen erstrebenswerte Kompetenzen abbilden. Auffällig ist, dass die Differenz zwischen aktuellem Ist- und zukünftigem Soll-Zustand bei den Primarstufenlehrpersonen ausgeprägter erscheint, insbesondere bei den Handlungsfeldern 4 und 5, die dem Unterricht im Schulzimmer weniger nahe sind. Die besonders hervorstechende Differenz in Handlungsfeld 4 verweist auf einen erhöhten Handlungsbedarf im Bereich der Fähigkeit der Lehrpersonen, die Fremdsprache für die Durchführung von Austauschaktivitäten einzusetzen. Dass

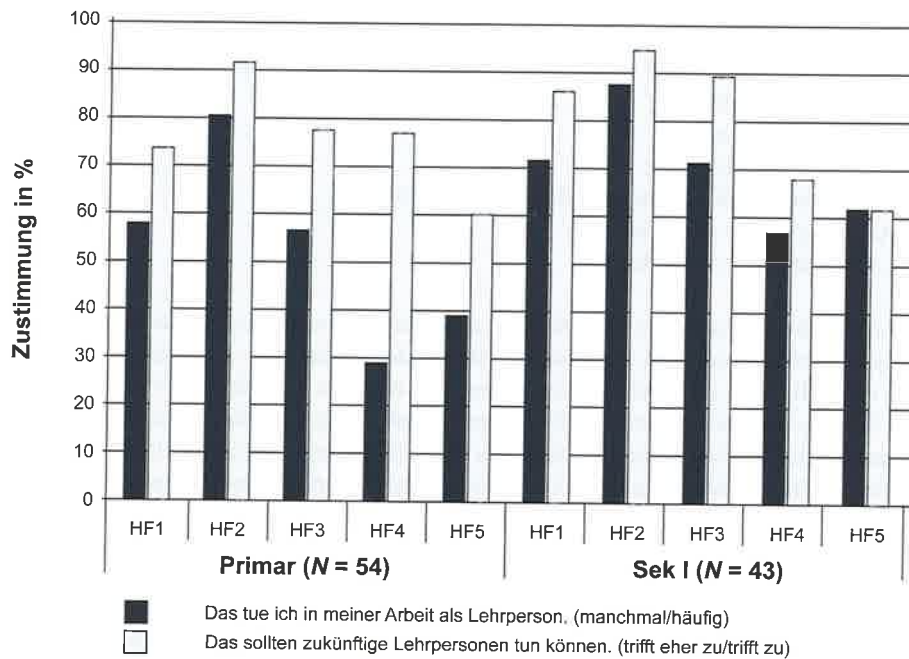


Abbildung 1: Zustimmende Antworten der Lehrpersonen ($N = 97$) zu 87 Sprachhandlungen in fünf Handlungsfeldern (HF), Angaben in Prozent.

bei Handlungsfeld 5 die Zustimmungswerte der Sekundarlehrpersonen für aktuelle Anwendung und zukünftige Kompetenz gleich sind, weist darauf hin, dass auf dieser Stufe aus ihrer Sicht bereits umgesetzt wird, was auch für die Zukunft gelten soll, während die Primarlehrpersonen auch hier noch Handlungsbedarf sehen.

2.3 Modelle und Szenarien für die Aus- und Weiterbildung

Mit Blick auf die Ausbildung der Fremdsprachenlehrpersonen wurden die Profile mit den Kompetenzanforderungen einiger häufig verwendeter internationaler Sprachdiplome verglichen. Ein Hauptresultat dieser Analyse sind Hinweise auf speziell berufsrelevante sprachliche Kompetenzen, die nicht im Fokus der Diplome und daher auch nicht der allgemeinsprachlichen Ausbildung stehen. Darauf aufbauend wurden Modelle zur Implementierung der Profile in die Lehrpersonenbildung erarbeitet (Bleichenbacher et al., 2014b). Diese gehen von typischen Situationen aus, z.B. Curricula mit oder ohne sprachliche Ausbildungsmodule bzw. mit oder ohne internationale Sprachdiplome. Im Rahmen des Projekts entstanden zudem sechs *pädagogische Szenarien* für die Lehrpersonenbildung, je zwei für die drei Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Englisch (Bleichenbacher et al., 2014a). Die Szenarien schildern Kursabläufe für die Aus- und Weiterbildung, die an die Zielkompetenzen der Profile gebunden sind (vgl. auch Egli Cuenat, 2014 zum Szenario-Konzept).

3 Beispiele für die Implementierung

Im Folgenden wird exemplarisch vorgestellt, wie die Profile in zwei unterschiedlichen Ausbildungssituationen implementiert wurden.

3.1 Grundausbildung von Französischlehrkräften der Sekundarstufe I

Das Modul «Compétences Langagières» des Studiengangs Sek I der Pädagogischen Hochschule St. Gallen baut im Rahmen einer Veranstaltung von einer Wochenstunde in den ersten zwei Studiensemestern gezielt berufsbezogene Sprachkompetenzen auf. Das Ziel ist, dass die Studierenden ihre ersten Unterrichtsaktivitäten im Klassenzimmer erfolgreich bestehen. Das Modul ist Teil eines umfangreicheren Sprachcurriculums, in welchem auch allgemeinsprachliche Kompetenzen gefördert werden. Die Zielsetzungen des Moduls stützen sich auf die Kompetenzbeschreibungen des berufsspezifischen Sprachkompetenzprofils für die Sekundarstufe I und orientieren sich an den bereits erwähnten pädagogischen Szenarien. Im Vordergrund stehen dabei Aufgabebereiche aus den Handlungsfeldern 1, 2 und 3 (vgl. Abschnitt 2.1). In der Kursgestaltung werden sprachliches und didaktisches Handeln eng miteinander verknüpft. Dies soll anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden.

Die Studierenden werden zu Beginn einer Einheit zu Handlungsfeld 3 mithilfe von Beispielen in die Grundzüge der förderorientierten Beurteilung eingeführt. Nach einer intensiven Beschäftigung mit stufengerechten sprachlichen Mitteln bewerten und kommentieren die Studierenden schriftlich kurze Aufsätze sowie mündlich Videoaufnahmen von Einzel- und Gruppenpräsentationen von Schülerinnen und Schülern aus Sekundarklassen verschiedener Niveaus. Die Dozierenden geben ihrerseits auf die Sprachproduktionen der Studierenden förderorientiertes Feedback, wobei sie in erster Linie auf sprachliche Aspekte fokussieren.

Im Rahmen einer Einheit zu Thema «Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht» lesen sich die Studierenden in Tandems gegenseitig aus einem Jugendbuch vor. Aufgrund der Rückmeldungen anhand eines Kriterienkatalogs wählen sie drei Punkte aus, an denen sie gezielt arbeiten (z.B. ein bestimmtes Ausspracheproblem, Pausen, Körperhaltung). Nach einer Vorbereitungsphase tragen sie die Passage wie vor einer Klasse vor, nehmen ihre Produktion digital auf und laden die Audiodatei auf eine Lernplattform hoch. Auf der Grundlage der ausgewählten Kriterien erhalten sie online ein Feedback von anderen Studierenden und der Kursleitung. Anschliessend nehmen sie eine zweite, verbesserte Version auf und legen die Aufnahme in einem elektronischen Portfolio ab.

Methoden zur Anpassung der Unterrichtssprache an das Niveau der Schülerinnen und Schüler werden gezielt eingeübt. Die Studierenden nehmen eigene spontane mündliche Sequenzen zu vorgegebenen Themen auf. Sie transkribieren und analysieren ihre Produktion, vereinfachen diese schrittweise und setzen sie wieder mit Einbezug von

Gestik und Mimik in gesprochene Sprache um. Die Resultate und die Erkenntnisse werden in der Gruppe und mit der Modulleitung reflektiert.

Die Studierenden tragen periodisch ihren aktuellen Lernstand in ein Beurteilungsportfolio ein. Dieses enthält sämtliche Sprachhandlungen, die im Modul bearbeitet werden, und bietet ein Raster zur Selbsteinschätzung an. Die Feedbacks zur Veranstaltung heben den hohen Bezug zur Berufspraxis, die konsequente Orientierung an den Zielkompetenzen sowie den hohen Anteil mündlicher Arbeit positiv hervor. Eher kritisch beurteilen die Studierenden die Selbststeuerung des eigenen Lernens mit dem Beurteilungsportfolio sowie den Zeitaufwand für die Vorbereitungsaufträge.

3.2 Weiterbildung von Englischlehrkräften der Primarstufe

Beim folgenden Beispiel handelt es sich um einen Qualifikationslehrgang für Lehrpersonen, die im Fürstentum Liechtenstein auf Primarschulstufe Englisch unterrichten. Die Kurse werden mit einem Zertifikat abgeschlossen, das den Teilnehmenden eine stufen- und berufsspezifische Sprachkompetenz auf dem Niveau C1 attestiert. Der Qualifikationslehrgang sieht zwölf Präsenzhalbtage sowie einen Prüfungstag vor. Zwischen den einzelnen Kurstagen ist zusätzliche Vor- und Nachbereitungszeit notwendig, um ausgehend vom gesetzten Eintrittsniveau B2 bis C1 die Ziele des Lehrgangs erreichen zu können.

Es werden unter anderem die folgenden Themenbereiche bearbeitet:

- sprachliche Routinen im Klassenzimmer;
- sprachliche Gestaltung von Lernmaterialien: authentische Materialien erschliessen, vereinfachen, schriftliche Anweisungen geben;
- Sprachgebrauch in inhaltsorientierten Sequenzen («Content and Language Integrated Learning» CLIL);
- sprachliche Leistungen beurteilen und Rückmeldungen geben;
- die Schülerinnen und Schüler bei der authentischen Interaktion (z.B. im Sprachaus-tausch) unterstützen;
- vorlesen, erzählen, Theater spielen, singen.

Die Zertifikatsprüfung beruht auf einer Reihe summativer, auf die Themenmodule abgestimmter Teilprüfungen. Die Anforderungen an die Qualität der sprachlichen Handlungen sowie die Bestehensnorm orientieren sich an einer speziell entwickelten Beurteilungsskala sowie an Rastern internationaler C1-Prüfungen. Im Folgenden werden exemplarisch einige Beurteilungsformen beschrieben:

- *Mündlich*: Zu einem vorgegebenen Unterrichtsthema eine kurze Präsentation gestalten; einen Vortrag einer Schülerin oder eines Schülers (Videoaufnahme) beurteilen und eine konstruktive Rückmeldung geben; sprachliches Handeln im Rahmen einer Microteaching-Situation.
- *Schriftlich*: Authentische Texte im Hinblick auf die Nutzung im Unterricht zusammenfassen; zu einem vorgegebenen Dokument Fragen für den Unterricht formulie-

- ren; eine schriftliche Produktion einer Schülerin oder eines Schülers beurteilen und eine konstruktive Rückmeldung geben.
- *Beurteilungsportfolio*: Die Produkte der verschiedenen mündlichen und schriftlichen Arbeitsaufträge werden im Portfolio abgelegt und dokumentieren den Lernfortschritt.

4 Ausblick

Die berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile beruhen auf einer Bedarfsanalyse, welche sich wiederum auf eine Triangulation unterschiedlicher Quellen stützt (Long, 2005). Wie alle curricularen Instrumente sind jedoch auch die Profile das Produkt einer – intersubjektiv geteilten – Setzung (vgl. Egli Cuenat, 2014). Erste Einsatzmöglichkeiten für die Planung und die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsmodulen wurden hier gezeigt. Es wird sich erweisen, inwiefern sich die Profile in unterschiedlichen Bildungskontexten bewähren. Ein klarer Bedarf an empirischer Überprüfung der Wirkung einer berufsbezogenen Sprachausbildung besteht nicht nur auf der Ebene der Sprachkompetenz, sondern auch bezüglich der motivationalen Lage der Lehrkräfte (Loder-Büchel, 2014). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Beurteilung der berufsspezifischen Kompetenzen, welchem ein aktuelles Nachfolgeprojekt (2015 bis 2016) nachgeht. Dieses beinhaltet auch die Frage der Verbindung mit den Niveaus des GER und mit den internationalen Sprachdiplomen, welche im Hinblick auf die Beurteilung und die Zertifizierung in hohem Masse systemrelevant sind.

Literatur

- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., Roderer, T., Benveggen, R. et al.** (2014a). *Pädagogische Szenarien zur Förderung und Beurteilung berufsspezifischen Sprachkompetenzen*. St. Gallen: PH St. Gallen.
- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., Roderer, T., Benveggen, R. et al.** (2014b). *Vergleich ausgewählter internationaler Sprachdiplome mit den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen. Modelle und Empfehlungen für die Verwendung internationaler Sprachdiplome in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen*. St. Gallen: PH St. Gallen.
- COHEP.** (2013). *Austrittskompetenzen in den Fremdsprachen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz für eine Lehrbefähigung*. Erhoben am 10. Juni 2011, aktualisiert am 31.10.2013. Internes Arbeitspapier.
- Coste, D.** (2007). *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strassburg: Europarat.
- EDK.** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: EDK.
- Egli Cuenat, M.** (2014). Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1* im Projekt «Passepartout». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 414–428.

- Europarat.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER)*. Berlin: Langenscheidt.
- Kuster, W., Klee, P., Egli Cuenat, M., Roderer, T., Forster-Vosicki, B., Zappatore, D. et al.** (2014). *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I*. St. Gallen: PH St. Gallen.
- Loder-Büchel, L.** (2014). *Association between Young Learners' English Language Performance and Teacher Proficiency and Experience with English*. Unveröffentlichte Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg.
- Long, M.** (2005). *Needs Analysis in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mourlhon-Dallies, F.** (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K.** (2007). *Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung (EPOSA)*. Graz: Europarat.
- North, B.** (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vicente, S.** (2012). Sprachpraktische Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer – Forschungsstand und Perspektiven. In T. Tinnefeld, I.-A. Busch-Lauer, H. Giessen, M. Langner & A. Schumann (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik* (S. 77–90). Saarbrücken: htw saar.

Autorin und Autoren

- Mirjam Egli Cuenat**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS),
mirjam.egli@phsg.ch
- Wilfrid Kuster**, Prof., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS),
wilfrid.kuster@phsg.ch
- Lukas Bleichenbacher**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS),
lukas.bleichenbacher@phsg.ch
- Peter Klee**, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS),
peter.klee@phsg.ch
- Thomas Roderer**, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS),
thomas.roderer@phsg.ch

«Transversales Unterrichten» – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase

Christine Künzli David, Beat Brunner und Hanspeter Müller

Zusammenfassung Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schuleingangsstufe basiert wesentlich auf fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen, während der Vorschul- und Unterstufenunterricht in der Regel wenig fachlich organisiert ist. Insofern stellt das Verhältnis von Fachlichkeit und Interdisziplinarität eine Besonderheit und eine Herausforderung dar, die in der Modulgruppe «Transversales Unterrichten» aufgenommen werden. Da sich lebensweltliche bzw. gesamtgesellschaftliche Fragestellungen selten einzelfachlich aufgreifen und bearbeiten lassen, werden im Modul mehrere Fachwissenschaften und Fachdidaktiken aufeinander bezogen und bildungstheoretisch reflektierte, stufenspezifische transversale Lerngelegenheiten entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Aus hochschuldidaktischer Sicht sollen Studierende zur Multiperspektivität angeleitet werden, um diese in Form sich ergänzender Weisen der Weltaneignung an die Schülerinnen und Schüler weiterzuvermitteln.

Schlagwörter transversaler Unterricht – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Interdisziplinarität

«Transversal Teaching» – Interdisciplinary Modules as a Focal Point in Preschool Teacher Preparation Programs

Abstract Preparation programs for preschool teachers (kindergarten and first years of primary school) are based on subject-specific scientific basics and pedagogy, while classroom teaching is less subject-oriented. Hence, the relationship between subjects/disciplines and interdisciplinarity constitutes a special challenge which is addressed in the modules on «transversal teaching». Fundamental questions about the world and modern society can rarely be dealt with by one single subject. This is why the pluridisciplinary module integrates theory of education, planning of level-specific transversal learning opportunities as well as their implementation and evaluation. In the context of higher education, students should be trained in multi-perspective views in order to be able to teach children a variety of ways of approaching the world.

Keywords interdisciplinarity – teacher education – teaching across subjects (cross-curricular teaching)

1 Einführung und Ausgangslage

Wie verändert sich der Zugang zu einem Bild, wenn man dieses mit Klang unterlegt? Welche Erkenntnisse werden durch eine ästhetische Auseinandersetzung mit Nahrungsmitteln im Kontext gesunder Ernährung ermöglicht? In den Veranstaltungen der Mo-

dulgruppe «Transversales Unterrichten» des Studiengangs Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), die im Zentrum dieses Beitrags stehen, werden solche Fragen bearbeitet. Diese nehmen wesentliche Aspekte mehrerer Fachbereiche in den Blick, verdeutlichen einen «Mehrwert» des Fachbezugs und verorten sich stets im Hinblick auf ausgewählte Bildungsprozesse. Im generalistisch ausgerichteten Studiengang erwerben die Studierenden ein Lehrdiplom für die Kindergartenstufe sowie für die ersten drei Jahre der Primarstufe in allen Fachbereichen¹ des Zyklus 1 des Lehrplans. Im Studium werden – neben den berufspraktischen Studien – in den Fachbereichen Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken je 39 ECTS-Punkte erworben. Die Ausbildung folgt damit einer disziplinären Logik, der Fachlichkeit wird eine zentrale Rolle beigemessen.² Der Kindergarten- und auch der Anfangsunterricht der Primarstufe sind in der Regel jedoch wenig nach Fachbereichen gegliedert, sondern eher fächerübergreifend³ und an einem Thema orientiert angelegt. In der konkreten Umsetzung und auch in Lehrmitteln erscheint dieser Unterricht oftmals mehr als eine Art «Brainstorming» aus eher willkürlich angeordneten Einzelaspekten und -aktivitäten (vgl. Di Giulio, Künzli David & Defila, 2008). Die Problematik, dass «die fachwissenschaftlichen Potenziale [der beteiligten Fachbereiche] zur Orientierung in der gegenwärtigen Welt ... gar nicht abgerufen [werden]» (Pandel, 2001, S. 14), die Pandel (2001) für die Sekundarstufe erwähnt, gilt in besonderem Masse für die unteren Schulstufen.

Damit spannt sich folgender Fragehorizont auf: Welche Rolle spielt Fachlichkeit im Unterricht des Kindergartens und der Primarunterstufe und welches sind die besonderen Anliegen transversalen Unterrichts? Welche Kompetenzen sind für die Gestaltung und die Analyse transversalen Unterrichts aufzubauen und worin bestehen Herausforderungen für Studierende?⁴

2 Fachlichkeit und Anliegen transversalen Unterrichts

Transversaler Unterricht, der an lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder anknüpft, soll die Welt in gesellschaftlich relevanten Ausschnitten durchschaubar, verständlich und letztlich beurteil- und bearbeitbar machen. «Erfahrungswirklichkeit – nicht nur die der Kinder und Jugendlichen – stellt sich uns, wenngleich in unterschiedlichen Komplexitätsgraden, meistens in komplexen Lebenszusammenhängen dar ..., nicht säuber-

¹ Der Begriff «Fachbereich» aus dem Lehrplan 21 wird hier synonym mit den Begriffen «Schulfach» oder «Bildungsbereich» des Kindergartens verwendet.

² Pro Fach fällt die Anzahl ECTS-Punkte relativ bescheiden aus.

³ Da unter dem Begriff «fächerübergreifend» zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Unterrichtskonzepte subsumiert werden (vgl. Geigle, 2005; Labudde, 2009), soll mit der Verwendung des Begriffs «transversal» eine begriffliche Abgrenzung erzielt werden. Unter «transversalem Unterrichten» (im Sinne «von quer zu den Fächern liegend», «fächerverbindend», «über das eine Fach in ein anderes hinübergehend») werden bildungstheoretisch fundierte Lerngelegenheiten gefasst, die sich besonders gut durch die Verbindung mehrerer Fachbereiche bearbeiten lassen (vgl. Valsangiacomo, Widorski & Künzli David, 2014; Widorski, Künzli David & Valsangiacomo, 2014).

⁴ Für inspirierende Diskussionen bedanken sich die Autorin und die Autoren bei Dagmar Widorski.

lich nach Abgrenzungskriterien einzelner Wissenschaften oder Schulfächer getrennt» (Klafki 1998, S. 47). Folglich sollte Unterricht nicht rein fachlich organisiert sein, aber dennoch stets an die Fachbereiche als bewährte kulturelle Formen der Welterschließung (Baumert, 2002; Schorch, 2007) anschliessen. Idealtypisch gesprochen findet ein Übergang von den ungeordneten, «vorfachlichen» Tätigkeiten der Kinder hin zu elementaren fachlichen Herangehensweisen und zur fächerübergreifenden (transversalen) Bearbeitung statt.⁵ Die einzelnen Fachbereiche haben eine spezifische Zugriffsart auf Welt, konstituieren ihre Wirklichkeit auf diese Weise und generieren vom Erfahrungs-subjekt und von den Einzelnen abgelöste, allgemeine Wissenssysteme (vgl. Combe & Gebhard, 2012). Damit unterstützen sie «ein Ausbilden von [vielfältigen] Kategorien für die Interpretation von Erfahrungen» (Duncker 1995, S. 422), eröffnen neue Wahrnehmungshorizonte und Deutungsmöglichkeiten. Um die Fachbereiche in ihrem welterschliessenden Wesen erkennen und unterscheiden zu können, muss der Unterricht schrittweise in die innere Logik, d.h. in Erkenntnisweisen, Grundbegriffe, Wahrheitskriterien etc., einer fachlichen Problembearbeitung einführen sowie deren Grenzen thematisieren (vgl. auch Hügli, 2012). So gilt es, im Unterricht Berührungsfelder zwischen den fachlichen Deutungsmustern und den «Vorstellungen, mit denen die Lernenden in die Auseinandersetzung mit einer Sache treten» (Combe & Gebhard, 2012, S. 223), zu schaffen und die individuellen Deutungsmuster zu irritieren. Dabei überschreiten die Lernenden den bisherigen Erfahrungshorizont (Künzli, 2001; Schorch, 2007) und werden sich der Relativität der eigenen Sichtweise bewusst (Benner, 2015). Komplementär zu so verstandener Fachlichkeit strebt transversaler Unterricht in einer die Fachbereiche kombinierenden oder kontrastierenden Herangehensweise 1) den Aufbau von Zusammenhangswissen im Hinblick auf komplexe Problemstellungen, 2) die Anbahnung fundierter Urteilsbildung und differenzierter Abwägungsprozesse und 3) eine Schärfung der fachspezifischen Perspektiven und Herangehensweisen an.

Untersuchungen zur Unterrichtsqualität heben die Bedeutung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens für das Professionswissen von Lehrkräften hervor (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Criblez, 2000; Reusser & Messner, 2002; Terhart, 2000). Da eine transversale Herangehensweise Fachlichkeit nicht ersetzt, sondern vielmehr bedingt und vertieft, stellt fundiertes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen der Lehrpersonen auch für transversalen Unterricht eine unabdingbare Voraussetzung dar. Die Herausforderungen werden noch erhöht, wenn Lehrpersonen als Generalistinnen und Generalisten entsprechende Lerngelegenheiten anregen müssen: In der Schweiz ist die fachliche Sozialisation kurz, die Fachausbildung vergleichsweise knapp, während transversale Lerngelegenheiten nur angemessen geplant, durchgeführt und reflektiert werden können, wenn auch der «Wesenskern der Fachbereiche» verstan-

⁵ So wie sich das philosophische Weiterdenken, das elementare Philosophieren aus unserer privaten und gesellschaftlichen Lebenspraxis (dem naiven Philosophieren) nicht von selbst weiterentwickelt (vgl. dazu z.B. Martens, 2004), nicht aus dem «Kind herauskommt», sondern durch Unterricht angeregt werden muss, muss auch die Kultivierung aller fachlichen Erkenntnisweisen im Unterricht eingeführt werden.

den wurde (vgl. Di Giulio et al., 2008). Das heisst, erst wenn die spezifischen Denk- und Arbeitsweisen, der Gegenstandsbereich, als relevant erachtete Wissensbestände (Theorien, Konzepte, Grundannahmen, Systematiken etc.) der Fachbereiche und damit verbunden der Beitrag zu übergeordneten Zielen von Bildung erkannt werden, lassen sie sich gezielt auf eine verbindende Frage- oder Problemstellung hin zusammenführen oder kontrastieren (vgl. auch Rommel, 1999).

3 Kompetenzaufbau und Herausforderungen beim transversalen Unterrichten

Die Modulgruppe «Transversales Unterrichten» bildet am Institut Vorschul- und Unterstufe der PH FHNW einen Studienschwerpunkt, der seit 2010 in einem interdisziplinären Team aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken der verschiedenen Fachbereiche (weiter)entwickelt wird. Dazu zählen der theoretisch-konzeptionelle Unterbau transversalen Unterrichtens (Valsangiacomo et al., 2014), die didaktisch-methodische Ausgestaltung in vielfältiger Fächerkombination sowie die studentische Unterrichtsplanung und die Erprobung konkreter transversaler Unterrichtsbeispiele gemeinsam mit Lehrpersonen (Widorski et al., 2014). Die zweisemestrige angelegte Modulgruppe, die zwei Module zu je drei ECTS-Punkten und eine Modulgruppenprüfung umfasst, spannt gegen Studienende eine Klammer um erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftlich und fachdidaktische Ausbildungsinhalte, baut auf diesen auf und verbindet und vertieft diese in ausgewählten Aspekten zu einem wesentlichen Beitrag zur stufenspezifischen Professionalisierung der Studierenden. Ein Team aus drei Dozierenden (aus zwei unterschiedlichen Fachbereichen sowie aus der Erziehungswissenschaft) unterstützt die Studierenden im Kompetenzaufbau, wenn es darum geht, Wissen und Können aus den oben genannten Ausbildungsbereichen für die Gestaltung stufenspezifischer, transversaler Bildungsgelegenheiten aufeinander zu beziehen. Ziel der Veranstaltungen ist es insgesamt, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die hohen Anforderungen – insbesondere auch im Hinblick auf Fachlichkeit – an solchen Unterricht zu fördern und ihnen Instrumente an die Hand zu geben, damit sie transversale Lerngelegenheiten, in denen sich die Fachverbindungen nicht in erster Linie an der inhaltlichen Oberfläche der (Unterrichts-)Themen zeigen (Apfelkerne zählen, Apfelled singen), in ihrem Unterrichtsalltag erkennen, analysieren und gezielt planen können. Bei der Ausbringung der Module ist es wichtig, dass die Feinplanung und die Durchführung der einzelnen Veranstaltungen durch die drei Dozierenden gemeinsam erfolgen, denn «teilen sie sich die Lektionen untereinander auf und konzentrieren sie sich in der Folge auf den Teil der Veranstaltung, der in ihrer Verantwortung liegt, drohen ein unverbundenes Nebeneinander disziplinärer Wissensbestände und Methoden und der Verlust an Kohärenz» (Di Giulio & Defila, 2008, S. 50). Durch dieses interdisziplinär angelegte Teamteaching auf der Ebene der Praxis der Hochschullehre soll eine möglichst hohe Kongruenz bzw. Passung von Lehr- und Lernprozess erreicht werden (vgl. Wildt, 2006). Im Folgenden

werden exemplarisch die Gegenstände zweier Module in der Fächerkombination Bildnerisches Gestalten und Sachunterricht vorgestellt.

3.1 Modulbeispiel 1: «Sammeln – Ordnen – Präsentieren»

Im einen Modul wird mit der prozess- und methodenorientierten Thematik «Sammeln – Ordnen – Präsentieren» ein für beide Fachkonzepte relevanter Aspekt aufgegriffen und ein gemeinsamer Theoriebezug hergestellt – hier zur ästhetischen Bildung (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2012; Limper, 2013). Während Letztere bei der Beantwortung der Frage nach dem Warum und dem Wozu hilft, dienen exemplarische Analysen und Rekonstruktionen (z.B. anhand von Lili Fischers Installationen, Anna Oppermanns Ensembles und den barocken Wunderkammern und Naturalienkabinetten) dem wissenschaftspropädeutischen Ordnungs- und Methodenverständnis im schulischen Kontext. Zuerst eignen sich die Studierendengruppen methodenpluralistisch angeleitet und unterstützt durch das Dozierendentrio vertieftes Orientierungs- und Sachwissen sowie fachdidaktische Kenntnisse an, erst anhand der eigenen Sammeltätigkeiten, hernach zu einem selbst gewählten Thema aus der Natur. Diese bringen sie anschließend im dreifachen Austausch mit den Dozierenden kontrastierend und synthetisierend in fächerübergreifende Unterrichtsplanungen für die Zielstufe ein. Die Planungen sehen vor, dass die Sammelergebnisse in Gruppenausstellungen zur Schau gestellt und gegenseitig evaluiert werden.

3.2 Modulbeispiel 2: «Ästhetische Forschung»

Das zweite hier beschriebene Modul richtet den Blick mehr auf Fragen der Anregung von Perspektivenwechseln sowie der Integration von Erkenntnissen und Erfahrungen aus den Feldern «Alltag», «Kunst» und «Wissenschaft» und auf eine damit verbundene Auseinandersetzung mit deren jeweils unterschiedlichen Geltungsansprüchen. Ein besonderer Akzent liegt dabei auf der Gestaltung imaginativer und ästhetisch-gestalterischer Lernprozesse durch die Verbindung der beiden Fachbereiche. Methodisch orientiert sich das Modul unter anderem an Kämpf-Jansens (2012) Konzeption einer «Ästhetischen Forschung» (vgl. auch Blohm, Heil, Peters, Seydel & Sabisch, 2006) und geht primär von studentischen, in einem zweiten Durchgang dann von kindlichen Interessen bzw. Leitfragen aus. Wiederum erarbeiten die Studierenden eine Unterrichtsplanung, hier in Form eines mehrphasigen «Forschungsprojekts», das die Schülerinnen und Schüler an obige Felder und damit verbundene Erhebungs- und Analysemethoden sowie Gestaltungstechniken heranführen soll und mit einer Schlusspräsentation endet. Der Fundus an so entstandenen Planungen dient zugleich als Materialbasis für die Modulprüfung, in deren Rahmen damit eine Art formativer Fremdevaluation durch die Peers der Studierenden stattfindet.

3.3 Evaluation der Module

Die Lehrveranstaltungen wurden intern in Workshops der beteiligten Dozierenden und summativ von den Studierenden am Ende der Veranstaltungen bereits mehrfach evaluiert, die Planungsprodukte durch die Studierenden-Peers selbst. Weiter haben die

Dozierenden die Prinzipien, theoretischen Fundamente und praktischen Folgerungen zum transversalen Unterricht im Rahmen von Erprobungen und an Weiterbildungen mit (Praxis-)Lehrpersonen erörtert und diskutiert. Letztere erachten transversalen Unterricht als durchaus anschlussfähig an die Unterrichtspraxis auf ihren Bildungsstufen, während Studierende im Abschlussjahr diese Lehrveranstaltungen als didaktisch und organisatorisch anspruchsvoll beurteilen. Insbesondere stellen sich die Übergänge zwischen den Fächern und das zeitgleich geforderte Verfügungswissen zum «Wesen der Fächer» als Herausforderungen dar. Diese versuchen die Dozierenden mit Analysen von Unterrichtsbeispielen einer Good Practice transversalen Unterrichtens, nachvollziehbaren Parameterfestlegungen auf geeignete Methodensettings, der Eingrenzung auf exemplarische Gegenstände und Fragestellungen sowie mit didaktischen Hilfestellungen im Einzelnen aufzufangen.

Literatur

- Baumert, J.** (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Benner, D.** (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 481–496.
- Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Seydel, F. & Sabisch, A.** (Hrsg.). (2006). *Über ästhetische Forschung. Lektüre zu den Texten von Helga Kämpf-Jansen* (Band 5). München: kopaed.
- Combe, A. & Gebhard, U.** (2012). Annäherung an das Verstehen im Unterricht. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1 (1), 221–230.
- Criblez, L.** (2000). Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (1), 36–38.
- Di Giulio, A. & Defila, R.** (2008). Interdisziplinarität der Lehre – Qualitätsmerkmale und Kompetenzvermittlung. In F. Darbellay & T. Paulsen (Hrsg.), *Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität. Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (S. 37–61). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Di Giulio, A., Künzli David, C. & Defila, R.** (2008). Bildung für nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen – Zum Profil von Lehrkräften. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 179–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V.** (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Duncker, L.** (1995). Mit anderen Augen sehen. Zur Aktualität des Prinzips der «Mehrperspektivität». *Die Deutsche Schule*, 87 (4), 421–433.
- Geigle, M.** (2005). *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht. Eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*. Hamburg: Kovac.
- Hügli, A.** (2012). Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In A. Hügli, C. Chiesa & B. Hilmer (Hrsg.), *Die Idee der Demokratie* (Studia Philosophica, Nr. 71) (S. 155–180). Basel: Schwabe.
- Kämpf-Jansen, H.** (2012). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (3. Auflage). Marburg: Tectum.
- Klafki, W.** (1998). Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule* (S. 41–57). Innsbruck: Studien-Verlag.

- Künzli, R.** (2001). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 405–414.
- Labudde, P.** (2009). Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 331–336). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Limper, B.** (2013). *Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung*. München: kopaed.
- Martens, E.** (2004). Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In H.-J. Müller & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Denken als didaktische Zielkompetenz* (S. 7–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pandel, H. J.** (2001). Fachübergreifendes Lernen – Notwendigkeit oder Artefakt? *Journal of Social Science Education*, 1 (2). Online verfügbar unter: www.sowi-online.de (20.07.2016).
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Rommel, H.** (1999). Fächerverbindender Unterricht und wissenschaftstheoretische Reflexionen. Didaktische Konsequenzen für eine moderne Allgemeinbildung. *Bildung und Erziehung*, 52 (2), 217–235.
- Schorch, G.** (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, C.** (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5 (1), 21–39.
- Widorski, D., Künzli David, C. & Valsangiacomo, F.** (2014). Bildungstheoretisch begründete Konzeption fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. In C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschule und Universitäten* (S. 303–318). Bielefeld: transcript.
- Wildt, J.** (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 12–39). Bielefeld: Bertelsmann.

Autorin und Autoren

- Christine Künzli David**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht, christine.kuenzli@fhnw.ch
- Beat Brunner**, lic. phil., Dipl. Ing. ETH, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht, beat.brunner@fhnw.ch
- Hanspeter Müller**, lic. phil., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht, hanspeter.mueller1@fhnw.ch

Fokus «Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe I» – Integrationsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau

Daniela Schriebl und Franziska Good

Zusammenfassung Im Modul «Integrationsdidaktik» an der Pädagogischen Hochschule Thurgau setzen sich Studierende mit Lehrbefähigung «Natur und Technik» oder «Räume, Zeiten, Gesellschaften» mit fächerübergreifendem Unterricht auf der Zielstufe Sek I auseinander. Bei der Durchführung im Frühlingsemester 2015 wurde das Modul im Rahmen einer Masterarbeit mittels Fragebogen wie auch halbstrukturierter Interviews umfassend evaluiert. Die Ergebnisse bei der kleinen Stichprobe zeigen, dass die Inhalte und die Gestaltung des Moduls insbesondere auf die Haltungen, die Motivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden einen positiven Effekt haben.

Schlagwörter fächerübergreifender Unterricht – Lernaufgaben – Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Content-based Interdisciplinary Teaching in Lower Secondary Education – Integrated Pedagogical Methods at the PHTG

Abstract The module on integrated pedagogical methods offered at the PHTG provides pre-service teachers who pursue a teaching qualification in science or in history and geography with the opportunity to gain an insight into content-based interdisciplinary teaching in lower secondary education. The module was evaluated in 2015 in a master's thesis for which data was collected by means of questionnaires and interviews. The results from this small sample show that the contents and the structure of the module have a positive effect on the pre-service teachers' beliefs about learning, on their motivation as well as on their self-efficacy beliefs.

Keywords content-based teaching – learning tasks – self-efficacy

1 Einleitung

Mit der Definition der Fachbereiche «Natur und Technik» und «Räume, Zeiten, Gesellschaften» im Lehrplan 21 wird die fächerübergreifende Orientierung auf der Sekundarstufe I deutlich. Fächerübergreifende und themenorientierte Ansätze ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, sich «mit natürlichen Erscheinungen, unterschiedlichen Lebensweisen, vielfältigen gesellschaftlichen und kulturellen Errungenschaften aus verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen» (D-EDK, 2015, S. 3). Der vorliegende Beitrag skizziert ein Modul zur Integrationsdidaktik, welches an der Pädagogischen Hochschule Thurgau angeboten wird.

gogischen Hochschule Thurgau (PHTG) auf der Sekundarstufe I angeboten wird. Das Modul ist für alle Studierenden der Sekundarstufe I, welche die Lehrbefähigung in einem Integrationsfach («Natur und Technik» oder «Räume, Zeiten, Gesellschaften») anstreben, obligatorisch und wurde im Frühlingsemester 2015 zum dritten Mal durchgeführt. Nach einer theoretischen Einbettung und einer Begriffsklärung wird auf die Zielsetzungen, die Gestaltung sowie die Evaluation des Moduls eingegangen.

2 Theoretische Einbettung

Das Modul «Integrationsdidaktik» orientiert sich an einem konstruktivistischen Lernverständnis. Lernen wird folglich als ein aktiver, problemorientierter, am eigenen Vorwissen anknüpfender, selbstregulierter und interaktiver Prozess des Wissenserwerbs verstanden. Dabei sind insbesondere die individuellen Interessen, die eigenen Überzeugungen und Gefühle sowie die Identifikation mit den Unterrichtsinhalten von Bedeutung. Lernen gelingt nur in einem für das Individuum relevanten Kontext; Lerninhalte sollen deshalb möglichst lebensnah sowie eher komplex sein (Labudde, 2003). Das Denken und Handeln von Kindern und Jugendlichen ist einerseits noch kaum nach Fachstrukturen organisiert, andererseits entsprechen Fachstrukturen nicht unbedingt den Lernstrukturen (Labudde, 2003). Insofern kann ein fächerübergreifender Unterricht der Forderung nach einer Integration des Vorverständnisses und Kontextbezug besonders gerecht werden. Der in diesem Verständnis betont aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler tragen Lernaufgaben Rechnung, die als eigentliches «Rückgrat (fach-)didaktischer Lernarrangements» (Reusser, 2013, S. 4) bezeichnet werden können. Qualitativ hochwertige, d.h. inhaltlich attraktive sowie methodisch vielseitige Lernaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie bei einer komplexen Frage mit Lebensweltbezug ansetzen. Sie knüpfen adaptiv an das Vorwissen an und erschliessen darauf aufbauend Neues, ermöglichen aktiv-entdeckendes sowie selbstgesteuertes Lernen, machen neugierig und motivieren. Produktive Lernaufgaben führen zu sachbezogenen Konzepten und Kernideen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Adamina, 2013; Reusser, 2013; Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013).

Die genannten Elemente bilden sowohl Gestaltungsgrundlage als auch Inhalt des Moduls. Somit erleben die Studierenden auf Hochschulebene Lernen als aktiven Prozess, ihr fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Vorverständnis wird integriert und es wird ein Kontextbezug hergestellt. Inhaltlich bildet die Entwicklung von Lernaufgaben auf der Grundlage relevanter Qualitätskriterien und mittels Reflexion von fächerübergreifendem Unterricht im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung (Lehrplan 21) einen Schwerpunkt. Der Begriff «fächerübergreifend» wird in diesem Beitrag als Oberbegriff verwendet. Auf eine Ausdifferenzierung in weitere Begriffe wie «fächerüberschreitend», «fächerverknüpfend» und «fächerkoordinierend» etc. (vgl. Labudde, 2008, S. 8) wird verzichtet. Moegling (2010, S. 13) definiert fächerübergreifenden Unterricht als «Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspekti-

ven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch-inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird». – Im Folgenden werden die Gestaltung und die Durchführung des Moduls beschrieben.

3 Modulgestaltung und Durchführung

Das Modul umfasst insgesamt acht Veranstaltungen à drei Lektionen, wobei alle Veranstaltungen üblicherweise in die folgenden drei Teile gegliedert sind: 1) Inputs, 2) Impulse und 3) Coaching.

1) *Inputs*: Die Studierenden haben zum Zeitpunkt des Modulbesuchs den grossen Teil ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien abgeschlossen. Im Zentrum der Inputs steht die Verknüpfung des fachdidaktischen Wissens mit Konzepten von fächerübergreifendem Unterricht. Studierende diskutieren die konkrete Bedeutung von fächerübergreifendem Unterricht im Zusammenhang mit Lerntheorien, setzen sich mit der historischen Entwicklung der Schulfächer auseinander und reflektieren den Zusammenhang von Kompetenzorientierung und themenorientiertem Unterricht.

2) *Impulse*: Die Dozentinnen haben exemplarisch zwei Themen für die Sekundarstufe I ausgearbeitet, welche in Form sogenannter «Impulse» eingebracht werden. Im Frühlingsemester 2015 wurden die Themen «Bletchley Park und der 2. Weltkrieg» sowie «Erdöl» vorgestellt (Schriebl, 2015, S. 29). Die Studierenden bearbeiten Lernaufgaben aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler und erleben auf diese Weise, wie fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann. Hierbei geht es darum, die Inputs mit den praxisnahen Impulsen zu verknüpfen, die Studierenden für fächerübergreifendes Unterrichten zu motivieren und sie auf das Erarbeiten von Lernaufgaben für den Leistungsnachweis vorzubereiten. Das Thema und nicht ein einzelnes Fach gilt als Ausgangspunkt für die vorgestellten Lernaufgaben, welche inhaltlich sowie didaktisch wiederum so gestaltet sind, dass sie einen zentralen Aspekt des Themas aufgreifen und Kompetenzen in mehr als einem Fach fördern.

3) *Coaching*: Als Leistungsnachweis erarbeiten die Studierenden in Dreiergruppen drei Lernaufgaben zu einem selbst gewählten fächerübergreifenden Thema für die Sekundarstufe I. Dieses Thema muss so gewählt werden, dass der Bezug zu mehreren Kompetenzen im Lehrplan 21 hergestellt werden kann sowie beide Integrationsfächer berücksichtigt sind. Deshalb sind sowohl Studierende mit Lehrbefähigung «Natur und Technik» als auch solche mit Lehrbefähigung «Räume, Zeiten, Gesellschaften» in einer Gruppe vertreten und entwickeln die Lernaufgaben in Kooperation. Die Dozierenden unterstützen die Studierenden bei der Formulierung von interdisziplinären, themenorientierten Aufträgen sowie bei grundlegenden Fragen zur Konstruktion von Lernaufgaben wie Differenzierung, Einbezug des Vorwissens und Handlungsorientierung.

Die erarbeiteten Lernaufgaben werden in den Abschlussveranstaltungen präsentiert. Neben der Präsentation stehen das konkrete Erleben der erarbeiteten Lernaufgaben und das Peer-Feedback der Mitstudierenden im Vordergrund.

4 Modulevaluation

Im Rahmen einer Masterarbeit wurde das Modul 2015 qualitativ und quantitativ evaluiert (Schriegl, 2015). 11 der insgesamt 13 Teilnehmenden nahmen an der Erhebung mittels Fragebogen zu beiden Erhebungszeitpunkten teil. Mit insgesamt vier Studierenden wurden zusätzlich zu zwei Erhebungszeitpunkten, einmal vor und einmal nach dem Modulbesuch, leitfadengestützte Interviews geführt und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010) ausgewertet. Im vorliegenden Beitrag sollen einige ausgewählte Ergebnisse folgender zwei Evaluationsziele präsentiert werden: a) Haltungen und Einstellungen Studierender gegenüber fächerübergreifendem Unterricht vor und nach Modulbesuch und b) Einschätzung der Bedeutsamkeit der Modulinhalte. Inwieweit Lehrpersonen anspruchsvolle und innovative Unterrichtskonzepte tatsächlich umsetzen, hängt auch von ihrer diesbezüglichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ab. So konnten Schwarzer und Jerusalem (2002) zeigen, dass sich Lehrpersonen mit geringerer Selbstwirksamkeitsüberzeugung weniger an innovative und komplexe Planungen wagen, da sie sich leicht überfordert fühlen. Deshalb wurde bei der Seminarevaluation auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden erfasst. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird im Sinne des bereichsspezifischen Konstrukts der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen verwendet und «beinhaltet Überzeugungen von Lehrern, schwierige Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern» (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40).

4.1 Haltungen und Einstellungen zu fächergetrenntem vs. fächerübergreifendem Unterricht

Während sich zum ersten Erhebungszeitpunkt vor dem Modulbesuch noch die Mehrheit der Teilnehmenden für einen fächergetrennten Unterricht auf der Sekundarstufe I ausgesprochen hatte, in den Naturwissenschaften stärker als in den Fächern Geschichte und Geografie (Schriegl, 2015, S. 33), war dies zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur noch etwa ein Drittel. Studierende, welche fächergetrennten Unterricht befürworteten, begründeten ihre Haltung beispielsweise mit geringerer Komplexität und klareren Strukturen. Die Teilnehmenden äusserten zu beiden Erhebungszeitpunkten Bedenken, dass die Schülerinnen und Schüler bei fächerübergreifendem Unterricht weniger Fachwissen erlangen könnten als bei fächergetrenntem, erstaunlicherweise nach dem Modulbesuch noch deutlicher als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Dieses Resultat könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden den unmittelbaren Bezug zum Fachwissen in den Beispielen zumindest teilweise nicht herstellen konnten (Schriegl, 2015, S. 60).

Die Mehrzahl der Studierenden zeigte sich vor Modulbeginn überzeugt, dass fächerübergreifender Unterricht projektartiges Arbeiten bedinge. Durch die Bearbeitung des Modells «Dimensionen und Facetten von fächerübergreifendem Unterricht» von Labudde, Heitzmann, Heiniger und Widmer (2005) erkannte die Mehrheit, dass verschiedenste Formen möglich sind, sowohl bezogen auf die Didaktik und die Methodik als auch hinsichtlich der Komplexität und der Globalität eines für die Zielstufe geeigneten fächerübergreifenden Themas.

Die Auswertung der qualitativen Interviews lässt zudem auf eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden bezogen auf fächerübergreifendes Unterrichten nach dem Modulbesuch schliessen. Diese höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung betrifft einerseits das lehrplanorientierte Fachwissen: Studierende eigneten sich im Rahmen des Moduls lehrplanorientiertes Fachwissen in mehreren Themenbereichen an oder aber trauten sich zu, dieses Fachwissen zu einem Thema selbst zu erarbeiten. Andererseits betrifft die höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch die ganz konkrete Planung und Umsetzung eines fächerübergreifenden Themas, d.h. die fachdidaktische Seite: Studierende waren nach dem Modulbesuch überzeugt, ein Thema unter Einbezug verschiedener Perspektiven – z.B. historisch, kulturell, sozial, natürlich, wirtschaftlich (D-EDK, 2015) – didaktisch umsetzen zu können, weil sie eine beispielhafte Vorstellung entwickelt hatten (Schriebl, 2015, S. 92).

4.2 Einschätzung der Bedeutsamkeit der Modulinhalte

In der detaillierten Auswertung der quantitativen Daten wurde deutlich, dass einerseits die von den Dozentinnen eingebrachten Impulse, welche die Studierenden aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler erlebten, sowie andererseits die mit Mitstudierenden erarbeiteten Umsetzungsbeispiele als besonders bedeutsam erlebt wurden. Dieses in Abbildung 1 dargestellte Ergebnis aus dem Fragebogen konnte in den Interviews bestätigt werden.

5 Erfahrung und Reflexion der Dozentinnen

Bei beiden für die Impulse gewählten Themen stellten die Dozentinnen einen Bezug zu einer Kompetenz im Bereich «Technik» her. Wie im Lehrplan 21 beschrieben umfasst der Fachbereich «Natur und Technik» «einen fächerübergreifenden Bereich, der insbesondere die technischen Anwendungen der Naturwissenschaften und ihre Wechselwirkung mit der Lebenswelt beinhaltet» (D-EDK, 2015, S. 22). Die Evaluation zeigt deutlich, dass dies für die Studierenden von grosser Bedeutung war. Die Mehrheit der Studierenden verfügte über sehr wenig Erfahrung im Bereich der Technik, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das Vertrauen in das eigene Fachwissen fielen diesbezüglich entsprechend gering aus (Schriebl, 2015, S. 93). Im hier beschriebenen Modul kann diesem Bedürfnis nach Vertiefung des lehrplanorientierten Fachwissens allerdings nur in sehr beschränkter Masse Rechnung getragen werden. Es ist daher

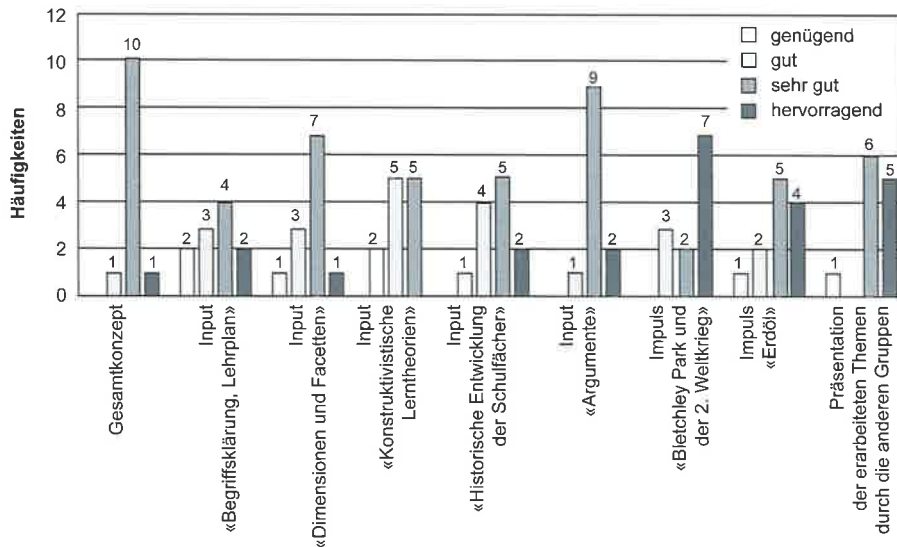


Abbildung 1: Auswertung der Inhalte des Moduls.

zu überlegen, wie angehende, aber auch bereits im Berufsfeld tätige Lehrpersonen der Sekundarstufe I an der PHTG in weiteren Modulen, beim Berufseinstieg und im Rahmen von Weiterbildungen vermehrt auf die Herausforderungen im Technikbereich vorbereitet werden können (Schriebl, 2015, S. 93). Insbesondere in den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften sollte der Technikbereich noch vermehrt integriert werden.

Dass die konkrete Entwicklung von Lernaufgaben für viele Studierende eine grosse Herausforderung bildet, wurde nicht nur aus der Perspektive der Dozentinnen ersichtlich, sondern bestätigte sich auch durch die Auswertung der Studierendenantworten (Schriebl, 2015, S. 84). Auch wenn es sich beim Entwickeln von Lernaufgaben ohne Zweifel um eine sehr anspruchsvolle Aufgabe handelt, so stellt sich doch die Frage, inwiefern dieser Schwierigkeit begegnet werden könnte. Die konkrete Herangehensweise bei der Gestaltung von Lernaufgaben sollte daher in künftigen Veranstaltungen vermehrt integriert werden. Es ist weiter zu überlegen, ob ein iterativer Aufbau mit der Erstellung einer Lernaufgabe zur Übung sowie anschliessendem Feedback durch Peers und die Dozierenden auch bei zeitlich begrenzten Ressourcen umgesetzt werden könnte. Die Begleitung und die Beratung der Studierenden durch die Dozierenden bei der Konstruktion von Lernaufgaben sowie fachdidaktisches Coaching in den Praktika werden weiterhin zentral sein.

6 Fazit

Erfreulicherweise konnten bei den Teilnehmenden des Moduls einige zentrale Ziele erreicht werden: Es sind dies beispielsweise die Fähigkeit, Chancen und Herausforderungen eines fächerübergreifenden Unterrichts auf der Basis von Argumenten zu diskutieren, die Motivation, themenorientierte Ansätze zu verfolgen, die konkrete Umsetzung von fächerübergreifenden Lernaufgaben zu einem selbst gewählten Thema sowie die Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Zusammenhang mit der Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht.

Literatur

- Adamina, M.** (2013). Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft* (2. Auflage) (S. 117–132). Bern: Haupt.
- D-EDK.** (2015). *Lehrplan 21, Fachbereichsplan Natur, Mensch, Gesellschaft*. Luzern: D-EDK. Online verfügbar unter: www.lehrplan.ch (25.07.2016).
- Labudde, P.** (2003). Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik: Eine zu wenig genutzte Chance. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 2 (1), 48–66.
- Labudde, P.** (2008). *Naturwissenschaften vernetzen – Horizonte erweitern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Labudde, P., Heitzmann, A., Heiniger, P. & Widmer, I.** (2005). Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 103–115.
- Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Moegling, K.** (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*. Immenhausen: Prolog.
- Reusser, K.** (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *profil*, Nr. 3, 4–6.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zu Handen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Schriebl, D.** (2015). *Epistemologische Überzeugungen in Bezug auf fächerübergreifenden Unterricht. Zusammenhänge zwischen Schulbiografie, Lernen und Lehren*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28–53.

Autorinnen

- Daniela Schriebl, M.A.**, Pädagogische Hochschule Thurgau, daniela.schriebl@phtg.ch
Franziska Good, M.A., Pädagogische Hochschule Thurgau, franziska.good@phtg.ch

Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Erprobung und Wirkung eines Lehrveranstaltungskonzepts zum individualisierten Unterricht

Skadi Neubauer und Sabine Kirchner

Zusammenfassung Die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht vor der Herausforderung, Studierende auf die Anforderungen gemäss den KMK-Standards für die Lehrerbildung vorzubereiten. Damit werden Konzepte benötigt, mit denen sich professionelle Handlungskompetenzen entwickeln lassen. Im erprobten Lehrveranstaltungskonzept zum individualisierten Rechtschreibunterricht wurden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte mit praktischer Erprobung verzahnt und die Kompetenzentwicklung der Studierenden wurde über subjektive Einschätzungen geprüft. Die Befunde zeigen hohe Zugewinne in den Kompetenzbereichen «Unterrichten» und «Erziehen», am höchsten fielen sie im Bereich «Beurteilen» aus.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Handlungskompetenz – individualisierter Unterricht

Developing Professional Action Competencies in Academic Teacher Education: Trial and Effect of a Course Concept for Individualized Teaching

Abstract Academic teacher education faces the challenge of preparing students according to the demands of the German KMK-Standards for Teacher Education. Hence, concepts are required which foster the development of professional action competencies. The tested course concept for the individualized teaching of orthography connected content knowledge as well as subject-specific pedagogy with a trial in practice. The university students' competency development was measured by means of a subjective assessment. The findings show that high gains were achieved in terms of the competency areas «Teaching» and «Educating», while the overall highest gains resulted with respect to «Assessing».

Keywords teacher education – action competence – individualized teaching

1 Fragestellung

Die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland steht vor der Herausforderung, professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln und die Studierenden auf berufliche Anforderungen gemäss den KMK-Standards für die Lehrerbildung vorzubereiten (KMK, 2005). Mit der Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung rückten unter anderem die Praxisphasen verstärkt in den Blick. Dabei ist zen-

tral, welchen Beitrag praxisbezogene Lerngelegenheiten zum Erwerb professioneller Handlungskompetenzen leisten. Es ist belegt, dass Praxisphasen bedeutsam, aber nicht automatisch wirksam sind (Hascher, 2012); Lernen ist nur an Erfahrungen möglich, die den Referenzpunkt für künftiges Handeln bilden (Antonitsch, 2006). Untersuchungen zur Wirksamkeit von Schulpraktika zeigen, dass insgesamt Kompetenzzuwächse zu verzeichnen sind; Bodensohn und Schneider (2008) konnten dies für Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz nachweisen, Hascher und Moser (2001) vor allem für den Bereich des Unterrichtens. Kompetenzerwerb in Praxisphasen wird am häufigsten durch Befragungen mittels Selbstauskünften erhoben (Hascher, 2012). Studierende schätzen universitäre Lehrveranstaltungen positiv ein, wenn sie praktische Lernerfahrungen reflektieren und Unterrichtsplanungen überarbeiten (Brouwer & Korthagen, 2005). Referendarinnen und Referendare schätzen sich im Bereich der Unterrichtsplanung und -durchführung als kompetent ein, im Bereich «Diagnostik und Fördern» beurteilen sie ihre Kompetenz als unzureichend (Abs, 2005). In der gegenwärtigen Diskussion über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gilt jedoch die diagnostische Kompetenz als wesentliche Komponente professionellen Wissens und Könnens (Baumert & Kunter, 2006). Bislang ist wenig untersucht, wie sich die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterstützen lässt (Hascher, 2012).

Somit steht die folgende Frage im Fokus unserer Untersuchung: *Inwiefern lässt sich professionelle Handlungskompetenz bei Lehramtsstudierenden mit einem praxisbezogenen Lehrveranstaltungskonzept zum individualisierten Unterricht entwickeln?* In unserer Studie wird ein Konzept zum individualisierten Rechtschreibunterricht in der Grundschule entwickelt und erprobt, in dem Studierende Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler erkennen, diagnosebasiert individuelle Lernangebote gestalten und Lernprozesse unterstützen. Damit wurde auf Anforderungen in den KMK-Standards in den Bereichen «Beurteilen», «Unterrichten» und «Erziehen» abgezielt (KMK, 2005). Um die Kompetenzentwicklung der Studierenden in diesen Bereichen zu erfassen, schätzten sie ihre professionelle Handlungskompetenz ein. Diese Selbsteinschätzungen dienten dabei nicht der Messung tatsächlicher Handlungskompetenzen, sondern der Beschreibung subjektiver Lernerträge.

2 Untersuchung und Stichprobe

2.1 Lehrveranstaltungskonzept

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde für den Bachelor- und den Masterstudiengang ein Lehrveranstaltungskonzept für den Schriftspracherwerb entwickelt und die Wirksamkeit anhand der Selbsteinschätzungen der Studierenden geprüft. Das erprobte Lehrveranstaltungskonzept ordnet sich in eine kumulative Struktur von Bachelor- und Masterstudiengang ein. Beide Studiengänge sind durch eine Parallelstruktur von theoretischen und praktischen Anteilen gekennzeichnet, verschiedene Praktika werden

während des gesamten Bachelor- und Masterstudiums absolviert. Die Lehrveranstaltungen im Bereich «Deutsch» sind in beiden Studienphasen verankert und verbinden theoretische Grundlagen der Rechtschreibentwicklung und -förderung von Grundschülerinnen und Grundschulern mit praktischer Erprobung im Unterricht (Neubauer & Kirchner, 2013). Je nach Phase des Studiums verfügen die Studierenden über unterschiedlich intensive Erfahrungen mit Praktika. Mit dem Seminarkonzept wird auf Anforderungen in den KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2005) in den Bereichen «Beurteilen», «Unterrichten» und «Erziehen» abgezielt. Im Kompetenzbereich «Beurteilen» sollen die Studierenden Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler erkennen und Fördermöglichkeiten einsetzen, im Bereich «Unterrichten» werden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte in der schulischen Praxis verknüpft. Im Bereich «Erziehen» unterstützen die Studierenden Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler.

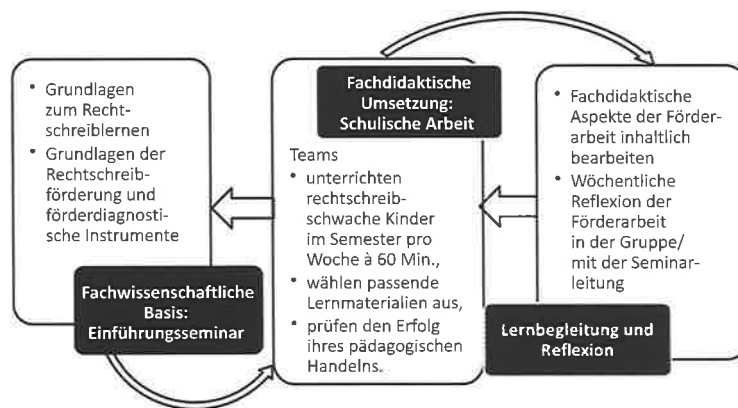


Abbildung: 1: Lehrveranstaltungskonzept.

Das Lehrveranstaltungskonzept (vgl. Abbildung 1) umfasst ein fachwissenschaftliches Einführungsseminar, die fachdidaktische Umsetzung in der Schule sowie eine begleitende Reflexion. Im vorbereitenden Seminar wurden zunächst Grundlagen zur Rechtschreibentwicklung und -förderung sowie zu förderdiagnostischen Instrumenten erarbeitet. In der praktischen Erprobung unterrichteten Teams von Lehramtsstudierenden Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten einmal pro Woche. Sie arbeiteten dabei mit erprobten (förder)diagnostischen Instrumenten, entwickelten unter wissenschaftlicher Begleitung Lernpläne, wählten passende Lernmaterialien für ihre Schülerinnen und Schüler aus und prüften den Erfolg ihres pädagogischen Handelns. Die schulische Arbeit wurde kontinuierlich begleitet, indem fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte der Förderarbeit inhaltlich bearbeitet und reflektiert wurden.

2.2 Stichprobe

Das Ziel der Untersuchung bestand in der Beschreibung von Veränderungen in den Kompetenzselbsteinschätzungen bei Master- und Bachelorstudierenden sowie bei einer Kontrollgruppe in den Bereichen «Unterrichten», «Erziehen» und «Beurteilen». Die Grundschullehrerstudierenden nahmen im Wintersemester 2014/2015 oder im Sommersemester 2015 am Seminar teil und wurden vor und nach der Lehrveranstaltung schriftlich befragt. Für das Wintersemester liegen auswertbare Daten für 28 Bachelorstudierende des fünften Fachsemesters und 20 Masterstudierende des ersten Fachsemesters vor. Für das Sommersemester konnten Fragebögen von 10 Bachelorstudierenden des sechsten Fachsemesters und 14 Masterstudierenden des zweiten Fachsemesters ausgewertet werden. Die Befragten sind im Durchschnitt 22.7 Jahre alt, vier Fünftel davon sind weiblich. Um die Effekte der Lehrveranstaltungen zu identifizieren, wurde eine Kontrollgruppe von 37 Studierenden in Lehrveranstaltungen ohne praktische Anteile befragt.

2.3 Erhebungsinstrument

Um die subjektiven Lernerträge der Studierenden zu erheben, wurde auf die «Skalen zur Erfassung der Kompetenzen in der Lehrerausbildung» zurückgegriffen, die auf der Basis der bildungswissenschaftlichen Bildungsstandards (KMK, 2005) entwickelt und bei der Umsetzung des Jenaer Modells der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgreich erprobt worden waren (Gröschner & Schmitt, 2010). Die Skaleneinschätzung erfolgt über sieben Stufen mit Distanzmassformulierung (1 = «gar nicht kompetent» bis 7 = «voll kompetent»). Das Instrument wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft (Gröschner & Schmitt, 2012). Das subjektive Kompetenzerfinden in den Bereichen «Unterrichten», «Beurteilen» und «Erziehen» wurde mit elf, sieben bzw. neun Items erfasst (vgl. Tabelle 1). Die Kennwerte von Cronbachs Alpha (α) und die Interitemkorrelationen (r_{it}) verweisen auf eine mittlere interne Konsistenz der Skalen und zeigen eine gute Reliabilität der Skalen.

Tabelle 1: Erhebungsinstrument

Skalen	Itemanzahl	Ausprägung	Beispiellitems Die Lehrperson kann ...	r_{it}	α
Unterrichten	11	1 bis 7	Unterrichtsstunden didaktisch begründet planen.	0.413	.88
Beurteilen	7	1 bis 7	den Lernstand diagnostizieren und schriftlich festhalten.	0.463	.85
Erziehen	9	1 bis 7	Strategien mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten, um Lernen zu überwachen.	0.416	.86

3 Befunde

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden jeweils zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltungen die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden in den drei Bereichen mit dem Fragebogen erfasst und die Mittelwerte berechnet. Die Veränderungen in den Kompetenzeinschätzungen wurden über die T-MW-Differenz (ΔM) errechnet. Zur Überprüfung der statistischen Bedeutsamkeit wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test die Normalverteilung geprüft. Da diese nicht gegeben war, wurde die Signifikanz mit dem Wilcoxon-Test geprüft. In Tabelle 2 sind die subjektiven Lernerträge der Studierenden für das Winter- und das Sommersemester insgesamt und nach Studiengängen dargestellt. Die Studierenden geben nach ihrer Seminarteilnahme einen Kompetenzzuwachs in allen Bereichen an. Dabei fallen die subjektiven Lernerträge für beide Studierendengruppen im Wintersemester statistisch hoch und signifikant aus. Der Lernertrag im Sommersemester ist insgesamt geringer, denn die Masterstudierenden meinen, wenig an Kompetenzen hinzugewonnen zu haben; hier fällt der Zuwachs für alle Skalen gering und nicht signifikant aus. Bis auf diese Gruppe mit den vielfältigsten Praxiserfahrungen haben offenbar alle anderen Studierenden stark an Kompetenz hinzugewonnen, was sich auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt.

Tabelle 2: Subjektive Lernerträge insgesamt und nach Studiengängen

Semester	Kontrollgruppe (N = 37)	WS Gesamt (N = 37)	WS BA (N = 19)	WS MA (N = 18)	SS Gesamt (N = 24)	SS BA (N = 10)	SS MA (N = 14)
Skalen	ΔM (SD)	ΔM (SD)	ΔM (SD)	ΔM (SD)	ΔM (SD)	ΔM (SD)	ΔM (SD)
Unterrichten	0,49*** (0,76)	0,99*** (0,83)	0,99*** (0,91)	1,00*** (0,76)	0,55*** (0,78)	1,01*** (0,81)	0,22 (0,59)
Beurteilen	0,61*** (0,99)	1,24*** (0,96)	0,95*** (0,98)	1,56*** (0,87)	0,64** (1,10)	1,26** (1,05)	0,20 (0,94)
Erziehen	0,54*** (0,99)	0,76*** (0,79)	0,65*** (0,80)	0,88*** (0,80)	0,67*** (1,07)	1,17*** (1,30)	0,22 (0,69)

Anmerkungen:

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; WS = Wintersemester, SS = Sommersemester; BA = Bachelorstudierende, MA = Masterstudierende.

Mit der Konzeption der Lehrveranstaltung wurde die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen zur Gestaltung individualisierten Unterrichts angestrebt. Aus den drei Kompetenzbereichen werden nachfolgend diejenigen Items ausgewählt, die für die Gestaltung individualisierten Unterrichts zentral sind. In Tabelle 3 sind die subjektiven Kompetenzzuwächse für diese Items anhand der Mittelwertdifferenz dargestellt.

Für den Bereich «Unterrichten» bilanzieren die Studierenden einen deutlichen und signifikanten Lernertrag in allen Beispielitems; augenfällig ist der Unterschied des

Tabelle 3: Ausgewählte Lernerträge in den Kompetenzbereichen

Ausgewählte Items in den Kompetenzbereichen	WS (N = 37)	SS (N = 24)
Die Lehrperson kann ...		
Unterrichten	ΔMI (SD)	ΔMI (SD)
Unterrichtsstunden didaktisch begründet planen.	1,46*** (1,30)	0,74** (1,21)
Lernsituationen klar strukturieren.	1,32*** (1,40)	0,35* (1,03)
Aufgaben entwickeln, die das Lernen fördern.	1,27*** (1,56)	0,50* (1,50)
Beurteilen		
den Leistungsfortschritt mit Instrumenten festhalten.	1,14*** (1,60)	0,83*** (1,34)
leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erkennen und individuell fördern.	1,30*** (1,41)	0,63* (1,47)
differenzierte Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler geben.	1,22*** (1,22)	0,46 (1,56)
den Lernstand diagnostizieren und schriftlich festhalten.	1,81*** (1,65)	0,83*** (1,31)
Erziehen		
Strategien mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten, um Lernen zu überwachen.	1,03*** (1,52)	1,00*** (1,10)
Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse berücksichtigen.	1,08*** (1,19)	0,50* (1,18)

Anmerkung:

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

subjektiven Kompetenzempfindens zwischen dem Winter- und dem Sommersemester. Sie profitieren besonders, wenn sie Unterrichtsstunden didaktisch begründet planen. Im Kompetenzbereich «Beurteilen» werden die höchsten Kompetenzgewinne erzielt; auch hier ist ein deutlicher Unterschied zwischen der Einschätzung im Winter- bzw. im Sommersemester erkennbar. Damit wird deutlich, dass sich für Studierende mit den meisten Praxiserfahrungen die eigene Kompetenzeinschätzung relativiert. Nach eigener Einschätzung haben die Studierenden beim Item «Die Lehrperson kann den Lernstand diagnostizieren und schriftlich festhalten» besonders an Kompetenz gewonnen. Sie meinen zudem, kompetenter darin zu sein, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu erkennen und individuell zu fördern. Für die beiden Items im Bereich «Erziehen» sind ebenfalls deutliche und signifikante subjektive Lernerträge im Wintersemester festzustellen, die im Sommersemester etwas geringer ausfallen. Insbesondere meinen die Studierenden, gelernt zu haben, mit Schülerinnen und Schülern Strategien zur Lernüberwachung zu erarbeiten.

4 Bilanz und Diskussion

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern sich professionelle Handlungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden mit einem praxisbezogenen Lehrveranstaltungs-konzept zum individualisierten Unterricht entwickeln lassen, wurde ein Seminarkon-

zept zum individualisierten Rechtschreibunterricht in der Grundschule entwickelt und mehrfach erprobt. In den Veranstaltungen waren die Studierenden immer wieder gefordert, Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, diagnosebasiert individuelle Lernangebote zu gestalten und Lernprozesse zu unterstützen. Die Befunde zeigen, dass sich Veränderungen in den Kompetenzeinschätzungen für die Bereiche «Unterrichten», «Beurteilen» und «Erziehen» erreichen liessen. Allerdings muss hier einschränkend festgestellt werden, dass es sich um eine kleine Stichprobe handelt, so dass die Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren sind.

Die Lehrveranstaltung trug dazu bei, dass die Studierenden Lösungen für schulische Lernsituationen generieren und darüber Handlungskompetenzen aufbauen konnten. Im Gegensatz zu Befunden, nach denen vor allem der Bereich «Unterrichten» und weniger der Bereich «Beurteilen» angesprochen wird (Abs, 2005), werden in unserer Studie im Kompetenzbereich «Beurteilen» für Diagnostik und Fördern gemäss den Selbsteinschätzungen der Studierenden die höchsten Kompetenzgewinne erzielt. So schätzen die Studierenden ein, dass sie besonders im Hinblick darauf, den Lernstand einer Schülerin oder eines Schülers zu diagnostizieren und schriftlich festzuhalten sowie leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erkennen und individuell fördern zu können, an Kompetenz gewonnen haben. Insgesamt fiel der subjektive Zuwachs bei denjenigen Items besonders hoch aus, bei denen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte der Förderarbeit handlungsrelevant wurden. Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Studierenden mit den meisten Praxiserfahrungen weniger Kompetenzgewinn konstatieren und sich kritischer einschätzen. Dies bestätigt Befunde, nach denen Studierende mit zunehmender Praxiserfahrung nicht nur zu einem Zuwachs an Kompetenzen, sondern auch zu einer differenzierteren Wahrnehmung beruflicher Anforderungen gelangen (Hascher, 2012). Es wird auch deutlich, dass nicht alle Studierenden von der Lehrveranstaltung gleichermassen profitieren und unterrichtliche Erfahrungen nicht per se zum Kompetenzerleben beitragen. Dies unterstreicht die Bedeutung von verstärkter Lernbegleitung, damit Studierende ihre differenziertere Wahrnehmung verarbeiten und als Chance zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen nutzen können.

Literatur

- Abs, H. J.** (2005). LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (4), 21–31.
- Antonitsch, P. K.** (2006). Simulation von Unterrichtssituationen im universitären Umfeld als Beitrag zum Erwerb von Praxiskompetenz. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S. 391–397). Berlin: LIT.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 274–304.
- Brouwer, N. & Korthagen, F.** (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224.

- Gröschner, A. & Schmitt, C.** (2010). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Jena: ZLD.
- Gröschner, A. & Schmitt, C.** (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 112–128.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 109–129.
- Hascher, T. & Moser, P.** (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- KMK.** (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 280–290.
- Neubauer, S. & Kirchner, S.** (2013). Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. *Didaktik Deutsch*, 18 (2), 44–61.

Autorinnen

Skadi Neubauer, Dr., Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, skadi.neubauer@uni-erfurt.de

Sabine Kirchner, Dr., MLU Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Arbeitsbereich Deutsch/Ästhetische Bildung, sabine.kirchner@paedagogik.uni-halle.de

Lernen an der Praxis. Einblick in das Kooperationsprojekt «Selbstlernarchitekturen für die Primarstufe» der PH FHNW in Kooperation mit Praxislehrpersonen

Barbara Ryter Krebs und Pascal Favre

Zusammenfassung In einem seit 2013 laufenden Kooperationsprojekt an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickeln Primarlehrpersonen, Dozierende des Instituts Primarstufe und Studierende massgeschneiderte Lernumgebungen für einzelne Projektklassen. Die einzelnen Lernumgebungen werden jeweils im Rahmen einer jährlich wiederkehrenden Lehrveranstaltung vorbereitet, umgesetzt und reflexiv begleitet. Die theoretische Basis der Entwicklungsarbeit bilden das Konzept der Selbstlernarchitekturen mit Lernberatung als konstitutivem Element, Fachwissen und fachdidaktische Prinzipien des Primarschulfaches «Natur, Mensch, Gesellschaft» (Sachunterricht) sowie entsprechende Kompetenzen aus dem Lehrplan 21.

Schlagwörter Theorie-Praxis-Bezug – Selbstlernarchitektur – Lernberatung – Sachunterrichts-didaktik

Learning from Practice. Insights into a Cooperation Project on Self-Learning Architectures

Abstract In a project that was launched in 2013 at the School of Education of the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland, primary teachers cooperate with lecturers and students from the School's institute for primary education in order to develop tailor-made learning environments for participating school classes. These learning environments are designed, realized and reflected on in an annually recurring one-semester module. The theoretical basis of the development activities is the concept of self-learning architectures with learning guidance as a constitutive element, together with content knowledge, the specific pedagogy pertaining to the primary-level subject «Nature-Humankind-Society» (covering general knowledge), and the relevant competences of «Curriculum 21».

Keywords theory-practice relationship – self-learning architecture – learning guidance – pedagogy of general-knowledge teaching

1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Die in der Schweiz mittlerweile abgeschlossene Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird bis heute in der Öffentlichkeit von einer bisweilen «skandalisierenden» Debatte über das Verhältnis von Theorie und Praxis in diesem Feld begleitet

(Forneck, 2015, S. 345). Mit dem Kooperationsprojekt «Selbstlernarchitekturen für die Primarstufe» sollen die sich gegenseitig abwertenden Zuschreibungen von Praxisferne der Auszubildenden und Theoriefeindlichkeit der amtierenden Lehrpersonen umgedeutet werden: Im Projekt werden die Akteurinnen und Akteure aus Hochschule und Schule als Expertinnen und Experten mit je unterschiedlichen Profilen verstanden, die gemeinsam mit PH-Studierenden Lernumgebungen konzipieren. Dadurch ergeben sich Lerngelegenheiten für alle Beteiligten. Bezüglich des wissenschaftlichen Diskurses zum Verhältnis von Wissen und Können sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Neuweg (2011) und Forneck (2015) verwiesen, welche der Ausgestaltung des Projekts zugrunde liegen: Es geht nicht darum, dass an der Hochschule erarbeitete Konzepte in Praxisklassen ausprobiert werden sollen und damit die «Denkfigur *Können als Wissensanwendung*» (Neuweg, 2011, S. 33, Hervorhebung im Original) handlungsleitend werden soll. Vielmehr soll durch die Kooperation von Expertinnen und Experten mit unterschiedlichen Profilen über die «Einübung eines doppelten Bezugs von Theorie auf Praxis und vice versa» (Forneck, 2015, S. 345) ein Mehrwert geschaffen werden, indem «sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen orientiert» (Neuweg, 2011, S. 41).

2 Selbstlernarchitekturen als theoretische Basis

Entwicklung, Durchführung und Evaluation exemplarischer Selbstlernarchitekturen (SLA) zu jährlich wechselnden Inhalten für das Schulfach «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) stehen im Zentrum des Projekts. Das didaktische Konzept der SLA wurde zunächst für die Erwachsenenbildung entwickelt (Forneck, 2006; Forneck, Klinkovsky & Kossack, 2005). Das Konzept versteht sich nicht als didaktische Methode oder als streng anzuwendende didaktische Form, sondern als ein Instrumentarium zur professionellen Gestaltung von Selbstlernsettings, die je nach Lerngegenstand und Zielgruppe sehr verschieden aussehen können (für eine detaillierte Darstellung der Merkmale von SLA vgl. Forneck, 2006). Seit 2004 wurden Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) im Studium der Primarstufe in mehreren Studienfächern als Lernarchitekturen entworfen und empirisch untersucht (Maier Reinhard & Wrana, 2008; Wrana & Maier Reinhard, 2012). SLA werden dabei als «Antwort auf die Forderung nach selbstorganisiertem Lernen und erhöhtem Selbststudienanteil» (Maier Reinhard & Wrana, 2008, S. 12) an pädagogischen Hochschulen gesehen. Im Fokus der SLA stehen der Erwerb von Selbstlernkompetenzen und ein reflexiver Umgang mit normierten und eigensinnigen Lesarten¹ (Maier Reinhard, Ryter Krebs & Wrana, 2012, S. 71). Die Relationierung der

¹ Das Konzept der Lesart als eines singulären und situativ eingebundenen Verständnisses einer Sache ist in den Kontext einer poststrukturalistischen Lerntheorie eingebunden (Maier Reinhard et al., 2012, S. 69).

unterschiedlichen Lesarten wird in Lernberatungen vollzogen. Als «integratives Konzept» (Forneck et al., 2005, S. 21) wendet die SLA die Blickrichtung von der äusseren Organisation des Unterrichts auf die Gestaltung von Selbstlernprozessen, also hin zur «Tiefenstruktur» des Lernens (Reusser, 2005, S. 160).

2.1 Selbstlernarchitekturen im Primarschulfach «Natur, Mensch, Gesellschaft»

Mit seinem Leitziel, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich ihre Umwelt zu erschliessen, und mit seinen vielfältigen, oft handlungsorientierten Zugangsweisen ist das Primarschulfach NMG (Sachunterricht) zur Arbeit mit SLA geeignet: An seinen komplexen inhaltlichen Fragestellungen und den vielfältigen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen lassen sich der Einsatz selbst organisierter Lernformen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven bzw. Lesarten auf verschiedenen Ebenen sowie Lernberatungen als zentrale didaktische Forderungen von SLA beispielhaft umsetzen. Die Verbindung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und sachunterrichtlicher Praxis konnte im Projekt denn auch anhand von drei verschiedenen NMG-Themenfeldern exemplarisch gezeigt werden.

Inhaltliche Komplexität entstand durch die Bearbeitung übergeordneter Fragestellungen (Schmid, Trevisan, Künzli David & Di Giulio, 2013; vgl. Abschnitt 3), zu deren Bearbeitung Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen und zu mehreren Kompetenzbereichen aus dem Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) erarbeitet und verschränkt werden mussten. Die so erreichte und für NMG konstituierende Mehrperspektivität wurde zudem angereichert durch die vielfältigen Perspektiven, die die Kinder auf die Sache hatten und die bei der Entwicklung der SLA-Elemente ebenfalls berücksichtigt wurden. Damit werden die SLA auch dem zentralen Gedanken Kahlerts (2011) gerecht, der die Weiterentwicklung kindlicher Präkonzepte durch die Auseinandersetzung mit disziplinären Grundideen während des NMG-Unterrichts fordert. Dies ist ein Ansatz, der sich auch im Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek, 1997) manifestiert, welches im Studium der Fachdidaktik des Sachunterrichts an der PH FHNW leitend ist. Die Auseinandersetzung mit der Relationierung von eigensinnigen Lesarten der Schülerinnen und Schüler und disziplinären Lesarten, wie sie im theoretischen Kontext der SLA immer wieder diskutiert wird (vgl. Abschnitt 2.2), ist somit zentrales Element von NMG-Unterricht.

2.2 Selbstlernarchitekturen und Lernberatung

Ein konstituierendes Element von SLA ist im Hinblick auf ihren Anspruch, selbst reguliertes Lernen zu ermöglichen, die individualisierte Lernbegleitung. Diese realisiert sich in Gesprächen der Unterrichtenden mit einzelnen Lernenden oder mit Kleingruppen. Diese Gesprächsform nennen wir «Lernberatung». Bräu (2015, S. 129) definiert Lernberatung als Gesprächstypus, «der eine Form des Handelns darstellt, mit dem Absichten verfolgt werden». Es handelt sich damit um eine «soziale Praxis», die von Lernenden und Ausbildenden gemeinsam hergestellt und gestaltet wird (Bräu, 2015,

S. 126). Im Konzept der SLA wird Lernberatung nicht primär als Intervention zum Auffangen von individuellen Lernschwierigkeiten gesehen, sondern sie dient der Relationierung von Lesarten (Maier Reinhard et al., 2012, S. 69 ff.). Dabei ermöglicht es die Delegation der direkten Lernsteuerung an schriftliche Aufgabenstellungen den Unterrichtenden, ihre Ressourcen für die adaptive Gestaltung von Interaktionsprozessen mit Einzelnen oder Kleingruppen einzusetzen (Hertel, 2014). Nach Steinfeld, Mammes und Racherbäumer (2014, S. 130) wird die Qualität dieser Interaktionsprozesse entscheidend durch die Adaptivität des Unterstützungshandelns auf der «Mikroebene» bestimmt (vgl. auch Krammer, 2009; Lipowsky, 2002).

3 Zur Projektentwicklung

2013 konzipierten eine Kerngruppe mit zwei Dozierenden aus verschiedenen Professuren der PH FHNW, einem Praxislehrer und einer Mitarbeiterin der «Begleitgruppe Lehrplan 21» sowie eine Studentin im Rahmen ihrer Bachelorarbeit erstmals eine SLA für das Projekt. Als Ausgangspunkt wurde das Anliegen des Praxislehrers genommen, ein Lernarrangement zu entwickeln, das den Kindern seiner dritten Klasse erdgeschichtlich lange Zeiträume verständlich machen könnte. Die konkrete Ausgestaltung der SLA richtete sich nach den Möglichkeiten der Kooperationsklasse, den qualitativen Ansprüchen der Kerngruppe und den inhaltlichen Akzentuierungen.

Im Frühjahr 2014 wurden Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung in die Begleitung der Schülerinnen und Schüler, die in dieser SLA zum Thema «Zeit» lernten, einbezogen. Die Studierenden unterstützten im Tandem je zwei Schülerinnen und Schüler an sieben Halbtagen und führten regelmässig Lernberatungsgespräche mit ihnen durch. An jedem Halbtage wurden Gesprächskreise mit Studierenden, Dozierenden und Lehrpersonen vor Ort durchgeführt. Thematisiert wurden sowohl die Lesarten wie auch die adaptive Steuerung des Lernprozesses in der Lernberatung.

Im Frühjahr 2015 wurde in einem zweiten Durchgang der Lehrveranstaltung eine Projektwoche zum Themenfeld «Erneuerbare Energien» in zwei vierten Parallelklassen durchgeführt. Die Rahmenbedingungen blieben gleich, doch wurden die Studierenden zusätzlich während der Einführungsphase in die Entwicklung von anspruchsvollen Lernaufgaben für eine Kleingruppe von fünf bis sechs Kindern eingebunden. Die Relationierung der Lesarten der Schülerinnen und Schüler erfolgte in einer «Forscherkonferenz» zum Abschluss der Woche. Lehrpersonen, Studierende und Dozierende trafen sich während der Projektwoche täglich zu Co-Planning- und Auswertungsgesprächen.

Im Mai 2016 begleiteten die Studierenden im Rahmen der dritten Durchführung der Lehrveranstaltung zu zweit oder zu dritt die Schülerinnen und Schüler in sechs Primarschulklassen der Unter- und Mittelstufe. An gemeinsamen Einführungs- und Planungsnachmittagen mit allen erwachsenen Akteurinnen und Akteuren wurden die Anforde-

rungen an die adaptive Lernbegleitung thematisiert und anhand kurzer Videobeispiele reflektiert. Die SLA umfasste während dieser dritten Durchführung nur einen einzigen, für jede der sechs Klassen aber unterschiedlichen Auftrag für die Schülerinnen und Schüler. Dieser Einstiegspunkt war inhaltlich im Themenfeld «Belebte Natur» verortet, erfüllte die Kriterien von SLA und Fachdidaktik NMG und bot Anknüpfungspunkte für individualisierte Lernwege. Der Fokus des Unterrichtshandelns der Studierenden lag auf einer adaptiven Lernberatung. Für die gemeinsame Reflexion moderierten die Dozierenden Foren in einem virtuellen Raum. Thematisch ging es dabei um die Frage, wie eigensinnige Lesarten der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und entwickelt werden konnten.

4 Erfahrungen

Gemeinsam «an der Praxis lernen» erwies sich als zielführend für die Überwindung des Theorie-Praxis-Grabens. Die entstandenen SLA erreichten die Primarschulkinder und wiesen eine hohe Qualität auf. Die Rückmeldungen ergaben, dass das aufgabenbezogene, sich am Konzept der SLA sowie an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Prinzipien orientierende Nachdenken im Kreis von Menschen mit unterschiedlichen Profilen in der Kerngruppe als anregend und bereichernd wahrgenommen wurde. Als zeitaufwendige, aber fruchtbare Herausforderung erwies sich das gemeinsame Konzipieren der konkreten Lernaufträge für die Primarschulkinder. Es galt, das richtige Mass zwischen einer zu engen, komplexitätsreduzierenden Strukturierung und einer überfordernden Offenheit zu finden und die Qualität einer individuell unterstützenden Lernbegleitung zu reflektieren. Über Tagungsbeiträge konnte das Projekt mit einer breiteren Fachöffentlichkeit diskutiert werden. Dabei richtete sich der Fokus der Diskussionen immer wieder auf die Frage, wie die Lesarten von Schülerinnen und Schülern mit disziplinären Lesarten zu relationieren seien.

Die Teilhabe der Studierenden an einer konkreten Unterrichtsentwicklung wirkte motivierend und emotional einbindend. Die Komplexität der Durchführung der SLA in den Kooperationsklassen mit einer grossen Anzahl von Akteurinnen und Akteuren mit unterschiedlichen Rollen verlangte viele Absprachen und forderte heraus. Die Mikroebene der Interaktionsprozesse zwischen den Studierenden als Lernbegleitenden und den Schulkindern konnte unmittelbar thematisiert werden. Die Qualität der Lernbegleitung der Studierenden war unterschiedlich und führte uns zu Überlegungen hinsichtlich der Frage, wie die Mikroebene der Interaktion zukünftig noch gezielter bearbeitet werden könnte (vgl. Abschnitt 2.2).

5 Diskussion und Ausblick

Die Durchführung von Teilen der Lehrveranstaltungen in der unterrichtlichen Praxis hatte unterschiedliche Konsequenzen. Zum einen war die analytische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen intensiv, der Blick auf die Mikroebene der Lernberatung situativ thematisierbar. Zum anderen erwies sich der unmittelbare Praxiskontext als dominante Herausforderung oder gar Überforderung. Nicht alle Studierenden wurden dazu ermutigt, das Arrangieren von komplexen Lernaktivitäten mit individualisierter Lernberatung als gewinnbringende und realisierbare Option für die kommende Berufstätigkeit anzuerkennen; sie setzten sich selbst unter Bewährungsdruck. Diese Beobachtung scheint eine bekannte Schwierigkeit der Professionalisierung zu bestätigen. Kunter (2011, S. 109) stellte dazu fest, dass die Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung darin bestehe, Lerngelegenheiten für Studierende zu schaffen, in deren Rahmen sie selbstständig tätig sein können, ohne dass durch die Notwendigkeit der «unmittelbaren Bewältigung der Situation» auf «elaborierte kognitive Prozesse» verzichtet werden muss. Das hier vorgestellte Modul bietet sich am Ende der Ausbildung als Brücke zu einer reflexiven Berufstätigkeit an. Es erforderte von Dozierenden und Praxislehrpersonen eine intensive Beratung der Studierenden bezüglich der Gestaltung der Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern. Das Ringen der die Ausbildung bald abschliessenden Studierenden um konkrete Formulierungen im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass der Gesprächstyp «Lernberatung» (Bräu, 2015) in der Professionalisierung an der PH FHNW stärker gewichtet werden müsste. Andererseits ist diese Unsicherheit als konstituierender Faktor von Unterrichtshandeln zu begreifen und mit Professionalisierung nicht aufzuheben, sondern reflexiv zu machen. Bräu (2015) macht darauf aufmerksam, dass die Lernberatung widersprüchlichen Anforderungen unterworfen ist und sich die Antinomien des Lehrhandelns (Helsper, 2000) akzentuiert zeigen. Das «Lernen an der Praxis» ist nie abgeschlossen.

Literatur

- Bräu, K.** (2015). Schüler-Lehrer-Gespräche: Lernberatung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 125–142). Wiesbaden: Springer.
- D-EDK.** (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- Forneck, H.J.** (2006). *Selbstlernarchitekturen: Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forneck, H.J.** (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 345–355.
- Forneck, H.J., Klinkovsky, U. & Kossack, P.** (2005). *Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W.** (2000). Antinomien des Lehrhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen der universitären Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 142–178). Weinheim: Juventa.

- Hertel, S.** (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer.
- Kahlert, J.** (2011). Sachunterricht – ein vielseitiger Lernbereich. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 487–493). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M.** (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Krammer, K.** (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M.** (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 107–112.
- Lipowsky, F.** (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule* (S. 126–159). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Maier Reinhard C. & Wrana, D.** (Hrsg.). (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Opladen: Budrich Unipress.
- Maier Reinhard, C., Ryter Krebs, B. & Wrana, D.** (2012). Lesarten im Professionalisierungsprozess. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen* (S. 69–160). Opladen: Barbara Budrich.
- Neuweg, G.H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Schmid, K., Trevisan, P., Künzli David, C. & Di Giulio, A.** (2013). Die übergeordnete Fragestellung als zentrales Element im Sachunterricht. In M. Peschel, P. Favre & C. Mathis (Hrsg.), *SaCHen unterriCHten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 41–53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinfeld, J., Mammes, I. & Racherbäumer, K.** (2014). Lernprozessbegleitung als Gestaltungselement der individuellen Förderung. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 130–133). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. & Maier Reinhard, C.** (Hrsg.). (2012). *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen*. Opladen: Barbara Budrich.

Autorin und Autor

Barbara Ryter Krebs, Dozentin für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule FHNW,
barbara.ryter@fhnw.ch

Pascal Favre, Prof. Dr., Leiter der Professur Didaktik des Sachunterrichts und ihre Disziplinen, Institut
Primarstufe, Pädagogische Hochschule FHNW, pascal.favre@fhnw.ch

Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters¹

Ewald Terhart

Zusammenfassung In diesem Beitrag geht es um die Aufgabe der Bildungswissenschaften bei der Begleitung des Praxissemesters, um den Anspruch des forschenden Lernens, um mögliche Inhalte und Organisationsformen der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen sowie um die von den Studierenden im Praxissemester durchzuführenden Studienprojekte. Hierzu wird eine umfangreiche Liste von beispielhaft aufgeführten Themen präsentiert. Ebenso werden Vorschläge für die Bewertung der Berichte über die Studienprojekte entwickelt.

Schlagwörter Praxissemester – Bildungswissenschaften – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – forschendes Lernen

School Placements During Teacher Education in Combination with University-based Courses in Educational Foundations

Abstract The article deals with the role of courses in educational foundations as regards the preparation, monitoring and evaluation of practical internships in schools during teacher education («Praxissemester»). It sketches the concept of research-based learning, outlines possible contents and organizational forms of these courses, and also presents a list of possible topics for study projects that pre-service teachers have to carry out during their internship. Finally, criteria for the evaluation of the students' reports on their study projects are developed.

Keywords school placements – internships – teacher education – educational foundations

Derzeit wird in Deutschland in mehreren Bundesländern ein Praxissemester in die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeführt: In der Bachelor- oder in der Masterphase gehen die Studierenden für einen längeren Zeitraum in die Schulpraxis.

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um den stark gekürzten Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften, der im April 2014 vor Beginn der Pilotphase des Praxissemesters im September 2014 fertiggestellt wurde. Die Mitglieder der Fachgruppe stammen aus der Universität Münster (Lehrende und Studierende aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie), aus dem Staatlichen Prüfungsamt für Lehrämter, Geschäftsstelle Münster, aus den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (berufspraktische zweite Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) in Münster, Bocholt und Recklinghausen, sowie aus Schulen im Umfeld von Münster/Westfalen. Grundlegende Dokumente zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen und in der Ausbildungsregion Münster finden sich im Internet unter: www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/praxisphasen/praxissemester/index.html.

Auch das Bundesland Nordrhein-Westfalen hat mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahre 2009 ein solches Praxissemester mit einer ca. fünfmonatigen Praxisphase während des Masterstudiengangs für alle Lehramtsstudiengänge verbindlich gemacht; das bisherige zehnwöchige «Kernpraktikum» wird aufgehoben. Das Praxissemester liegt in der Verantwortung der Hochschulen; bei seiner Realisierung arbeiten Hochschulen (erste Phase der Ausbildung) und die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) (berufspraktische zweite Phase der Ausbildung, frühere Bezeichnung: «Studienseminare») zusammen.

An der Universität Münster (43'000 Studierende, ca. 10'000 Lehramtsstudierende) werden die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auf dieses Praxissemester durch insgesamt vier universitäre Begleitveranstaltungen vorbereitet, die von allen Lehramtsstudierenden – unabhängig von ihrer gewählten Fächerkombination – zu absolvieren sind: eine fachdidaktische Begleitveranstaltung in je einem der studierten Fächer, eine Veranstaltung zu Forschungsmethoden im Praxissemester sowie schliesslich eine Begleitveranstaltung im Kontext des bildungswissenschaftlichen Studienanteils. Aus dem Praxissemester resultierende Leistungen in Form von Studienprojekten der Lehramtsstudierenden werden benotet; die Noten gehen mit einem grossen Gewicht in die Abschlussnote des Masters ein. Das neue Praxissemester stellt die Universitäten vor grosse Aufgaben; die Universität Münster bzw. die gesamte Schulregion im Regierungsbezirk Münster gehen im vollen Ausbaustand von ca. 1500 Lehramtsstudierenden pro Studienjahr im Praxissemester aus.

Zur Vorbereitung auf das neu eingeführte Praxissemester, welches offensichtlich eine deutlich gesteigerte Kooperation zwischen Universitäten, ZfsL und Schulen erforderlich macht, ja erzwingt, hat die Universität Münster insgesamt 22 Fachgruppen eingerichtet. In diesen Fachgruppen haben Mitglieder der beteiligten Hochschulen Münsters (erste Phase), der ZfsL (zweite Phase) und der umliegenden Schulen, an denen das Praxissemester durchgeführt wird, zusammengearbeitet. Alle Fachgruppen hatten bis zum Frühjahr 2014 einen Abschlussbericht zu erstellen.

1 Aufgaben der Bildungswissenschaften im Praxissemester

Parallel zu und gemeinsam mit den beiden *fachdidaktischen Begleitveranstaltungen* (in den zwei studierten Unterrichtsfächern) und dem *Seminar zu Forschungsmethoden im Praxissemester* hat die vierte, *bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung zum Praxissemester* in den zum Lehrberuf führenden Master-of-Education-Studiengängen die Aufgabe, fächerübergreifend und bezogen auf bestimmte Schulstufen und Schulformen an der engen Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und schulpraktischen Erfahrungen produktiv mitzuwirken. Im Praxissemester kommt besonders deutlich zum Ausdruck, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der reflektierten Verknüpfung von konkreten Schul- und Unterrichtserfahrungen mit aufbereitetem Berufswissen und

systematisch gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen aufzuarbeiten muss. Dabei steht im Praxissemester nicht die Vermittlung von unmittelbaren pädagogischen und didaktischen Routinen und Handlungsmustern im Vordergrund, sondern die wissenschaftsgestützte und kritische Reflexion wie auch die Auswertung von Beobachtungen und eigenen Praxiserfahrungen.

Die Konfrontation mit der Alltagswirklichkeit von Schule und Unterricht soll vor allem der Entwicklung eines realistischen Bewusstseins der Berufsaufgaben dienen, die personale und die biografische Selbstreflexion stützen und die Perspektive auf Möglichkeiten der konstruktiven Weiterentwicklung der Arbeit von Lehrkräften eröffnen. Entsprechend diesem Aufgabenverständnis wirkt die bildungswissenschaftliche Begleitveranstaltung im Praxissemester darauf hin, mit den Studierenden eine *Grundhaltung forschenden Lernens* einzunehmen und ein Stück Praxisforschung zu verwirklichen. In diesem Prozess dürfen die an der Schul- und Unterrichtspraxis Beteiligten keinesfalls zu Objekten verdinglicht werden, denn bildungswissenschaftliche Praxisforschung versteht sich über die Qualifizierung zukünftiger Lehrkräfte hinaus als struktureller Beitrag zur gemeinsamen Arbeit an der Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität durch Problemanalyse und Überprüfung von Innovationen.

Durch Lehrangebote, Erfahrungsaustausch und Feedback unterstützen die Bildungswissenschaften die Studierenden bei der Vorbereitung und Ausarbeitung von Studienprojekten als Ergebnissicherung und Bestandteil der Prüfungsleistung im Praxissemester. Eine enge Abstimmung mit dem Studienangebot im parallelen Methodenseminar zum Praxissemester ist unverzichtbar (vgl. Abschnitt 5.). In der bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung werden zudem gemeinsam mit den Studierenden alternative Möglichkeiten der Ausgestaltung des Portfolios zu den Praxisphasen beraten; die Lehrenden tragen durch Kommentare, Gutachten und Rückmeldungen konstruktiv zu diesen Dokumentationen der Studierenden über ihren Entwicklungsprozess bei. Die Lehrenden der *Bildungswissenschaften* an der Hochschule (erste Phase) sowie die Vertreterinnen und Vertreter der an der Ausbildung Beteiligten aus den *ZfsL* (zweite Phase) und der *Schule* suchen dabei kontinuierlich die Zusammenarbeit bei Planung und Auswertung.

Studien- und Lernprozesse im Praxissemester bilden einen wichtigen Abschnitt im beruflichen Bildungsgang von künftigen Lehrerinnen und Lehrern. Speziell die Bildungswissenschaften bauen in dieser Studienphase einerseits auf den Erfahrungen der Studierenden im Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum und auf den propädeutischen Studien der Bildungswissenschaften im Bachelorstudium sowie auf dem Studium des bildungswissenschaftlichen Pflichtmoduls «Unterricht als Lehr-, Lern- und Interaktionsprozess – ULI» im ersten Semester des Masterstudiums auf. Dieses Vorwissen fließt auch in die Begleitveranstaltung zum Praxissemester ein. Andererseits verstehen sie ihre Lehrveranstaltung als Grundlage für das Weiterstudium in der Masterphase wie auch für den Übergang in den Vorbereitungsdienst.

2 Forschendes Lernen im Praxissemester

Der Begriff des forschenden Lernens weist darauf hin, dass Erkenntnisse über Unterricht, Schule und Lehrberuf, wie sie im Praxissemester angezielt sind, mit wissenschaftlichen Methoden gewonnen werden sollen. Der Ansatz des forschenden Lernens soll Studierende in die Lage versetzen, die schulische Realität in systematischer Weise zu betrachten und daraus generalisierbare Erkenntnisse abzuleiten. Forschendes Lernen entspricht in diesem Sinne der Idee der «reflektierten Praxis», die auch in der praxisbegleitenden Portfolioarbeit dokumentiert wird. Eine systematische Reflexion ist dann möglich, wenn Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben mit konkreten Fragestellungen verbunden werden. Mit anderen Worten: Studierende müssen in den Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben jeweils ein klares Erkenntnisziel verfolgen – die Projekte müssen die Beantwortung bestimmter Fragestellungen anstreben.

Das thematische Spektrum möglicher Fragen und die Palette dazu geeigneter wissenschaftlicher Forschungsmethoden sind in den Bildungswissenschaften sehr breit (vgl. dazu den Anhang). Als Methoden kommen beispielsweise systematische Beobachtung, Befragung, qualitative Textanalyse oder Intervention infrage. Inhaltliche Fragestellungen können sich unter anderem zu folgenden Bereichen ergeben:

- *Unterricht* (Ausmass individueller Förderung; Fragen von Lehrkräften; Motivierungstechniken; Methodenwechsel),
- Beobachtung des *Verhaltens von Schülerinnen und Schülern* (Aufmerksamkeit; Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern),
- *Diagnostik* (Bewertung sonstiger Mitarbeit; Einsatz psychometrischer Tests);
- *Beratung* (Förderplanung, Elterngespräche),
- *Kooperation* zwischen Lehrkräften etc.

Das damit skizzierte und bei Weitem unvollständige Spektrum inhaltlicher und methodischer Fragestellungen und Herangehensweisen macht deutlich, dass eine Beschreibung dessen, wie der Gedanke forschenden Lernens umgesetzt werden soll, nur im Sinne einer Festlegung allgemeiner Prinzipien erfolgen kann. Wichtig erscheint vor allem, dass bei dem jeweils gewählten inhaltlichen Bereich eine Orientierung an bereits vorliegenden Erkenntnissen vorgenommen wird (z.B. «Welche Erkenntnisse zum Aufmerksamkeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern finden sich in der Fachliteratur?»). In diesem Sinne sollen Studienprojekte eine explizite theoretische Fundierung aufweisen. Bei der Wahl der Forschungsmethode ist darauf zu achten, dass die gewählte Methode dazu geeignet ist, die Untersuchungsfrage beantworten zu können (z.B. muss für Unterrichtsbeobachtungen im Vorhinein festgelegt werden, was beobachtet werden soll und wie die Protokollierung und die Auswertung vorgenommen werden sollen). Das Ziel forschenden Lernens liegt dabei darin, dass die Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben in der Reflexion dessen, was in der Schulpraxis erfahren wurde, einen Erkenntnisfortschritt für die Studierenden ermöglichen. Angestrebt wird, dass dieser Erkenntnisfortschritt mit den beteiligten Schulen geteilt werden kann. Daher sol-

len die betreuenden Lehrkräfte in den Prozess der Präzisierung von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben einbezogen werden. Forschendes Lernen wird also explizit als eine *Verknüpfung von Forschungsorientierung und Praxisnähe* verstanden.

3 Inhalte und Organisationsformen universitärer Begleitveranstaltungen in den Bildungswissenschaften

3.1 Inhalte der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen im bildungswissenschaftlichen Studienanteil werden in der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung zum Praxissemester schul- und unterrichtsbezogene Themen erarbeitet und auf mögliche Explorations- und Beobachtungsaufgaben im Praxissemester hin zugespitzt. Es geht dabei also *nicht* um fachdidaktische Fragen und Aufgaben im engeren Sinne, sondern um fachunabhängige bzw. fachübergreifende Fragen, Themen und Aufgabenstellungen auf folgenden Ebenen:

- *Unterricht*: Auf dieser Ebene stehen Unterricht, Unterrichtsplanung und -auswertung sowie Fragen der Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern, Fragen der Beurteilung und Beratung von Schülerinnen und Schülern, Lern Diagnosen und Feedback der Schülerinnen und Schüler sowie Probleme der Individualisierung und des Förderns von Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt.
- *Schule*: Darüber hinaus werden jedoch auch Fragen und Themen der Schule als Institution, der Schulorganisation und Schulentwicklung, der Zusammenarbeit im Kollegium sowie Fragen des Schullebens aufgenommen.
- *Schule im Kontext*: Schliesslich soll auch die Situation einer Schule im sozialen und kommunalen Umfeld angesprochen werden, etwa im Zusammenhang mit Fragen und Formen der Elternpartizipation und der Elternberatung, der Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Einrichtungen etc.
- *Berufsbiografische Selbstreflexion*: Auf allen drei Ebenen geht es um die Befassung und die Auseinandersetzung mit der Realität der Arbeit im Klassenzimmer und in der Schule insgesamt. Von besonderer Bedeutung sind die hierauf aufbauende Selbstreflexion und die Selbsteinschätzung der Praktikantinnen und Praktikanten im schulischen Anforderungsfeld, die wiederum eine Grundlage für die Auswertung des Praxissemesters bilden.

3.2 Organisationsformen der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung

Entsprechend den allgemeinen Regelungen zum Praxissemester und zu den Begleitveranstaltungen werden die Vor- und die Nachbereitung vonseiten der Bildungswissenschaften entweder in Blockform oder in einer das vorherige Semester begleitenden Form durchgeführt. Die Fachgruppe empfiehlt eine Organisation in Form des Hybridmodells, d.h. in vor- und nachbereitenden Blöcken ausserhalb der üblichen Vorlesungszeiten der Universität. Dadurch wird eine Überlastung der Studierenden aufgrund der

zusätzlichen Anforderungen im dem Praxissemester vorauslaufenden Semester vermeiden.

Bei der Blockform wird der erste Teil der Veranstaltung vor Beginn des Praxissemesters an der Universität z.B. in Form eines zweitägigen Blocks durchgeführt. Auf dieser Basis sollen alle Studierenden eine eigene bildungswissenschaftliche Fragestellung für ein Studienprojekt entwickeln. Dabei können und sollten die Studienprojekte noch nicht vorab bis ins Einzelne durchstrukturiert sein, denn aufgrund der Tatsache, dass Studierende (auch) nach Zufall auf Schulen verteilt werden, kann sich die Situation ergeben, dass ein geplantes Projekt an der jeweiligen Schule nicht durchzuführen ist. Dann sollte – in Abstimmung mit der Leiterin oder dem Leiter der Begleitveranstaltung – ein anderes Thema bzw. eine andere Fragestellung gewählt werden. Zur Beratung und Begleitung des Studienprojekts kann während des Praxissemesters gegebenenfalls ein Zwischentermin an der Hochschule angesetzt werden. Nach Ablauf des Praxissemesters wird in Blockform eine zweitägige Auswertung durchgeführt; hier werden auch die durchgeführten Studienprojekte erörtert und die zu schreibenden Berichte vorbesprochen.

3.3 E-Learning im Kontext der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung

Zur Unterstützung der Begleitveranstaltungen soll von den jeweiligen Lehrenden eine Lernplattform (im Learnweb der Universität) eingerichtet werden. Da die Studierenden im Praxissemester gegebenenfalls weit verstreut an ihren Praktikumsschulen arbeiten, kann auf diese Weise eine kontinuierliche Kommunikation zwischen den Beteiligten gesichert werden. Zugriffsrechte auf diese Lernplattform haben erstens die Teilnehmenden des Begleitseminars, zweitens die in der Schule die Studierenden betreuenden Lehrkräfte sowie drittens die mit der Begleitveranstaltung kooperierenden Vertreterinnen und Vertreter des ZfsL.

Auf dieser Lernplattform werden zusätzliche Materialien bereitgestellt («Distribution») und es wird eine Austauschmöglichkeit zwischen allen Beteiligten geschaffen («Kommunikation»). Die Studierenden können Fragen und Anregungen an alle Teilnehmenden der Vorbereitungsgruppe richten, ebenso auch individuelle Fragen speziell an die Lehrenden. Mögliche Kommunikationsformen und Themen für die Nutzung der Lernplattform in den Veranstaltungen zur bildungswissenschaftlichen Praxisforschung könnten sein:

- Diskussionsforen zu einer Seminarleitfrage, die zu Beginn vereinbart worden ist (z.B. zum Stand der Umstellung auf eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht an den Praktikumsschulen),
- Präzisierung und Abstimmung der Aufgabenstellungen für die bildungswissenschaftlichen Studienprojekte,
- Ablaufplanung und Aufgabenverteilung der Präsenzphasen des Seminars «Praxisforschung: Bildungswissenschaften»,

- Einstellen und Kommentieren der Exposés sowie Diskussion des Zwischenstands der Ausarbeitung zu den Studienprojekten,
- Dokumentation von aktuellen berufs- und schulpolitischen Themen (Presseartikel, Positionspapiere, Veröffentlichung von Studien, Ausschreibung von Wettbewerben etc.),
- Angebot einer Online-Sprechstunde.

4 Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben

Studierende im Praxissemester haben drei *Studienprojekte* zu absolvieren: je eines in den Fächern und eines in Bildungswissenschaften. Die Studierenden wählen zwei Studienprojekte aus, die sie in die benotete Prüfungsleistung zum Praxissemester einbringen. Das dritte Studienprojekt gilt als unbenotete Studienleistung. Im Sinne des forschenden Lernens sollen es die Studienprojekte den Studierenden ermöglichen, eigene Fragestellungen zu Unterricht, Schule und Lehrberuf zu entwickeln, um diesen dann methodisch kontrolliert nachzugehen (Beispiele für Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben finden sich im Anhang).

Studienprojekte der Studierenden/Praktikantinnen und Praktikanten in den Bildungswissenschaften sind nicht fachdidaktisch bzw. fachunterrichtlich ausgelegt, sondern beziehen sich auf fachunabhängige Themen sowie auf weitere schulische Arbeits- und Erfahrungsfelder. Ideen und erste Festlegungen für Studienprojekte entstehen aus der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung. Die Projekte können jedoch noch nicht vollständig durchgeplant sein, denn sie lassen sich immer nur in Abstimmung mit den Gegebenheiten der Schule umsetzen. Die Lehrenden in den bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen zum Praxissemester stehen während des Praxissemesters in Kontakt mit den Studierenden, um sie bei der Durchführung der Studienprojekte zu beraten. Die Akteurinnen und Akteure der ZfsL und der Schule unterstützen die Studierenden bei ihren Studienprojekten. Studienprojekte können auch im Rahmen von oder in Verbindung mit Unterrichtsvorhaben durchgeführt werden, wenn dies inhaltlich angezeigt und organisatorisch möglich ist.

Praxissemesterstudierende haben vier *Unterrichtsvorhaben* durchzuführen, und zwar in fachlichen und überfachlichen Zusammenhängen. Unterrichtsvorhaben richten sich auf die Planung, die Durchführung und die Auswertung von Unterricht, wobei Unterrichtsabschnitte, Unterrichtsstunden oder kürzere Unterrichtseinheiten ins Auge gefasst werden können. Von den Bildungswissenschaften ausgehend werden eher allgemeindidaktische Themen, Vorhaben und Aufgaben im Mittelpunkt stehen, wobei die fachlich-fachdidaktische Seite immer mitzubedenken bzw. mitzugestalten ist. Unterrichtsvorhaben sind darauf ausgerichtet, eine professionsbezogene Selbsterkundung und Selbstreflexion einzuleiten; hierzu dient sowohl die Beobachtung fremden wie auch die Durchführung eigenen Unterrichts.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder der ZfsL begleiten die Praxissemesterstudierenden bei der Durchführung der Unterrichtsvorhaben der Bildungswissenschaften. Praxissemesterstudierende haben ein Anrecht darauf, im Rahmen von Unterrichtsvorhaben begleitet zu werden. Sie sind verpflichtet, Seminaerausbilderinnen und Seminaerausbilder zur Begleitung von Unterrichtsvorhaben einzuladen. Formate der Praxisbegleitung für Unterrichtsvorhaben entwickeln die Seminare eigenständig unter Berücksichtigung von Elementen personensorientierter Beratung und strukturierter Gesprächsformen. Anliegen im Rahmen von Praxisbegleitung können folgende Aspekte umfassen:

- Ausdifferenzieren der forschenden Grundhaltung zu einer konkreten bildungswissenschaftlichen Fragestellung,
- Unterstützung bei der Planung und Konkretisierung,
- Begleitung bei der Realisierung,
- Unterstützung bei der Auswertung,
- Entwickeln weiterer Perspektiven für den Professionalisierungsprozess.

5 Veranstaltung zu den Forschungsmethoden

Ziel der Methodenveranstaltung² ist es, die Studierenden darauf vorzubereiten, die Bearbeitung inhaltlicher Fragestellungen zu Schule und Unterricht in einer Haltung systematischen forschenden Lernens zu planen, auszuwerten und zu reflektieren. Etwa die Hälfte aller Studierenden wird die Veranstaltung zu den Forschungsmethoden bei Lehrenden der Bildungswissenschaften absolvieren. Für diese Veranstaltungen wurde ein einheitliches Grundkonzept zur Vermittlung des für das Praxissemester nötigen Methodenwissens entwickelt. In einer ersten Phase der Veranstaltung werden Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens in einem fallbasierten Vorlesungsformat vermittelt. Am Beispiel anschaulicher Fragestellungen (z.B. Wirksamkeit von Interventionen, Heterogenität, Klassenführung) werden Merkmale aussagekräftiger Untersuchungsdesigns, Methoden wie Beobachtung, Befragung (offen, gebunden, Interview) und Leistungsmessung sowie entsprechende Auswertungsstrategien vermittelt. In einer zweiten Phase werden in einem tutoriellen Format Übungsmöglichkeiten zur praktischen Anwendung und Vertiefung zu den Themen «Beobachtung», «Befragung», «Testen» sowie «Konstruktion von Erhebungsinstrumenten» geboten. Zudem werden die Berichterlegung beim wissenschaftlichen Arbeiten und die Vorgehensweise bei der Planung eines eigenen Projekts in der Haltung forschenden Lernens behandelt. Entsprechend soll die zu erbringende Studienleistung darin bestehen, dass theoretische Herleitung, Planung und Auswertungsstrategie für ein umgrenztes Forschungsvorhaben – analog zu den später durchzuführenden Studienprojekten – in schriftlicher Form exemplarisch dargelegt werden.

² Die Veranstaltungen zu Forschungsmethoden im Praxissemester werden teilweise von den Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie) und teilweise von den Fächern bzw. Fachdidaktiken durchgeführt.

6 Inhalte der Begleitveranstaltungen der ZfsL

Im ZfsL wird zu Beginn des Praxissemesters eine verbindliche Einführungsveranstaltung durchgeführt. Hier stehen – neben organisatorischen Elementen – die Rolle der Praxissemesterstudierenden und das grundlegende Verständnis von Unterrichtsvorhaben als zentralem Ausbildungselement im Mittelpunkt. Begleitveranstaltungen sollen unter anderem die Reflexion und die Entwicklung des professionellen Selbstkonzepts der Praxissemesterstudierenden unterstützen. Neben dem Ausbau der Sachkompetenz (z.B. Kenntnisse über Diagnoseverfahren und Fördermöglichkeiten, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung) ist die Entwicklung der Selbstkompetenz und der Beziehungskompetenz von grosser Bedeutung.

Die ZfsL führen während des Praxissemesters sowohl überfachliche als auch fachliche Einführungs- und Begleitveranstaltungen durch. In der *Einführungsveranstaltung* werden die folgenden Inhalte verbindlich thematisiert:

- das grundlegende Verständnis von Unterrichtsvorhaben als zentralem Ausbildungsformat im Praxissemester,
- der Stellenwert von Unterrichtsvorhaben im Rahmen der Kompetenzerweiterung im Praxissemester,
- die angebotenen Ausbildungsformate vonseiten des ZfsL (und der Schule),
- die Rollenklärung der Praxissemesterstudierenden in den drei Systemen,
- vorhandene Vorstellungen von der Berufsrolle,
- forschende Grundhaltung.

In der *Begleitveranstaltung* verbindlich zu thematisieren sind unter Berücksichtigung der konkreten Praxiserfahrungen der Studierenden folgende Inhalte:

- Leistungsfeststellung und Beurteilung,
- Diagnose von Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern,
- individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern,
- Vermittlung von Werten und Normen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern,
- Stand der Entwicklung des professionsorientierten Rollenverständnisses.

7 Lernort Schule

Die standortspezifische Praxisbegleitung und die Praxisausbildung erfolgen in der Schule durch die Ausbildungsbeauftragte oder den Ausbildungsbeauftragten und durch die Ausbildungslehrkräfte. Die schulische Informationsveranstaltung baut auf den Inhalten der Einführungsveranstaltung des ZfsL auf und konkretisiert die Informationen unter den spezifischen schulbezogenen Fragestellungen. Dies betrifft insbesondere die schulspezifischen Besonderheiten, die Informationen zum Schulprofil sowie die Umsetzung des Praxiselementerlasses in der konkreten Schule.

Professionsorientierte Selbsterkundung im Rahmen des Praxissemesters erfordert – sowohl fachlich als auch überfachlich – grundsätzlich personenorientierte Beratungsangebote. Diese konkretisieren sich unter anderem durch

- Bereitstellung einer Ansprechperson in allen Belangen,
- Unterstützung der gemeinsamen Arbeit der Lerngruppen,
- Anregungen für die Portfolioarbeit,
- Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Bilanz- und Perspektivgesprächs,
- regelmässiges Feedback über die individuelle Gestaltung der Rolle der Lehrkraft.

Das *Unterrichtsvorhaben* ist ein zentrales Element der Ausbildung im Praxissemester. Aufgabe der schulischen Ausbildungskräfte ist es, die Praxissemesterstudierenden bei der Umsetzung von Unterrichtsvorhaben zu beraten, zu begleiten und gegebenenfalls zu unterweisen. Der von den Studierenden gewählte Schwerpunkt des Unterrichtsvorhabens erfordert spezifische Beratungsangebote unter folgenden Perspektiven:

- professionsorientierte Selbsterkundung,
- Bearbeitung einer fachlichen, didaktischen oder methodischen Fragestellung,
- Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht .

Die Praxissemesterstudierenden nutzen neben der Beratung durch schulische Ausbildungslehrkräfte das Portfolio als reflexives Begleitinstrument.

8 Vorbereitung und Bewertung des bildungswissenschaftlichen Studienprojekts

8.1 Prüfungsorganisation

Die Fachgruppe hält es für sinnvoll, dass die erste Formulierung der Aufgabenstellung für bildungswissenschaftliche Studienprojekte in der Begleitveranstaltung vor Beginn des Aufenthalts an der Praktikumsschule zwischen Lehrenden und Studierenden vereinbart wird. Nach spätestens acht Wochen und der Möglichkeit einer Beratung durch Ausbildungslehrkräfte und ZfSL-Lehrende werden von den Lehrenden der Hochschulveranstaltung die endgültigen Aufgabenstellungen bzw. Fragen festgelegt. Es wird empfohlen, den Studierenden in der Auswertungsphase der Begleitveranstaltung nach Ende des Aufenthalts an der Praktikumsschule die Gelegenheit zu geben, Entwürfe ihrer Studienprojekte vorzustellen. Bis zum Ende der Vorlesungszeit eines Semesters sind die beiden Studienprojekte in dem netzbasierten Prüfungsverwaltungssystem der Universität Münster als Prüfungsleistungen anzumelden. Die Studierenden wählen die Dozentin bzw. den Dozenten der fachlich zuständigen Begleitveranstaltung als Prüferin bzw. Prüfer.

8.2 Bewertungskriterien

Jede Prüferin und jeder Prüfer verfasst ein kurzes Gutachten, das den folgenden Beurteilungsrahmen berücksichtigt (vgl. Tabelle 1):

- Der Text trägt zur Beantwortung der Aufgabenstellung bei.
- Die sprachlichen Darstellungen und die Argumentationen sind korrekt.
- Das Studienprojekt ist formal angemessen gestaltet.

Tabelle 1: Bewertungskriterien für bildungswissenschaftliche Studienprojekte

Sachdimensionen Niveaustufen	Methodik	Praxisbezug	Bildungswissenschaftliche Fundierung	Selbstreflexion
Das bildungswissenschaftliche Studienprojekt				
fachlich elementar	... stellt Instrumente und Verfahren dar.	... dokumentiert Erfahrungen und Handlungen.	... verwendet Fach- kategorien korrekt.	... beschreibt eigenes Verhalten.
thematisch vertieft	... ist problem- angemessen durchgeführt und präsentiert.	... bezieht Kontext- bedingungen ein.	... stellt theoretische Zusammenhänge her.	... zieht Vergleiche zu professionellen Leitbildern und Maximen.
metakommunikativ	... reflektiert Heuristik und Methodenkritik.	... wägt Alternativen und Konsequenzen ab.	... prüft kritisch Erklärungsmöglichkeiten.	... entwirft Ent- wicklungs- und Qualifizierungs- perspektiven.

9 Nachtrag April 2016 (Ewald Terhart & Ulrike Limke)

Mittlerweile sind zwei Durchgänge des Praxissemesters an der Universität Münster durchgeführt worden; der dritte läuft gegenwärtig (Frühjahr 2016). Erste interne Auswertungen haben stattgefunden; zugleich finden im Bundesland Nordrhein-Westfalen an weiteren Universitätsstandorten, aber auch standortübergreifend und landesweit aufwendige Evaluationen des gesamten Praxissemesters statt. Speziell für die bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen kann aufgrund bislang gesammelter und ausgewerteter Erfahrungen der Lehrenden an der Universität Münster Folgendes konstatiert werden:

- Die Rückmeldung der Studierenden zu den bildungswissenschaftlichen Studienprojekten ist durchweg sehr positiv. Allerdings wird die Zahl der Studienprojekte (je eines in den beiden Unterrichtsfächern, eines in den Bildungswissenschaften) als zu hoch bewertet. Dies betrifft jedoch den Arbeitsaufwand ganz allgemein, nicht speziell denjenigen für das bildungswissenschaftliche Studienprojekt.
- Die Vorbereitung auf die bildungswissenschaftlichen Studienprojekte in den entsprechenden Begleitveranstaltungen wird positiv bewertet; allerdings sollten vor-

bereitend eher breitere Themen und beispielhafte Fragestellungen erarbeitet werden und nicht en détail festgelegte Projekte. Jedenfalls muss Spielraum für die Anpassung der Studienprojekte an die Verhältnisse in den jeweiligen Schulen gegeben werden.

- Die Begleitveranstaltungen, die explizit den Methoden forschenden Lernens im Praxissemester gewidmet sind, sollten praxisnäher bzw. in engerer Verbindung mit inhaltlichen Fragestellungen durchgeführt werden. Der Sinn forschenden Lernens auch für die spätere Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer sollte deutlicher herausgestellt und vermittelt werden.

Insgesamt bewerten die Studierenden ihre Erfahrungen im Praxissemester als sehr sinnvoll und weiterführend für ihre eigene Entwicklung, beklagen aber zugleich den sehr hohen Organisations- und Arbeitsaufwand.

Autor

Ewald Terhart, Prof. Dr., Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, ewald.terhart@uni-muenster.de

Mitglieder der Fachgruppe Bildungswissenschaften

Ewald Terhart (Vorsitz), Ulrike Limke (Vorsitz), Christina Bergmann, Tim Brüggemann, Christian Fischer, Antonius Gehling, Christina Gippert, Norbert Heimken, Ralf Kerstgens, Anke Kipker, Ludger Linneborn, Hans-Joachim von Olberg, Claudia Pidun-Martin, Elmar Souvignier, Ulrich Speckenwirth, Hubert Tenkhoff, Horst Zeinz und Kathrin Zindler

Anhang: Beispiele für bildungswissenschaftliche Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben im Praxissemester

Themenbereich	Fragestellung	Methode	Verbindung mit Unterrichtsvorhaben
Unterrichtseinstieg/-ausstieg	Wie wird Unterricht begonnen/beendet und wie wirken die jeweiligen Einstiege/Ausstiege?	Beobachtung vieler unterschiedlicher Unterrichtsstunden bei mehreren Lehrkräften; Evaluation auch durch Befragung von Schülerinnen und Schülern	Durchführung von Unterrichtsstunden mit Schwerpunkt auf Einstieg/Ausstieg; beobachten und evaluieren lassen
Rituale im Unterricht/Schulleben	Welche Rituale gibt es im Unterricht/Schulleben? Wie wirken diese bzw. wie werden sie (von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern) wahrgenommen?	(Teilnehmende) Beobachtung; Analyse von schulspezifischen Dokumenten (Anzahl von Schulgottesdiensten etc.); Befragung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern	Einführung und Weiterführung eines Rituals im Rahmen des Unterrichts in einer Klasse; Reflexion
Motivation von Schülerinnen und Schülern	Welche Themen interessieren die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach? Aus welchen Gründen haben sich die Schülerinnen und Schüler für ein bestimmtes Wahlpflichtfach angemeldet? Warum haben Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Arbeitsgruppe etc. belegt?	Befragung (Fragebogen oder Interview); Gruppendiskussion	Durchführung einer Reflexionsstunde/-sequenz
Mediennutzung	Welche Medien werden im Unterricht genutzt? Welche Medien werden wie und warum von den Schülerinnen und Schülern beim Lernen oder in der Freizeit genutzt?	Beobachtung; Befragung (Fragebogen)	Einsatz von bestimmten Medien im Unterricht; Medien als Thema im Unterricht
Hausaufgabenbetreuung	Wie wird Hausaufgabenbetreuung nachgefragt und angeboten? Welche Vorgehensweise und Rahmenbedingungen sind förderlich?	Beobachtung; Befragung/Bedarfsanalyse (Interview)	Begleitung und Durchführung von Hausaufgabenbetreuung
Partizipation	Wie schätzen Schülerinnen und Schüler ihre Partizipationsmöglichkeiten ein? Wollen Schülerinnen und Schüler (in einem bestimmten Fach) mehr beteiligt werden bzw. mehr Mitspracherecht haben? Wie könnten sie mehr partizipieren?	Befragung von Schülerinnen und Schülern (Interviews); Gruppendiskussion	Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsstunde mit hohem Partizipationsgrad

Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften

Unterrichtsstörung	Welche Unterrichtsstörungen gibt es bzw. was wird als eine solche wahrgenommen? Wie wird mit den Störungen umgegangen und wie sollte damit umgegangen werden?	Beobachtung; Befragung von Lehrkräften; Interviews mit Expertinnen und Experten	Eigenen Umgang mit Störungen beobachten und evaluieren lassen
Urteilsbildung	Wie kann Urteilsbildung didaktisch angeregt/vermittelt werden?	Interviews mit Expertinnen und Experten; Beobachtung	Durchführung einer oder mehrerer Unterrichtsstunden zur Urteilsbildung; praktische Urteilsbildung durch Fallbeispiele/ Dilemmata
Kollegiale Fallberatung	Welche Möglichkeiten und Grenzen entstehen durch kollegiale Fallberatungen?	Befragung nach Fallberatung	Teilnahme/Moderation (bei vorheriger Schulung) von Fallberatungsgruppen
Fehlermanagement	Wie wird mit Fehlern umgegangen? Wann wird wie korrigiert?	(Verdeckte) Beobachtung	(Um-)Setzung von Zielen zum eigenen Umgang mit Fehlern (Entwicklungsaufgabe) beobachten lassen
Klausurkorrekturen	Wie werden Klausuren (in unterschiedlichen Fächern) korrigiert und bewertet?	Dokumentenanalyse; Befragung	Teilnahme an Klausurkorrekturen (wenn möglich)
Elternarbeit	Welche Formen der Elternarbeit gibt es? Wie gestaltet sich diese konkret an der Schule?	Beobachtung; Befragung (auch von Eltern)	Mitarbeit (wenn möglich); Teilnahme an und Reflexion beispielsweise von Elternsprechtagen o.Ä.
Vernetzung	Mit welchen schulischen und außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen kooperiert die Schule? Wie gestaltet sich die Vernetzungsarbeit?	Befragung; Dokumentenanalyse	Mitwirkung an den Gesprächen/Verhandlungen über den Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit einer neuen außerschulischen Partnerorganisation
Ergebnissicherung	Welche Formen/Methoden der Ergebnissicherung gibt es und wann werden welche eingesetzt?	Beobachtung; Interviews mit Expertinnen und Experten	Durchführung einer Unterrichtssequenz mit Schwerpunkt auf der Ergebnissicherung und diese evaluieren lassen
Umgang mit Heterogenität	Was wird als «Heterogenität» angesehen? Wie wird damit umgegangen?	Beobachtung; Befragung	Heterogenität als Thema/Projekt
Lernstrategien und -methoden	Welche Lernstrategien/-methoden kennen die Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Altersstufe und welche wenden sie an? Wie können neue Strategien und Methoden eingeführt und eingesetzt werden? Wie werden diese von den Schülerinnen und Schülern reflektiert?	Beobachtung; Befragung; Gruppendiskussion	Einführen einer neuen Lernstrategie/-methode und diese reflektieren lassen

Lernwirksamkeit von Feedbackvarianten	Steigert Peer-Feedback oder Feedback der Lehrkraft die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mehr? Eine exemplarische und empirische Pretest-Posttest-Studie	Entwicklung und Anwendung eines Kompetenztests; Fallanalyse mit einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern	Wie ist die Wirksamkeit konkreter Feedbackinstrumente in meinem selbst erteilten Fachunterricht?
Schule im Mehrebenensystem	Welche Zusammenhänge zwischen Schulsystem, Einzelschule und Unterricht an der Praktikumsschule können auf der Basis der Rekontextualisierungstheorie von Helmut Fend festgestellt werden?	Befragung von Expertinnen und Experten; theoriegeleitete Fallanalyse	Wie beeinflusst der schulinterne Lehrplan den Fachunterricht? Ein Vergleich zwischen meinen beiden Unterrichtsfächern
Leitbilder vom Lehrberuf	Haben Lehrkräfte ein explizites, persönliches Leitbild für Ihre pädagogische Arbeit? Die Sicht von Novizinnen und Novizen	Gruppendiskussion mit Co-Praktikantinnen und Co-Praktikanten bzw. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern; Praktikumstagebuch	Wie hat sich mein Selbstverständnis als zukünftige Lehrkraft zwischen Beginn und Abschluss des Praxissemesters verändert? Dokumentation einer Selbstbeobachtung
Schulprogramm und Schulprofil	Welche Rolle spielt die Darstellung der Geschichte meiner Praktikumsschule für ihr aktuelles Schulprofil? Tradition und Schulkonzept	Dokumentenanalyse; Befragung von Fachkonferenzvorsitzenden	Wie hat sich die Darstellung meiner beiden Unterrichtsfächer im Schulprogramm seit 2000 entwickelt und wie werden die Konzepte in der Praxis umgesetzt?

Denken und schreiben lernen. Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende

Carla Bohndick

Zusammenfassung Die Nutzung von Schreiben als Denkmedium ist insbesondere für Lehramtsstudierende sinnvoll, da Reflexionsfähigkeit zentral für Lehrerinnen und Lehrer ist. Eine Möglichkeit zur Förderung sowohl der Schreib- als auch der Reflexionsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden ist das Verfassen von Reflexionsberichten, die auch als Teilnahme- oder Leistungsnachweis eingesetzt werden können. Da beim Verfassen von Reflexionsberichten häufig Probleme auftreten, werden in diesem Beitrag die Konzeption und die Evaluation eines Workshops vorgestellt, der Studierende bei der Erstellung eines Reflexionsberichts unterstützt. Im Sommersemester 2014 wurde der Workshop in einem Kontrollgruppendesign evaluiert. Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und positive Effekte hinsichtlich schreibbezogener Selbstregulation sowie motivationaler Aspekte hin.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Reflexionskompetenz – schreibintensive Lehre – Evaluation

Learning to Think and to Write. A Workshop for Pre-Service Teachers

Abstract During their study at university, pre-service teachers profit from using writing as a cognitive tool, because reflection is important in the teaching profession. One way of fostering writing skills as well as the ability to reflect are reflection papers. Additionally, reflection papers can serve as a proof of attendance or as a course assessment. As, however, problems often occur while writing these reflection papers, this article presents the conceptual design and the evaluation of a workshop which aims to support students in composing a reflection paper. The workshop was evaluated in summer 2014 by means of a quasi-experimental design. The results indicate a high satisfaction of the workshop participants and positive effects on self-regulated academic writing and motivational aspects.

Keywords teacher education – reflection – writing-intensive courses – evaluation

1 Einleitung

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen sollen im Studium auch Schlüsselkompetenzen vermittelt werden (Schaper, 2012). Zu diesen Schlüsselkompetenzen gehören auch literale Kompetenzen wie das Schreiben (Preußner & Sennwald, 2012). Schreiben wird als «Denkmedium» (Molitor-Lübbert, 2002) gesehen und kann genutzt werden, um das Denken zu fördern (Bean, 2011; Girgensohn, 2007). Für Lehrerinnen

und Lehrer ist insbesondere das zielgerichtete Denken, das unter dem Stichwort «Reflexionskompetenz» gehandelt wird, zentral (z.B. Frey & Jung, 2011; Leonhard, 2008). Sie sollen als «reflective practitioner» agieren (Schön, 1983). Schon seit längerer Zeit wird das Schreiben als Mittel genutzt, um die Reflexion von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern anzuregen (Zeichner, 1987). So wird im Lehramtsstudium häufig das Verfassen von Reflexionsberichten gefordert, u.a. als Teil von Portfolios (Degenhardt & Karagiannakis, 2008) oder problembasiertem (Lew & Schmidt, 2011) und forschendem Lernen (Martschinke, Kopp & Hallitzky, 2007). In Reflexionsberichten können z.B. Inhalte der Veranstaltung oder individuelle Lernentwicklungen reflektiert werden. Auch in Praxisphasen kann reflexives Schreiben, beispielsweise in Form von Tagebüchern, erfolgreich angewendet werden (Gläser-Zikuda, 2007).

Studierende sehen sich beim Verfassen der Reflexionsberichte mit vielfältigen Problemen konfrontiert (Miskovic, 2006), die den Nutzen von Reflexionsberichten einschränken. Befragungen zeigen, dass viele Studierende (bis zu 82%) Probleme beim Schreiben haben. Diese Probleme beziehen sich häufig auf selbstregulationsbezogene Aufgaben wie die Organisation des Materials oder das Finden des passenden Schreibbeginns (Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003; Sennewald & Mandalka, 2012). Unter «Selbstregulation» wird im Zusammenhang mit Schreiben die Nutzung selbst initiiert Gedanken, Gefühle und Handlungen verstanden, um Ziele wie die Verbesserung der Schreibfähigkeiten oder der Qualität von eigenen Texten zu erreichen (Zimmerman & Kitsantas, 2007). Sie lässt sich durch das zyklische Modell der Selbstregulation von Schreibenden (Zimmerman & Kitsantas, 2007) beschreiben, das aus den drei Phasen «Planung», «Ausführung» und «Bewertung» besteht. In der Planungsphase muss die Schreibaufgabe analysiert und die eigene Motivation für diese Aufgabe hergestellt werden. In der Ausführungsphase werden Selbstkontrolle und Handlungsüberwachung benötigt. Schliesslich müssen sowohl das Schreibprodukt als auch der Schreibprozess bewertet und Verhaltensanpassungen vorgenommen werden.

Die Befundlage zu Unterstützungsmöglichkeiten der Schreibkompetenz Studierender ist noch schwach. Im Gegensatz dazu ist die Forschung zur Schreibförderung in der Schule bereits umfangreich (z.B. Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007; Sturm, Schneider & Philipp, 2013). Diese lässt sich aber nicht ohne Weiteres auf das Schreiben im Studium übertragen. Studierende können zwar in Bezug auf das Schreiben als Novizinnen und Novizen bezeichnet werden (Sturm & Mezger, 2013), dennoch sind die in der Schule relevanten basalen Schreibfähigkeiten (Sturm, Schneider & Philipp, 2013) bereits ausgebildet. In diesem Sinne kann also nicht von schwachen Schreibenden gesprochen werden. Im Studium muss sich das Schreiben jedoch von einem Wissen berichtenden zu einem Wissen generierenden Schreiben entwickeln (Kellogg, 2008). Angesichts der defizitären Forschungslage ist es umso wichtiger, das Schreiben an Hochschulen nicht nur zu unterstützen, sondern diese Unterstützung auch zu untersuchen. Daher ist es Ziel dieses Beitrags, sowohl ein Workshop-Konzept zur Förderung der Reflexions- und der Schreibkompetenz vorzustellen

als auch erste Evaluationsergebnisse in Bezug auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Wirkungen des Workshops auf die Selbstreflexionsfähigkeit, die schreibbezogene Selbstregulation und die Motivation der Studierenden zu präsentieren.¹

2 Das Konzept des Reflexionsschreibworkshops

Im Zentrum des Schreibworkshops zu Reflexionsberichten steht die Vermittlung von Schreiben als Denkwerkzeug. Die Studierenden werden einerseits bei der Erstellung eines Reflexionsberichts begleitet, andererseits werden sie auch dazu befähigt, das Gelernte in den nächsten Semestern, im Vorbereitungsdienst und im Beruf auf neue Reflexions- und Schreibaufgaben zu übertragen. Da es sich beim Schreiben um einen hochkomplexen Prozess handelt, ist es notwendig, diesen in kleinere Aufgaben zu teilen. Dafür sind Schreibstrategien – also Sets an Verfahren, mit deren Hilfe Schreibanforderungen bewältigt werden können (Ortner, 2000), notwendig. Ziel war es, verschiedene Verfahren, Techniken und Übungen aufzuzeigen, um es den Studierenden zu ermöglichen, geeignete Schreibstrategien zu entwickeln. Übergreifend stand, abgeleitet aus den dargestellten Prinzipien zur Unterstützung der Schreibkompetenz Studierender, vor allem die Unterstützung der Selbstregulation im Vordergrund.

Damit an einem eigenen, konkreten Schreibprojekt gearbeitet werden konnte, wurde der Workshop gekoppelt an Pflichtseminare mit der Anforderung zur Erstellung eines Reflexionsberichts angeboten. So konnte auch die aus schreibdidaktischer Sicht notwendige Nähe zum Fach (Scharlau, Heß & Schnieder, 2015) gewährleistet werden. Ausserdem kann durch die direkte Anwendung der Aufbau tragen Wissens vermieden und der Transfer auf weitere Aufgaben erleichtert werden (Renkl, 1994). Die Teilnahme an den Workshops war freiwillig. Es fanden zwei Präsenztage statt, einer am Anfang und einer am Ende des Semesters. In der Zwischenzeit arbeiteten die Studierenden angeleitet, aber selbstorganisiert an den Bausteinen des Reflexionsberichts. Selbstorganisation wird in diesem Zusammenhang als ein Teil der Selbstregulation gesehen, der zentral zum Studienerfolg von Lehramtsstudierenden beiträgt (Bohndick & Buhl, 2014) und auch im Lehrberuf relevant ist (Bohndick, Kohlmeier & Buhl, 2015).

Der erste Präsenztermin fokussierte auf die Planungsphase und die Ausführungsphase im zyklischen Modell der Selbstregulation von Schreibenden (Zimmerman & Kitsantas, 2007): Zur Planung des Schreibprojekts gehören wie dargestellt die Aufgabenanalyse und die Selbstmotivation. Hierfür wurde geklärt, welche Funktion Reflexion im Lehramtsberuf hat und was Reflexionsberichte in diesem Zusammenhang bedeuten. Dabei wurde zunächst gemeinsam erarbeitet, was Reflexion ist, wie Reflexion in Reflexionsberichten umgesetzt werden kann und warum Dozierende Reflexionsberichte als

¹ Besonderer Dank gilt Susanne Kohlmeier für die gemeinsame Durchführung des Workshops und Christiane Golombek für die hilfreichen Rückmeldungen zur Anlage der Studie und zum Manuskript.

Prüfungsform einsetzen. Als Kriterien guter Reflexion wurden die Stufen der Reflexionstiefe nach Leonhard (2008) herangezogen. Diesem Abschnitt des Workshops kam eine Dreifachfunktion zu: Auf oberster Ebene wurde die Schreibaufgabe analysiert und konkretisiert. Ausserdem ist die Klärung der Definition von Reflexion der erste Schritt zu erhöhter Reflexionsfähigkeit. Schliesslich wird durch die Wahrnehmung des Zwecks von Reflexionsberichten auch die Motivation zum Verfassen eines Reflexionsberichts erhöht. Hinsichtlich der Ausführung sollten Methoden erlernt werden, die das «Ins-Schreiben-Kommen» unterstützen können. Hierdurch wurde gewährleistet, dass die Studierenden nicht nur das Ziel klar vor Augen hatten, sondern auch den Weg zum Ziel. Diese Fokussierung der Umsetzung ist bei der Schreibunterstützung besonders wichtig (Scharlau, Heß & Schnieder, 2015). Mit dem Fokus auf das Produzieren wurden Schreibübungen vorgestellt und von den Studierenden selbst erprobt und reflektiert.

Für die Zeit zwischen den beiden Präsenztagen hatten die Studierenden Aufgaben zur Erstellung einzelner Rohbausteine für den späteren Reflexionsbericht bekommen, an deren Erledigung per Mail und auf der genutzten E-Learning-Plattform erinnert wurde. Ziel war es, das Schreiben auch zwischen den Präsenzterminen zu üben und ausserdem die zu reflektierenden Seminarinhalte zu rekapitulieren und eine Erinnerungsstütze für den Reflexionsbericht zu haben. Der zweite Präsenztag am Ende des Semesters hatte das Ziel, den Reflexionsbericht aus den verschiedenen, zwischenzeitlich erstellten Komponenten zusammenzusetzen, einen Erstentwurf zu verfassen, zu bewerten und zu überarbeiten. Damit wurde auch die dritte Phase im zyklischen Modell der Selbstregulation von Schreibenden bearbeitet. Auch diesem Abschnitt des Workshops kommt eine Doppelfunktion zu. So wurde zunächst vor allem das Überarbeiten von eigenen Texten geübt. Dieser Vorgang kann auf anderer Ebene auch als Reflexion bezeichnet werden und damit der Förderung der Reflexionsfähigkeit dienen.

3 Fragestellungen der Evaluation

Um den Nutzen des Workshops hinsichtlich der Erhöhung der schreibbezogenen Selbstregulation, der Reflexionsfähigkeit und der Motivation zu überprüfen, wurde der Workshop ausführlich evaluiert. Aufbauend auf der oben dargestellten Konzeption des Workshops wurde die Evaluation durch zwei Fragestellungen geleitet. Die erste Fragestellung leitet sich aus der Annahme ab, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Workshop Grundvoraussetzung für weitere positive Effekte des Workshops ist. Die zweite Fragestellung bezieht sich auf die erwarteten Wirkungen des Workshops. Es werden jeweils positive Effekte des Workshops erwartet.

- 1) Wie bewerten die Teilnehmenden den Workshop?
- 2) Welche Wirkungen des Workshops auf die schreibbezogene Selbstregulation, die Selbstreflexionsfähigkeit und die Motivation lassen sich ausmachen?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Der erste Durchgang des Workshops erfolgte im Sommersemester 2014. Der Workshop wurde in sechs Psychologieseminaren für Lehramtsstudierende, in denen ein Reflexionsbericht als Teilnahmenachweis gefordert war, angekündigt ($N = 215$). Die Teilnahme am Workshop war freiwillig. Insgesamt haben sich 51 Personen für den Workshop angemeldet. 30 Personen wurden zufällig ausgewählt und zum Workshop zugelassen, wobei am ersten Termin 26 und am zweiten Termin 18 Studierende teilnahmen. Gründe für Fehlzeiten waren u.a. Krankheit, aber auch Klausuren, die erst nach dem ersten Workshop angesetzt worden waren. Alle Studierenden wurden vor dem Workshop am Anfang des Semesters und nach dem Workshop am Ende des Semesters aufgefordert, an einer Onlinebefragung teilzunehmen. Dieser Aufforderung kamen zum ersten Messzeitpunkt $n = 197$ und zum zweiten Messzeitpunkt $n = 139$ Studierende nach. Von den 197 Personen, die am ersten Messzeitpunkt teilnahmen, waren 69% weiblich. Im Mittel waren die Studierenden $M = 20.86$ ($SD = 2.85$) Jahre alt und im $M = 1.95$ ($SD = 1.63$) Semester. Von den teilnehmenden Personen studierten 65% die Schulform Gymnasium/Gesamtschule, 30% Haupt-, Real- und Gesamtschule und 3% Grundschule. Erfahrung mit dem Verfassen eines Reflexionsberichts hatten 15% der Studierenden.

Die Experimentalgruppe füllte zusätzlich zum Onlinefragebogen nach dem Workshop einen Evaluationsbogen aus. Die Kontrollgruppe lässt sich in zwei Gruppen unterteilen: eine Gruppe, die kein Interesse am Workshop hatte (uKG, $n = 52$), und eine Gruppe, die gerne am Workshop teilgenommen hätte, aber entweder zu den Terminen keine Zeit hatte oder keinen Platz im Workshop erhalten hatte (iKG, $n = 48$). Die Gruppen wurden nach Selbstauskunft zum zweiten Messzeitpunkt gebildet.

4.2 Instrumente

Zur Bewertung des Workshops durch die Studierenden wurde ein Evaluationsbogen mit 15 geschlossenen Items und zwei offenen Fragen entworfen. Zu vier Items, die sich auf das Tempo, den zeitlichen und inhaltlichen Umfang sowie den praktischen Anteil bezogen, waren auf einer fünfstufigen Skala Antwortmöglichkeiten von 1 («zu niedrig») bis 5 («zu hoch») vorgegeben. Zu weiteren zehn Items sollte jeweils der Grad der Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala von 1 («völlig unzutreffend») bis 5 («trifft ganz genau zu») zu den selbsteingeschätzten Wirkungen sowie zur Zufriedenheit angegeben werden.

Sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe wurden zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich Selbstreflexion, schreibbezogener Selbstregulation und Motivation befragt. Zur Erfassung der drei Variablen wurden jeweils bereits erprobte Skalen eingesetzt. Die Selbstreflexion wurde mit einer Übersetzung der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS; Grant, Franklin & Langford, 2002) erhoben. Diese teilt sich in «Einblick» und «Selbstreflexion» auf, wobei «Selbstreflexion» wiederum

in «Beschäftigung mit Selbstreflexion» und «Bedürfnis nach Selbstreflexion» unterteilt werden kann. Die Beantwortung der Items erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Skala von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 5 («trifft völlig zu»). Für die Selbstregulation beim Schreiben wurde die Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim Schreiben (SWSRS; Golombek & Klingsieck, 2014) eingesetzt. Selbstwirksamkeit hängt positiv mit den erbrachten Leistungen zusammen (z.B. Multon, Brown & Lent, 1991). Die SWSRS lehnt sich theoretisch an das zyklische Modell der Selbstregulation von Schreibenden (Zimmerman & Kitsantas, 2007) an und besteht aus den Unterskalen «Planung», «Ausführung» und «Bewertung». Hier wurde die Zustimmung zu den Items, die sich jeweils konkret auf das Schreiben beziehen, über eine elfstufige Skala von 0% («trifft überhaupt nicht auf mich zu») bis 100% («trifft voll und ganz auf mich zu») erfasst. Motivationale Aspekte wurden mithilfe einer Adaption des Fragebogens zur Erfassung aktueller Motivation (FAM; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001) erhoben. Der Fragebogen teilt sich in vier Unterskalen auf: «Herausforderung», «Interesse», «Misserfolgswahrscheinlichkeit» und «Erfolgswahrscheinlichkeit». Die Veränderungen bezogen sich auf die Formulierung des Einleitungstextes, die sich im Original auf «die beschriebene Aufgabe» bezieht. In der eingesetzten Variante wird hier konkret auf das Schreiben eines Reflexionsberichts verwiesen. Die Beantwortung erfolgte über eine fünfstufige Skala von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 5 («trifft völlig zu»).

Die Ergebnisse der Skalenanalyse, die durchgängig zufriedenstellend bis gut waren, sowie Beispielitems finden sich in Tabelle 1.

4.3 Auswertung

Alle Berechnungen wurden mit der Statistiksoftware R (Version 3.0.2) ausgeführt. Der Evaluationsbogen wurde deskriptiv ausgewertet. Dabei wurden einerseits die üblichen Kennwerte (arithmetisches Mittel, Standardabweichung, Median) berechnet und andererseits wurde auch der Grad der Zustimmung prozentual ausgewertet. Dabei wurden die Angaben 4 («trifft zu») und 5 («trifft ganz genau zu») zusammengefasst. Aufgrund der kleinen Experimentalgruppe wurden zur Prüfung der Unterschiede voraussetzungsreichere nonparametrische Verfahren angewandt. Zunächst wurde je Gruppe (EG, iKG, uKG) mithilfe des Wilcoxon-Tests (Bortz & Lienert, 2008) überprüft, ob in den erhobenen Subskalen signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt bestehen. In einem zweiten Schritt wurden die Differenzen in den Mittelwerten pro Gruppe gebildet und es wurde geprüft, ob zwischen Experimentalgruppe und interessierter Kontrollgruppe sowie zwischen Experimentalgruppe und uninteressierter Kontrollgruppe signifikante Unterschiede bestehen. Dafür wurde der Mann-Whitney-U-Test (Bortz & Lienert, 2008) genutzt. Das Signifikanzniveau wurde bei 5% festgelegt.

Tabelle 1: Messinstrumente zur Erfassung der Wirkungen

Variable	Beispiellitem	k	M (SD) t ₁ /t ₂	α t ₁ /t ₂
Selbstreflexion				
Beschäftigung mit Selbstreflexion	Ich verbringe selten Zeit mit Selbstreflexion.	6	3,63 (0,74)/ 3,61 (0,77)	.79/.82
Bedürfnis nach Selbstreflexion	Es ist mir wichtig, mein Verhalten zu beurteilen.	6	3,67 (0,73)/ 3,57 (0,75)	.77/.83
Einblick	Normalerweise bin ich mir meiner Gedanken bewusst.	8	3,61 (0,69)/ 3,73 (0,64)	.83/.83
Schreibbezogene Selbstregulation				
Planung	Ich kann mir konkrete Schreibziele setzen.	6	67,45 (14,59)/ 69,48 (14,08)	.83/.83
Ausführung	Ich kann mein Vorgehen beim Schreiben überwachen.	9	70,00 (14,64)/ 72,71 (13,99)	.89/.90
Bewertung	Ich kann die Qualität meines Textes realistisch einschätzen.	7	70,74 (13,88)/ 72,63 (13,88)	.88/.90
Motivation				
Herausforderung	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich.	4	3,59 (0,67)/ 3,41 (0,69)	.64/.63
Interesse	Ich mag solche Rätsel und Knobeleyen.	5	2,76 (0,73)/ 2,52 (0,81)	.78/.84
Erfolgserwartung	Ich glaube, der Schwierigkeit dieser Aufgabe gewachsen zu sein.	4	3,87 (0,66)/ 4,00 (0,71)	.67/.73
Misserfolgserwartung	Ich fühle mich unter Druck, bei der Aufgabe gut abschneiden zu müssen.	5	2,82 (0,87)/ 2,69 (0,87)	.82/.81

Anmerkungen:

k: Anzahl der Items; α: Cronbachs α.

5 Ergebnisse

5.1 Bewertung der Teilnehmenden

Die Ergebnisse des Evaluationsbogens sind in Tabelle 2 dargestellt. In Bezug auf die Items, bei denen die Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala angegeben werden sollte, liegt der Median bis auf eine Ausnahme (Schreibstrategien) bei mindestens 4. Die arithmetischen Mittel schwanken zwischen 3.53 (Schreibstrategien) und 4.6 (Grundlage für den Reflexionsbericht). Bei den Items, bei denen verschiedene Aspekte des Workshops hinsichtlich ihrer Intensität eingeschätzt werden sollten, liegt der Median durchgängig bei 3. Tabelle 2 zeigt auch die prozentuale Zustimmung der Teilnehmenden zu den erstgenannten Items. Die geringste Zustimmung (47%) fand hier die Aussage, dass im Workshop Schreibstrategien kennengelernt worden seien, gefolgt von Strategien zum Starten des Schreibprozesses (53%) und Überarbeitungsstrategien (53%). Volle Zustimmung fanden hingegen die Items zu den Aussagen, dass der Workshop eine gute Grundlage für den Reflexionsbericht gelegt habe sowie dass der Workshop weiterempfohlen werden würde.

Tabelle 2: Zufriedenheit mit dem Workshop

Item	M (SD)	Md	Min/Max	%
Der Workshop hat mich beim Schreiben meines Reflexionsberichts unterstützt.	4.40 (0.63)	4	3/5	93.3
Durch den Workshop wurde mir deutlicher, was Reflexion eigentlich bedeutet.	4.00 (0.96)	4	2/5	66.7
Durch den Workshop wurde mir deutlicher, was in einem Reflexionsbericht von mir erwartet wird.	4.00 (0.65)	4	3/5	80.0
Durch den Workshop weiss ich jetzt, wie ich in das Schreiben reinkommen kann.	3.73 (1.16)	4	1/5	53.3
Durch den Workshop habe ich verschiedene Schreibstrategien kennengelernt.	3.53 (0.83)	3	2/5	46.7
Durch den Workshop habe ich verschiedene Überarbeitungsstrategien kennengelernt.	3.60 (0.83)	4	2/5	53.3
Durch den Workshop habe ich eine gute Grundlage für meinen Reflexionsbericht.	4.60 (0.51)	5	4/5	100
Es sollten weiterhin Workshops zu Reflexionsberichten angeboten werden.	4.40 (0.63)	4	3/5	93.3
Ich würde den Workshop weiterempfehlen.	4.53 (0.52)	5	4/5	100
Ich habe die Angebote, die im Rahmen des Workshops gemacht wurden, genutzt.	3.93 (0.88)	4	2/5	73.3
Das Tempo des Workshops war ...	2.53 (0.83)	3	1/4	
Der Umfang des Workshops war zeitlich ...	3.38 (0.96)	3	2/5	
Der Umfang des Workshops war inhaltlich ...	2.93 (0.46)	3	2/4	
Der praktische Anteil des Workshops war ...	2.80 (0.56)	3	1/3	

Anmerkung:

%: Prozentuale Zustimmung (4 und 5 zusammengefasst),

5.2 Wirkungen des Workshops

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Variablen zu t_1 und t_2 sind in Tabelle 3 dargestellt. Ausserdem findet sich hier die Differenz zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, wobei positive Zahlen für eine Erhöhung und negative Zahlen für eine Senkung der Variable stehen. Unterschiede in der Differenz von t_2 und t_1 zwischen den Gruppen ergeben sich nur hinsichtlich der schreibbezogenen Selbstregulation für die Planungsphase. Hier sind signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und interessierter Kontrollgruppe sowie zwischen Experimental- und uninteressierter Kontrollgruppe zu finden. Dieser Befund spiegelt sich auch bei der Betrachtung der Unterschiede von t_1 zu t_2 getrennt nach Gruppen wider: Einzig in der Experimentalgruppe steigt der Wert der von t_1 zu t_2 signifikant an. Es ergeben sich hier auch weitere signifikante Unterschiede. So sinken sowohl die Beschäftigung mit Selbstreflexion als auch das Bedürfnis nach Selbstreflexion in der uninteressierten Kontrollgruppe von t_1 zu t_2 signifikant. Hinsichtlich der motivationalen Aspekte ändert

Tabelle 3: Vergleich der Experimentalgruppe mit den Kontrollgruppen

		t_1 M (SD)	t_2 M (SD)	t_2-t_1 M (SD)
Beschäftigung mit Selbstreflexion	EG	3.91 (0.57)	3.96 (0.52)	0.06 (0.65)
	iKG	3.67 (0.67)	3.81 (0.71)	0.15 (0.56)
	uKG	3.53 (0.77)	3.24 (0.73)*	-0.29 (0.59)
Bedürfnis nach Selbstreflexion	EG	3.94 (0.54)	3.88 (0.58)	-0.06 (0.45)
	iKG	3.59 (0.73)	3.65 (0.76)	0.06 (0.68)
	uKG	3.55 (0.78)	3.32 (0.72)*	-0.22 (0.54)
Einblick	EG	3.89 (0.68)	3.99 (0.63)	0.10 (0.59)
	iKG	3.81 (0.64)	3.90 (0.65)	0.09 (0.59)
	uKG	3.46 (0.60)	3.45 (0.55)	-0.01 (0.61)
Planung	EG	65.19 (19.15)	74.44 (15.07)*	9.28 (12.58)
	iKG	69.27 (12.59)	69.76 (12.10)	0.49 (8.68)*
	uKG	68.86 (14.19)	67.35 (13.86)	-1.50 (10.71)*
Ausführung	EG	75.99 (13.26)	77.59 (14.33)	1.60 (9.72)
	iKG	71.02 (13.48)	73.50 (13.51)	2.48 (10.76)
	uKG	73.22 (13.34)	71.02 (14.21)	-2.20 (11.39)
Bewertung	EG	76.35 (10.93)	77.22 (13.50)	0.87 (10.50)
	iKG	73.39 (11.40)	74.85 (11.65)	1.46 (11.00)
	uKG	70.64 (13.09)	69.02 (14.56)	-1.62 (11.36)
Herausforderung	EG	3.68 (0.44)	3.62 (0.52)	-0.06 (0.55)
	iKG	3.68 (0.56)	3.45 (0.68)*	-0.22 (0.63)
	uKG	3.53 (0.75)	3.30 (0.73)*	-0.23 (0.67)
Interesse	EG	2.82 (0.71)	2.73 (0.97)	-0.09 (0.78)
	iKG	2.86 (0.67)	2.46 (0.77)*	-0.40 (0.74)
	uKG	2.67 (0.84)	2.52 (0.82)	-0.15 (0.71)
Erfolgserwartung	EG	4.19 (0.58)	4.14 (0.64)	-0.06 (0.67)
	iKG	3.84 (0.56)	3.97 (0.82)	0.14 (0.63)
	uKG	3.98 (0.65)	3.97 (0.66)	-0.01 (0.57)
Misserfolgserwartung	EG	2.50 (0.87)	2.40 (0.83)	-0.10 (0.61)
	iKG	2.70 (0.84)	2.65 (0.94)	-0.06 (0.88)
	uKG	2.92 (0.89)	2.78 (0.80)	-0.14 (0.62)

Anmerkungen:

* $p < .05$; bei t_2 : signifikanter Unterschied zwischen t_1 und t_2 ; bei t_2-t_1 : signifikanter Unterschied zur EG.

EG: Experimentalgruppe; iKG: interessierte Kontrollgruppe; uKG: uninteressierte Kontrollgruppe.

sich von t_1 zu t_2 für die Experimentalgruppe nichts. Dafür sinken die Werte für Herausforderung sowohl für die interessierte als auch für die uninteressierte Kontrollgruppe. In der interessierten Kontrollgruppe kommt eine signifikante Senkung des Interesses zu t_2 hinzu.

6 Diskussion

Schreiben kann als Denk- und Reflexionsmedium eingesetzt werden. Daher stellen Reflexionsberichte insbesondere im Lehramtsstudium eine sinnvolle Möglichkeit zur Erbringung eines Teilnahme- oder Leistungsnachweises dar. Allerdings stellen Schreibprojekte wie Reflexionsberichte Studierende vor Herausforderungen, die dazu führen, dass das Potenzial des Schreibens nicht voll ausgeschöpft werden kann. Zur Behebung dieses Defizits wurde ein semesterbegleitender Workshop entwickelt, dessen Konzeption in diesem Beitrag vorgestellt wurde. Um den Nutzen des Workshops zu überprüfen, wurde das Angebot im Sommersemester 2014 evaluiert.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Nachfrage nach einem Workshop zur Erstellung von Reflexionsberichten sehr gross war. Von den Studierenden, die nicht am Workshop teilgenommen haben, hätten 48 (40%) den Workshop gerne besucht, waren aber entweder an den Terminen verhindert oder hatten keinen Platz für den Workshop erhalten. Bezogen auf die erste Forschungsfrage kann eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Workshop festgestellt werden. Verbesserungspotenzial kann dennoch ausgemacht werden. So sind insbesondere die Ziele hinsichtlich verschiedener schreibbezogener Strategien aus der Sicht der Teilnehmenden nicht vollständig erreicht worden. Anpassungen des Konzepts könnten hier ansetzen, um diese Ziele deutlicher zu vermitteln. Eine erste Idee bezieht sich darauf, weitere Termine während des Semesters anzubieten und somit den Schreibprozess während des Semesters stärker zu unterstützen. Hier könnten dann verschiedene Übungen angeboten werden, die dem aktuellen Bedarf der Studierenden entsprechen.

Um die Wirkungen zu überprüfen, wurde ein Prä-Post-Kontrollgruppendesign eingesetzt. Wie aufgrund der verhältnismässig kleinen Intervention und des vergleichsweise kleinen Anteils explizit reflexionsbezogener Inhalte im Workshop zu erwarten war, ergaben sich keine Unterschiede hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit. Davon ausgehend, dass Schreiben im Workshop als Hilfsmittel zum Denken aufgefasst wurde, sollten sich allerdings nach mehrmaligem Verfassen von Reflexionspapieren auch Verbesserungen der Reflexionsfähigkeit zeigen. Hinsichtlich der schreibbezogenen Selbstregulationsfähigkeit konnte ein deutlicher Gewinn der Experimentalgruppe bezüglich der subjektiv wahrgenommenen Planungsfähigkeiten festgestellt werden. Die Experimentalgruppe war in diesem Bereich nicht nur die einzige Gruppe mit einem signifikanten Zuwachs vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, sondern es konnten zusätzlich auch Unterschiede in der Differenz zwischen t_1 und t_2 zwischen den Gruppen gefunden werden. Dies war bei den motivationalen Aspekten nicht der Fall. Allerdings können hier erste Tendenzen festgestellt werden: In den Kontrollgruppen sank die Motivation, also die Wahrnehmung des Reflexionsberichts als Herausforderung und das Interesse zum Erstellen eines Reflexionsberichts, von t_1 zu t_2 signifikant, während beides in der Experimentalgruppe zumindest in etwa gleich blieb. Es scheint, als ob die Motivation

zum Erstellen des Reflexionsberichts tendenziell gesunken ist, der Workshop diese Abnahme allerdings auffangen konnte.

Zwischen der Teilnehmendenevaluation und der Wirkungsevaluation können Verbindungen hergestellt werden, die Hinweise auf die Wirkungen und auf Verbesserungsmöglichkeiten des Workshops geben. Die Studierenden fühlten sich bei der Erstellung des Reflexionsberichts gut unterstützt. Weniger gut wurde die Vorbereitung auf allgemeine Schreibaufgaben eingeschätzt. Dies passt mit den Ergebnissen der zweiten Fragestellung zusammen, in denen sich Unterschiede zwischen der Experimental- und der interessierten Kontrollgruppe bezüglich der Planungsphase, nicht aber hinsichtlich der Ausführungsphase andeuten. Insgesamt kann daraus geschlossen werden, dass der Transfer auf weitere Schreibprojekte noch nicht gelingt. Der Workshop könnte dahingehend angepasst werden, dass, wie oben vorgeschlagen, ein grösserer Fokus auf die Schreibstrategien gelegt wird. Zusätzlichen Erfolg könnten auch Anschlussworkshops haben, die sich mit weiteren Genres (z.B. Hausarbeiten, Essays, Abschlussarbeiten) befassen. So könnte über das gesamte Studium eine Kontinuität in der Förderung der Schreibkompetenzen aufgebaut werden. Bezogen auf die Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollte eine Erhöhung der Schreibkompetenzen auch dazu führen, dass das Mittel der Verschriftlichung, beispielsweise in Form von Tagebüchern (Gläser-Zikuda, 2007), zur Dokumentation und Reflexion von Erfahrungen in Praxisphasen, aber auch später im Beruf genutzt wird.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die berichteten Effekte insgesamt als klein zu bezeichnen sind. Um deutlichere Hinweise auf die Wirksamkeit zu erhalten, wäre es sinnvoll, weitere Durchgänge des Workshops in die Analysen einzu beziehen. So würde sich auch die Möglichkeit ergeben, teststärkere Analyseverfahren wie Varianzanalysen mit Messwiederholung anzuwenden. Das vorliegende Design bietet sich grundsätzlich gut an, da aufgrund der grossen Nachfrage die Möglichkeit besteht, zwei Kontrollgruppen zu bilden und damit Selektionseffekte zu vermeiden. Ein weiterer positiver Aspekt des Designs besteht in der Nutzung von erprobten Skalen zur Analyse der Wirkungen. Die weitere Forschung sollte auch die Ergebnisse des Schreibprozesses stärker berücksichtigen und qualitative Bewertungen der Schreibprodukte in ihre Analysen einbeziehen. Um Aussagen über die Wirkung der Intervention machen zu können, sollten hierbei auch Schreibprodukte in die Analysen einbezogen werden, die vor Beginn des Workshops entstanden sind.

Trotz der verschiedenen dargestellten Verbesserungsmöglichkeiten kann schon zum jetzigen Zeitpunkt festgehalten werden, dass sich das vorgestellte Konzept eines seminarbegleitenden Workshops zu Reflexionsberichten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gut eignet. Mit einer Unterstützung wie der vorgestellten können Reflexionsberichte dabei helfen, Lehramtsstudierende auf ihrem Weg zum «reflective practitioner» (Schön, 1983) zu begleiten und ihnen das Schreiben als Denkmedium zu vermitteln.

Literatur

- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M. & Wilkinson, B.** (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74 (1), 29–58.
- Bean, J.C.** (2011). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bohdick, C. & Buhl, H.M.** (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1), 63–68.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M.** (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), 38–54.
- Bortz, J. & Lienert, G.A.** (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Degenhardt, M. & Karagiannakis, E.** (2008). Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (C 2.13, S. 1–42). Berlin: Raabe.
- Dittmann, J., Geneuss, K.A., Nennstiel, C. & Quast, N.A.** (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155–185). Berlin: De Gruyter.
- Frey, A. & Jung, C.** (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Girgensohn, K.** (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Gläser-Zikuda, M.** (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 43–57.
- Golombek, C. & Klingsieck, K.B.** (2014). *Assessing the self-efficacy for self-regulation of academic writing: Development and validation of a scale*. Presentation at the 18th Conference of the Junior Researchers of EARLI (JURE), Nicosia, Cyprus.
- Graham, S. & Perin, D.** (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445–476.
- Grant, A.M., Franklin, J. & Langford, P.** (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30 (8), 821–836.
- Kellogg, R.T.** (2008). Training writing skills. A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1–26.
- Leonhard, T.** (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung*. Berlin: Logos.
- Lew, M.D.N. & Schmidt, H.G.** (2011). Self-reflection and academic performance: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 16 (4), 529–545.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M.** (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. *Paradigma*, Heft 1, 6–16.
- Miskovic, J.** (2006). Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift Schreiben*. Online verfügbar unter: www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/miskovic_Portfolio.pdf (20.11.2015).
- Molitor-Lübbert, S.** (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W.** (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes. A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1), 30–38.
- Ortner, H.** (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

- Preußer, U. & Sennewald, N.** (Hrsg.). (2012). *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Renkl, A.** (1994). *Träges Wissen. Die «unerklärliche» Kluft zwischen Wissen und Handeln*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B.D.** (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47 (2), 57–66.
- Schaper, N.** (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz – Projekt nexus.
- Scharlau, I., Heß, C. & Schnieder, J.** (2015). Nur Zahlen und Zeichen? Zum Nutzen des Schreibens in der Hochschuldidaktik der Mathematik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.9, S. 93–114). Berlin: Raabe.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sennewald, N. & Mandalka, N.** (2012). Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In U. Preußer & N. Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 144–166). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sturm, A. & Mezger, R.** (2013). Wissenschaftliches Schreiben im Studium: Herausforderungen und Enkulturation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 358–363.
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M.** (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.
- Zeichner, K.M.** (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565–575.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A.** (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and motivation* (S. 51–69). Amsterdam: Elsevier.

Autorin

Carla Bohndick, Dr., Universität Paderborn, Abteilung für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, carla.bohndick@uni-paderborn.de

EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion

Jürg Aepli und Hanni Lötscher

Zusammenfassung Auf der Grundlage eines Reflexionsverständnisses, welches Reflexion als Prozess kognitiver Strukturierung bzw. Umstrukturierung versteht, wird das Rahmenmodell für Reflexion EDAMA vorgestellt. Mit diesem soll ein Rahmen aufgespannt werden, der aufzeigt, wie sich Reflexion grundsätzlich äussern kann. Drei Strukturelemente bilden dabei das Gerüst: (1) fünf Reflexionsphasen, (2) zwei Blickrichtungen sowie (3) zwei Aspekte von Denkaktivität. Durch diese Strukturierung ergeben sich verschiedene Bereiche von Reflexion (charakterisiert durch 15 Reflexionskategorien), die nicht hierarchisch geordnet sind. Mithilfe des Rahmenmodells mit seinen Strukturelementen und den Reflexionskategorien kann einerseits ein differenziertes Reflexionsverständnis aufgebaut werden, andererseits wird damit die Basis gelegt, um Reflexionen genauer analysieren zu können.

Schlagwörter Reflexionsmodell – reflexive Momente – Reflexionskategorien – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

EDAMA – A Framework Model for Reflection

Abstract The EDAMA framework model for reflection is presented on the basis of an understanding of reflection which sees reflection as the mental process of trying to structure or restructure. This model is supposed to provide a framework which demonstrates how reflection can basically manifest itself. Three structural elements form its skeleton: (1) five phases of reflection, (2) two directions of view as well as (3) two aspects of thinking activity. This structuring yields different domains of reflection (characterized by 15 categories of reflection) which are arranged in a non-hierarchical order. By means of the framework model with its structural elements and the categories of reflection, an elaborate understanding of reflection can be established, on the one hand. On the other hand, the model lays a basis for a more accurate analysis of reflections.

Keywords model of reflection – reflective moments – categories of reflection – teacher education

1 Einleitung

Reflektieren hat in den vergangenen Jahrzehnten international bei einer wachsenden Zahl von Berufsfeldern zunehmend an Bedeutung gewonnen, so z.B. in der Ausbildung der Medizin, der Rechtswissenschaften, der Pflegewissenschaften und der Sozialarbeit wie auch in der Erwachsenenbildung (Fook, White & Gardner, 2006; Lyons, 2010). Dieses Interesse an Reflexion gilt auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (LaBoskey, 2010). Reflexion bzw. die Fertigkeit, Praxis zu reflektieren, wird als bedeutend angesehen, um professionelle Kompetenzen aufzubauen oder weiterzuentwickeln (Mezirow, 1998; Schön, 1987; York-Barr, Sommers, Ghere & Montie,

2006; Yost, Sentner & Forlenza-Bailey, 2000). Eine Analyse jüngster Reformvorschläge und Entwicklungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland und in den USA zeigt, dass in beiden Diskursen gefordert wird, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung über die Ausbildung von Reflexionsfertigkeiten der Studierenden voranzubringen (Roters, 2012).

Wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Reflektieren bzw. die Reflexionsfertigkeit von Studierenden als wichtig angeschaut und soll im Studium Reflexion gezielt eingesetzt werden, müsste für die Beteiligten geklärt sein, was unter dem Konstrukt «Reflexion» zu verstehen ist. In der Literatur findet sich jedoch keine allgemein akzeptierte Definition von Reflexion, sondern es besteht eine Vielzahl von Definitionen, theoretischen Verständnissen und praktischen Anwendungen (Feindt, 2007; Freese, 1999; Korthagen, 2001; Lyons, 2010; Rodgers, 2002a). Häufig steht Reflektieren für irgendeine (höhere) Form von Denken und dieses wird nicht oder unzureichend von anderen Denkformen abgegrenzt (Bates, Ramirez & Drits, 2009; Korthagen, 2001). Auch Bengtsson (2003) stellt fest, dass der Begriff zwar häufig verwendet, jedoch oft in «unreflektierter» Weise eingesetzt und selten geklärt werde. Dies mag erklären, warum Reflektieren zwar als wichtig angesehen wird, zugleich aber festzustellen ist, dass Reflektieren immer wieder kritisiert und infrage gestellt wird (Beauchamp, 2015; Lyons, 2010). Dabei werden nicht nur der Einsatz bzw. die Praxis kritisiert, sondern auch Theorie und Methodologie (Collin, Karsenti & Komis, 2013).

Ausgehend von einer umfassenden Definition von Reflexion wird in diesem Beitrag ein Rahmenmodell für Reflexion vorgestellt, in welchem verschiedene Ansätze und Konzepte zu Reflexion integriert und zu einem stimmigen Ganzen zusammengefügt sind. Damit soll aufgezeigt werden, wie sich Reflexion grundsätzlich äussern kann. Mit dem Rahmenmodell soll es einerseits ermöglicht werden, ein differenziertes Reflexionsverständnis aufzubauen, andererseits soll damit die Basis gelegt werden, um Reflexionen genauer analysieren zu können. Ein gemeinsames differenziertes Verständnis von Reflexion ist gerade in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wichtig, weil die Verständigung über Reflexion für Studierende und Dozierende erleichtert wird. Als Erstes wird eine Definition von Reflexion vorgestellt, welche verschiedene Ansätze zu Reflexion integriert. Darauf aufbauend wird als Zweites auf die Struktur des Rahmenmodells eingegangen und danach dargestellt, wie sich durch die Kombination der Strukturelemente Kategorien von Reflexion bilden lassen. Schliesslich wird auf die Nutzung des Rahmenmodells eingegangen.

2 Reflexion als Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer Strukturierung bzw. Umstrukturierung

Drei historische Hauptstränge, welche für die Entwicklung von Konzepten zur Reflexion wegweisend waren, zeigen die Akzentverschiebungen in der Auseinandersetzung mit dem Konzept «Reflexion» auf (Lyons, 2010): vom reflexiven Denken als reinem Denk-

konzept (Dewey, 1910/1997, 1916/2008, 1933) über ein Konzept des Knowing-in-Action und der Reflection-in-Action unter Berücksichtigung professioneller Werte (Schön, 1983) bis hin zum kritischen Hinterfragen des sozialen, kulturellen und politischen Kontexts von Lernen (Freire, 2000). Aufgrund der verschiedenen Akzentsetzungen und unterschiedlichen praktischen Anwendungen erstaunt es deshalb nicht, dass sich keine allgemein akzeptierte Definition von Reflexion finden lässt (Lyons, 2010), auch wenn viele Definitionen auf Dewey (1910/1997), Schön (1983) und Mezirow (1991) basieren (Poldner, van der Schaaf, Simons, van Tartwijk & Wijngaards, 2014). Solche Definitionen von Reflexion unterscheiden sich hinsichtlich der *Aspekte des Lernens*, *auf die Wert gelegt wird* (z.B. auf kognitive, emotionale, sinngebende, motivationale, soziale, kulturelle oder politische Aspekte), hinsichtlich des *Ausmaßes der Steuerung* und der *Beschreibung des Prozesses* von Reflexion und hinsichtlich des *Einbezugs von Veränderung und Entwicklung* (Fook et al., 2006). Entsprechende Unterschiede zeigen sich in den folgenden, häufig zitierten Definitionen:

- «I define reflection as the deliberate and purposeful act of thinking which centers on ways of responding to problem situations in teaching and learning» (Loughran, 1996, S. 14).
- «[D]eliberate thinking about action with a view to its improvement» (Hatton & Smith, 1995, S. 40).
- «Reflection is the process of critically assessing the content, process, or premise(s) of our efforts to interpret and give meaning to an experience» (Mezirow, 1991, S. 104).
- «[A] generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understanding and appreciation» (Boud, Keogh & Walker, 1985, S. 3).
- «Reflection is a mental process with purpose and/or outcome in which manipulation of meaning is applied to relatively complicated or unstructured ideas in learning or to problems for which there is no obvious solution» (Moon, 1999, S. 161).

Beauchamp (2006, zitiert nach Collin et al., 2013), welche 55 Definitionen von Reflexion analysierte, identifizierte in den untersuchten Definitionen drei Komponenten: Reflexion bzw. reflexive Praxis kann (1) als *Prozess* beschrieben werden (mit den Denktivitäten «Examining», «Thinking and understanding», «Problem solving», «Analyzing», «Evaluating» und «Constructing, developing and transforming»), welcher (2) einen *Denkgegenstand* betrifft («Practice», «Social knowledge», «Experience», «Information», «Theories», «Meaning», «Beliefs» und «Self and/or issues of concern»), und zwar (3) im Hinblick auf das *Erreichen gewisser Ziele* oder *gewisser Gründe für die Auseinandersetzung* («Think differently or more clearly», «Justify one's stance», «Think about actions or decisions», «Change thinking or knowledge», «Take or improve action», «Improve student learning» und «Alter self or society»). Nach Collin et al. (2013) wäre es wichtig, das Konzept «Reflexion» so zu klären, dass einerseits eine genügend integrative Definition von Reflexion gewählt wird, um verschiedene Ansätze zu Reflexion unter einem gemeinsamen Dach integrieren zu können, wobei diese andererseits jedoch auch nicht zu allgemein formuliert sein sollte.

Gewisse Einigkeit besteht darin, Reflektieren als eine besondere Art des Denkens anzusehen (Grimmett, 1988; Hatton & Smith, 1995; McNamara, 1990; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990). Darüber hinaus ist es jedoch schwierig, eine allumfassende Definition von Reflexion zu finden bzw. zu entwickeln, da solche Definitionen als normative Konzepte jeweils unterschiedliche als bedeutsam erachtete Zusammenhänge und Kriterien einbeziehen (Korthagen, 2001, S. 57). Grössere Übereinstimmung zwischen den Definitionen besteht, wenn Reflexion aus kognitiv-psychologischer Perspektive betrachtet wird (Korthagen, 2001): Demnach basiert Verhalten auf mentalen Strukturen und diese Strukturen sind nicht statisch, sondern zumindest zu einem Teil durch Erfahrungen oder durch Konfrontationen mit Situationen erzeugt oder modifiziert worden (Silcock, 1994). Zudem besteht Einigkeit darüber, dass mentale Strukturen, welche das Verhalten leiten, durch Reflexion beeinflusst werden können. Mit einem solchen Verständnis kann Reflexion wie folgt definiert werden: «Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights» (Korthagen, 2001, S. 58). Bei einem solchen Verständnis von Reflexion wird davon ausgegangen, dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer (Um-)Strukturierung stattfindet. Eine solche Strukturierung bzw. Umstrukturierung wird durch bestimmte kognitive Prozesse unterstützt. Gemäss Beauchamps (2006, referiert nach Collin et al., 2013) Analyse von Reflexionsdefinitionen gehören dazu kognitive Prozesse wie Untersuchen, Verstehen, Problemlösen, Analysieren, Beurteilen, Konstruieren, Entwickeln und Transformieren.

Mit der oben aufgeführten Definition von Korthagen (2001) und den Präzisierungen zum kognitiven Prozess von Beauchamp (2006, referiert nach Collin et al., 2013) kann Reflexion in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten bzw. Handlungsfeldern beschrieben werden. Diese werden deshalb als Grundlage für das Rahmenmodell für Reflexion verwendet. Um mit dem Rahmenmodell einen handhabbaren, nicht zu komplexen Rahmen aufzuspannen und weil kognitive Prozesse als Kern von Reflektieren angeschaut werden, soll auf kognitive Prozesse fokussiert werden. Die anderen beiden häufig vorkommenden Komponenten von Reflexionsdefinitionen – Denkgegenstand und Ziele oder Gründe einer Reflexion – werden deshalb im Rahmenmodell nicht integriert. Auch wenn auf den *Denkgegenstand* nicht weiter eingegangen wird, soll beachtet werden, dass sich eine Reflexion nicht nur auf eine Erfahrung bzw. die Praxis beziehen kann, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit sozialem Wissen, Informationen, Theorien, Bedeutungen, Überzeugungen, der eigenen Person oder anderen Themen, die Interesse auslösen (Beauchamp, 2006, referiert nach Collin et al., 2013). Damit wird deutlich, dass Reflektieren nicht inhaltsfrei abläuft, sondern immer einen Denkgegenstand bzw. Inhalt betrifft und in einen situativen Kontext eingebettet ist. Das nachfolgend vorgestellte Rahmenmodell soll deshalb als Werkzeug verstanden werden, das in einer bestimmten Situation angewendet werden kann, was nach Dewey (1989, S. 190) Folgendes bedeutet: «Wie im Falle aller Werkzeuge liegt ihr Wert nicht in ihnen selbst, sondern in ihrer Fähigkeit zu arbeiten, die sich in den Konsequenzen ihres Gebrauchs zeigt.»

3 Struktur des Rahmenmodells EDAMA

Um die facettenreiche Natur von Reflexion besser fassen zu können, empfiehlt es sich, diese zu strukturieren. Toom, Husu und Patrikainen (2015) haben die theoretische Auseinandersetzung mit Reflexion nach vier Bereichen geordnet:

- (1) *Zeitlicher Ablauf einer Reflexion und dessen Eigenschaften* (z.B. Eraut, 1995; Schön, 1983; van Manen, 1995);
- (2) *Beteiligung und Wirken von Gefühlen, Einstellungen, Wünschen etc.* (z.B. Korthagen, 2004);
- (3) *Gründlichkeit und Stringenz in der Auseinandersetzung* (z.B. Dewey, 1933; Rodgers, 2002a);
- (4) *Kategorisierungen von Formen der Reflexion* (z.B. Boud & Walker, 1991; Husu, Toom & Patrikainen, 2008; Kember et al., 1999; Korthagen, 2001; Wallace & Louden, 2000).

Diese vier Bereiche zeigen sich auch in der Struktur des Rahmenmodells EDAMA: Der zeitliche Ablauf einer Reflexion und dessen Eigenschaften (Bereich 1) werden mit dem Strukturelement «Reflexionsphase» erfasst. Auf die Beteiligung und das Wirken von Gefühlen, Einstellungen, Wünschen etc. (Bereich 2) wird mittels des Strukturelements «Blickrichtung» eingegangen. Der Gründlichkeit und der Stringenz in der Auseinandersetzung (Bereich 3) wird mit dem Strukturelement «Denkaspekt» Rechnung getragen. Um Reflexion charakterisieren und Aussagen zur Reflexionsqualität machen zu können, wurden von verschiedenen Autorinnen und Autoren Reflexionstypen, -stufen oder -ebenen beschrieben (Bereich 4; Übersichten z.B. bei Dymont & O’Connell, 2011; Korthagen, 2001; Poldner et al., 2014; Redmond, 2006). Hatton und Smith (1995) unterscheiden bei schriftlichen Reflexionsprodukten beispielsweise vier verschiedene Reflexionstypen: (1) «Descriptive Writing», (2) «Descriptive Reflection», (3) «Dialogic Reflection» und (4) «Critical Reflection». Wie eine Analyse von 40 Publikationen zu Reflexionsmodellen (Poldner et al., 2014) zeigte, basieren solche Reflexionsmodelle häufig auf den Reflexionsebenen von Mezirow (1991), den Reflexionstypen von Schön (1983) oder den Reflexionsebenen von van Manen (1977). Die Qualität einer Reflexion wird dabei meist auf einem Kontinuum von «nonreflexiv» bis «kritisch reflexiv» bzw. von «technische Reflexion» bis «kritische Reflexion» eingeschätzt. Eine solche hierarchische Kategorisierung von Reflexion wurde jedoch von verschiedenen Autorinnen und Autoren kritisiert (Hatton & Smith, 1995; Leijen, Valtna, Leijen & Pedaste, 2012; Valli, 1997), weil damit eine lineare Beziehung zwischen den Kategorien bzw. Stufen angenommen und die höchste Stufe als erstrebenswert angesehen wird. Zeichner (1994) hat vorgeschlagen, nicht von verschiedenen Stufen oder Typen von Reflexion auszugehen, die hierarchisch geordnet sind, sondern eher von unterschiedlichen Bereichen, die wichtig und nötig sind. Je nach Reflexionsgegenstand oder Ziel, das mit einer Reflexion verfolgt wird, können alle Ebenen oder Stufen von Reflexion wichtig bzw. angebracht sein (Collin et al., 2013). Diese Kritik an einer hierarchischen Kategorisierung von Reflexion wurde vom Rahmenmodell EDAMA aufgenommen, indem nicht von

Reflexionsstufen oder -ebenen gesprochen wird, sondern von Reflexionskategorien, die nicht hierarchisch organisiert sind. Diese Reflexionskategorien werden durch die drei Strukturelemente «Reflexionsphase», «Blickrichtung» und «Denkaspekt» bestimmt. Auf diese drei Strukturelemente wird nachfolgend unter Berücksichtigung zentraler Konzepte, Modelle und Entwicklungen verschiedener Autorinnen und Autoren eingegangen (in Abschnitt 4 wird das Rahmenmodell mit den Strukturelementen in Tabelle 1 veranschaulicht).

3.1 Die fünf Reflexionsphasen

Reflexion wird häufig zu Handlung in Beziehung gesetzt und als Prozess beschrieben. Man spricht dabei von einem Reflexionszyklus, wenn mehrere Reflexionsschritte oder -phasen unterschieden werden, welche eine zeitliche Sequenzierung ausdrücken. Folgende Prozesselemente tauchen in vielen Reflexionszyklen auf: «Beschreibung der Erfahrung», «(spontane) Interpretation», «Analyse», «Schlussfolgerungen» und «Anwenden». Diese Prozesselemente sind jedoch je nach Konzept in unterschiedlich viele Reflexionsphasen eingebettet (meist zwischen drei und sieben). Dies zeigt sich auch in den folgenden Beispielen von Reflexionszyklen:

- Sechs Schritte der Reflexion nach Dewey (Rodgers, 2002a): (1) Eine Erfahrung machen, (2) spontane Interpretation der Erfahrung, (3) Benennung der Probleme oder der Fragestellungen, die sich aus der Erfahrung ergeben, (4) Entwickeln von möglichen Erklärungen, (5) zu den Erklärungen Hypothesen formulieren, (6) Untersuchen oder Testen der ausgewählten Hypothesen.
- Der Learning Cycle von Kolb (Kolb & Fry, 1975) mit den vier Phasen (1) «Concrete experience», (2) «Observations and reflections», (3) «Formation of abstract concepts and generalisations» und (4) «Testing the new concepts».
- Der Reflective Cycle von Gibbs (1988): (1) «Description», (2) «Feelings», (3) «Evaluation», (4) «Analysis», (5) «Conclusion» und (6) «Action plan».
- Das ALACT-Modell von Korthagen (1985): (1) «Action», (2) «Looking back on the action», (3) «Awareness of essential aspects», (4) «Creating alternative methods of action» und (5) «Trial».

Solche Elemente, die den Prozess beschreiben, werden im Rahmenmodell aufgenommen und fünf Reflexionsphasen zugeordnet: (1) «Erleben – eine Erfahrung machen», (2) «Darstellen – Rückblick», (3) «Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung», (4) «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen», (5) «Anwenden – Massnahmen umsetzen, erproben» (gemäss den Anfangsbuchstaben der Phasen wird das Rahmenmodell mit «EDAMA» bezeichnet). Mit Ausnahme des Prozesselements «Feelings» im Reflective Cycle von Gibbs (1988) lassen sich alle Prozesselemente der oben erwähnten Reflexionszyklen im Rahmenmodell EDAMA wiederfinden. Das Prozesselement «Feelings» wird nicht einer Reflexionsphase zugeordnet, sondern dem Strukturelement «Blickrichtung».

3.2 Die beiden Blickrichtungen nach aussen und nach innen

Mit dem Strukturelement «Blickrichtung» wird berücksichtigt, dass Reflektieren nicht nur aus einer «rationalen Analyse» besteht (Boud et al., 1985; Gibbs, 1988; Korthagen & Vasalos, 2005; Poldner, Simons, Wijngaards & van der Schaaf, 2012), sondern dass auch andere Komponenten wie Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse oder Wünsche miteinbezogen sein sollen: «Important ... is the balanced focus on thinking, feeling, wanting and acting, whereas in many other views on reflection there is a strong focus on rational analysis» (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 50). Reflektieren wird so nicht nur als mentale Übung verstanden, bei der man sich mit der «Aussenwelt» auseinandersetzt. Es geht auch darum, sich selbst bzw. seine «Innenwelt» zum Gegenstand der Reflexion zu machen: Durch Reflexionen wird Bedeutung konstruiert und diese Konstruktion von Bedeutung hängt davon ab, wie man sich als *Mensch und Lehrperson* versteht (Toom et al., 2015). In jeder Reflexionsphase können oder sollen deshalb involvierte Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche beachtet und bewusst gemacht werden (Korthagen & Vasalos, 2010). Schön (1983) fokussierte auf diesen Aspekt (Blickrichtung nach innen), als er in den 1980er-Jahren Zeichen einer Krise hinsichtlich beruflichen Wissens und ethischer Integrität wahrnahm. Er sprach von einer Vertrauens- und Legitimationskrise der Berufsstände. Daher soll reflexives Denken im Rahmen der Berufsbildung und des beruflichen Lernens Werte bzw. Wertmassstäbe zum Thema machen und so ethisch-moralische Aspekte aufnehmen (Schön, 1983). Korthagen und Vasalos (2005) sprechen von «Core Reflection», wenn die Reflexion «tiefer» geht und den «innersten Kern» einer Person betrifft. Reflexionsebenen, die den inneren Kern einer Person betreffen, bezeichnen sie in ihrem Zwiebelmodell (Korthagen & Vasalos, 2005) mit «berufliche Identität» und «Mission». In Anlehnung an dieses Zwiebelmodell werden im Rahmenmodell EDAMA zwei Blickrichtungen definiert: eine Blickrichtung *nach aussen* und eine Blickrichtung *nach innen*. Setzt sich eine Person mit der Aussenwelt auseinander, so richtet sie den Blick quasi nach aussen, d.h. auf Umgebung, Rahmen, Akteurinnen und Akteure, beobachteten Ablauf, Verhalten von anderen, eigenes Verhalten. Wird bei Reflexionen der Blick hingegen nach innen gerichtet, so rücken eigene Kompetenzen, Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen, Bedürfnisse, berufliche Identität oder Mission in den Fokus. In der neueren Literatur zu Reflexion wird einer solchen Introspektion bzw. Blickrichtung nach innen wachsende Bedeutung zugemessen (vgl. Beauchamp, 2015; Poldner et al., 2012; Toom et al., 2015).

3.3 Zwei Aspekte der Denkaktivität: Konstruktion von Bedeutung und kritisches Prüfen

Wie zuvor aufgeführt beinhaltet Reflexion gemäss Beauchamps (2006, referiert nach Collin et al., 2013) Analyse von Reflexionsdefinitionen folgende Denkaktivitäten: Untersuchen, Verstehen, Problemlösen, Analysieren, Beurteilen, Konstruieren, Entwickeln und Transformieren. Solche Denkaktivitäten werden im Rahmen von Reflexionsmodellen häufig als Reflexionsebenen oder -stufen definiert. Beim Reflexionsmodell von Leijen et al. (2012) sind dies z.B. die Reflexionsebenen «Beschreibung», «Begründung» und «Beurteilung». Beim Rahmenmodell EDAMA werden Denkakti-

vitäten nicht als Reflexionsebenen definiert, sondern die Denktivitäten werden zwei Aspekten zugeordnet, die Rodgers (2002a, S. 845) auf der Grundlage von Deweys Konzeption von Reflexion herausgearbeitet hat: Reflexion unter dem *Aspekt der Konstruktion von Bedeutung* sowie Reflexion unter dem *Aspekt des kritischen Prüfens*.

3.3.1 Reflexion unter dem Aspekt der Konstruktion von Bedeutung

Um den Aspekt der Konstruktion von Bedeutung verständlich zu machen, wird auf das «Wesen der Erfahrung» nach Dewey kurz eingegangen. Auf diese Weise soll der Zusammenhang zwischen Erfahrung und Reflexion verdeutlicht werden. Für Dewey ist das Ziel von Erziehung intellektuelles, moralisches und emotionales Wachstum. Erziehung «ist diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt» (Dewey, 1916/2008, S. 108). Die Bearbeitung von Erfahrungen ist für ihn zentral. So stellt für Dewey (1916/2008) eine blosse Betätigung noch keine Erfahrung dar. Sie wird erst dann zu einer Erfahrung, wenn Zusammenhänge hergestellt werden: «Etwas durch Erfahrung lernen heisst das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts in Verbindung bringen» (Dewey, 1916/2008, S. 187). Damit liegt für Dewey (1916/2008) der Massstab für den Wert einer Erfahrung in der grösseren oder geringeren Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt. Beim Reflektieren geht es nun darum, den Wert einer Erfahrung herauszuarbeiten bzw. zu «erhöhen». Die Funktion der Reflexion besteht demnach darin, Sinngehalt zu konstruieren und einer Erfahrung eine erweiterte oder vertiefte Bedeutung zu geben: «Reflection is a meaning-making process, that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas» (Rodgers, 2002a, S. 845). Durch Reflexion wird Wissen explizit und bewusst gemacht. Unbewusste Prozesse erlauben es uns nicht, aktive und bewusste Entscheidungen über unser Lernen zu treffen (Boud, Keogh & Walker, 1996).

3.3.2 Reflexion unter dem Aspekt des kritischen Prüfens

Dewey (1910/2009) hatte Reflexion als eine besondere Form des Denkens beschrieben und diese Form des Denkens von anderen Formen abgegrenzt. Denken als «Fürwahrhalten», «nachdem wir vorsätzlich nach Beweisgründen geforscht und ihre Beweiskraft geprüft haben» (Dewey, 1910/2009, S. 8), ist für Dewey diejenige Form, welche mit «Reflexion» bezeichnet werden kann: «Wenn wir etwas für wahr halten, so kann das unsere Ansichten über andere Dinge und unser Verhalten so weitgehend beeinflussen, dass wir gezwungen sind, nach den Ursachen und Gründen unserer Ansicht zu forschen und die logischen Konsequenzen zu entwickeln. Das ist Reflexion im besten und bedeutsamsten Sinne des Wortes» (Dewey, 1910/2009, S. 10). Reflektierendes Denken ist damit ein bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken, mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird. Dieses reflektierende Denken besteht aus einem «regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt»

(Dewey, 1910/2009, S. 11). Dabei sollen nicht nur *bisherige* Erfahrungen, Annahmen, Interpretationen oder Bedeutungen ermittelt und kritisch geprüft werden, sondern es sollen auch – *zukunftsgerichtet* – die Schlussfolgerungen, die gezogen werden, oder die Massnahmen, die ergriffen werden, kritisch geprüft werden. Gerade unter diesem Aspekt des kritischen Prüfens wird die Nähe zu Forschung und Wissenschaft deutlich: «Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry» (Rodgers, 2002a, S. 845).

Auch bei Dewey (1916/2008) kommt dies in seinen fünf Schritten einer «denkenden Erfahrung» (die eigentlich einen Forschungszyklus darstellen) zum Ausdruck: Ausgehend von einem Problem werden Informationen eingeholt, Vermutungen (Hypothesen) aufgestellt und geeignete Methoden und Verfahren bestimmt, mit denen die Vermutungen überprüft werden können. In der Literatur zu «Critical Thinking» wird dieser Aspekt des kritischen Prüfens zum Thema gemacht. Brookfield (1987) identifizierte beispielsweise vier Komponenten, die enthalten sein müssen, damit Denken als «kritisches Denken» bezeichnet werden kann: (1) «Identifying and challenging assumptions», (2) «Challenging the importance of context», (3) «Imaging und exploring alternatives» und (4) «Becoming reflectively sceptical». Auch wenn es verschiedene Traditionen kritischen Denkens gibt (z.B. im Kontext der Logik, der Psychologie, der Kritischen Theorie oder der Pädagogik), so liegt der Kernprozess kritischen Denkens in der Bewusstmachung und Bewertung von Annahmen: «Durch kritisches Denken wird versucht, unter Anwendung bestimmter Kriterien, Konzepte und Denkverfahren eigene oder fremde Annahmen bewusst zu machen, kritisch zu hinterfragen, zu erweitern und zu bewerten» (Jahn, 2012, S. 119). Deshalb verwundert es nicht, dass in vielen Phasenmodellen zu «Critical Thinking» das Modell des kritisch-reflexiven Nachdenkens von Dewey in seiner Grundstruktur wiederzuerkennen ist (Jahn, 2012).

Die Begriffe «Reflexion» und «kritische Reflexion» werden häufig synonym gebraucht, ohne gross zu beachten, was das Kritische in einer Reflexion ausmacht (Redmond, 2006). Andere Autorinnen und Autoren hingegen (wie z.B. Brookfield, 1987; Freire, 2000; Mezirow, 1991) verwenden den Begriff der kritischen Reflexion gezielt, um die bewusste Hinterfragung des sozialen, kulturellen und politischen Kontexts von Lernen zu betonen (Fook et al., 2006; Lyons, 2010). Bei gewissen Autorinnen und Autoren wiederum wird mit «Critical Reflection» die höchste Reflexionsstufe bezeichnet (z.B. bei Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011; Leung & Kember, 2003). Im Rahmenmodell EDAMA wird der Begriff «kritisches Prüfen» nicht als höchste Reflexionsstufe, sondern als Aspekt von Denkaktivität verstanden. Der Begriff «kritisches Prüfen» beinhaltet im Rahmenmodell EDAMA *kritisches Denken* («Critical Thinking») wie auch *kritische Reflexion* («Critical Reflection») im Sinne von Brookfield (1987), Freire (2000) und Mezirow (1991), wobei im Rahmenmodell keine Aussagen über den Denkgegenstand gemacht werden (wie dies z.B. bei Freire mit der kritischen Reflexion von sozialen Missständen zum Ausdruck kommt). Dieses kritische Prüfen kann im Rahmenmodell EDAMA generell in jeder Reflexionsphase zum Ausdruck

kommen (selbst bei der Beschreibung einer Erfahrung) – unabhängig davon, ob es nun pädagogische, ethische, soziale oder politische Aspekte betrifft, mit denen man sich auseinandersetzt.

Diese beiden Aspekte «Konstruktion von Bedeutung» und «Kritisches Prüfen» bilden im Rahmenmodell EDAMA das dritte Strukturelement. Auch wenn eine eindeutige inhaltliche Zuordnung nicht immer leichtfallen dürfte (weil mit kritischem Prüfen letztendlich auch Bedeutung konstruiert wird), kann durch eine solche Unterscheidung deutlich gemacht werden, dass bei einer Reflexion unterschiedliche Denkaspekte im Vordergrund stehen können und dass dabei dem Aspekt des kritischen Prüfens besonderes Gewicht beigemessen wird.

4 Das Rahmenmodell EDAMA mit Reflexionskategorien

Die drei zuvor erläuterten Strukturelemente (Reflexionsphase, Blickrichtung und Denkaspekt) bilden das Gerüst des Rahmenmodells und die Grundlage für einen analytischen Zugang zu Reflexion: Reflexionen werden nicht holistisch betrachtet, sondern Reflexionen bestehen aus unterschiedlichen Teilen bzw. Sinneinheiten, in denen sich reflektierendes Denken zeigt. Diese Teile bzw. Sinneinheiten einer Reflexion lassen sich hinsichtlich der drei Strukturelemente charakterisieren. Eine Reflexion enthält daher üblicherweise viele verschiedenartige Teile bzw. Sinneinheiten von reflektierendem Denken. Solche Sinneinheiten, in denen reflexives Denken zum Ausdruck kommt, werden als «reflexive Momente» bezeichnet. Gemäss der zuvor aufgeführten, dem Rahmenmodell zugrunde liegenden Definition von Reflexion kommen in solchen reflexiven Momenten kognitive Prozesse zum Ausdruck, mit denen versucht wird, eine Erfahrung, ein Problem etc. zu strukturieren oder umzustrukturieren. Reflexive Momente einer bestimmten Reflexionsphase können klassifiziert werden, indem Reflexionskategorien gebildet werden. Mit solchen Reflexionskategorien lassen sich reflexive Momente einer Reflexion identifizieren und beschreiben. Auf die Charakterisierung reflexiver Momente in den verschiedenen Reflexionsphasen wird nachfolgend eingegangen und Bezeichnungen für die gebildeten Reflexionskategorien werden genannt. Die Bezeichnungen für die Reflexionskategorien wurden aus den Charakterisierungen der reflexiven Momente in einer Reflexionsphase abgeleitet. Tabelle 1 zeigt das Rahmenmodell EDAMA mit den drei Strukturelementen «Reflexionsphase», «Denkaspekt» und «Blickrichtung» und in den inneren Zellen die Bezeichnungen für die gebildeten 15 Reflexionskategorien.

In der nachfolgenden Beschreibung der reflexiven Momente in den fünf Reflexionsphasen wird auf die Denkaspekte «Konstruktion von Bedeutung» und «Kritisches Prüfen» eingegangen. Das Strukturelement «Blickrichtung» wird nicht mehr explizit erwähnt, auch wenn grundsätzlich *jede* Reflexionskategorie hinsichtlich der Blickrichtung nach innen und nach aussen betrachtet werden kann (wie dies aus Tabelle 1 ersichtlich wird).

Tabelle 1: Struktur des Rahmenmodells EDAMA mit möglichen Kategorien von Reflexion

		Reflexionsphasen									
		Phase 1: «Erleben»		Phase 2: «Darstellen»		Phase 3: «Analysieren»		Phase 4: «Massnahmen entwickeln, planen»		Phase 5: «Anwenden»	
		aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**
(Re-)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt «Konstruktion von Bedeutung»	1. Auslöser für den Reflexionsanlass		5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion		8. Interpretation		12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln		14. Beobachtung in einer Situation	
	Denkaspekt «Kritisches Prüfen»	2. Schnellanalyse und Sofortmassnahmen ergreifen		6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)		9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten		10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven		11. Kritischer Umgang mit Aussagen	
		3. Kritische Haltung zeigen		7. Ausdruck einer kritischen Haltung		13. Begründen		15. Prüfung der Zielerreichung			
		4. Sofortprüfung von Handlungen, Massnahmen									

Anmerkung: * = Blickrichtung nach aussen, ** = Blickrichtung nach innen.

Phase 1 «Erleben – eine Erfahrung machen» enthält die Reflexionskategorien «Auslöser für den Reflexionsanlass» (Nr. 1), «Schnellanalyse und Sofortmassnahmen ergreifen» (Nr. 2), «Kritische Haltung zeigen» (Nr. 3) und «Sofortprüfung von Handlungen, Massnahmen» (Nr. 4). Ausgangspunkt einer Reflexion bildet ein auslösender Anlass. Dieser kann daraus bestehen, dass Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit oder Zweifel ausgelöst werden (Dewey, 1910/2009). Es kann aber auch ein Anlass sein, der mit positiven Gefühlen wie Überraschung, Staunen oder Freude einhergeht (Boud et al., 1985) oder Neugierde auslöst (Neuweg, 2004). Zentral für diese Phase ist das Wahrnehmen: Je mehr eine Person in einer Situation präsent ist («to be present»), desto mehr kann sie wahrnehmen – und je mehr sie wahrnehmen kann, desto grösser ist das Potenzial, auf eine geeignete, kluge Weise zu reagieren (Rodgers, 2002b). Um präsent zu sein, muss man bereit und offen sein, sich auf eine Situation einlassen zu können. Von einem reflexiven Moment *während* einer Situation oder Handlung kann gesprochen werden, wenn eine Person nicht «einfach» bzw. unbewusst oder routiniert handelt, sondern versucht, eine (unbekannte) Situation zu verstehen, indem sie

Irritationen, Überraschungen etc. zulässt und bereit ist, Bisheriges infrage zu stellen. Allenfalls führt dies schon während der Situation oder Handlung zu Interpretationen, Schlussfolgerungen und dem Anwenden von Massnahmen. Damit wird versucht, *in* der Situation Sinngehalt zu konstruieren und einer Erfahrung eine erweiterte oder vertiefte Bedeutung zu geben. Dies entspricht einer Reflexion *während* einer Handlung (Schön, 1983: «Reflection-in-Action»). Eine kritische Haltung zeigt sich in dieser Reflexionsphase, wenn Bisheriges infrage gestellt wird und geprüft wird, ob ergriffene Sofortmassnahmen die erwünschte Wirkung gezeigt haben. Bei der Reflexion *während* einer Situation oder Handlung dürfte – gerade wenn man unter Handlungsdruck steht – nur eine beschränkte Menge an Informationen verarbeitet werden können und es können wichtige Faktoren übersehen werden. Um eine Situation oder Handlung analysieren zu können, sind eine gründlichere Auseinandersetzung und eine grössere Distanz zum Ereignis hilfreich oder sogar nötig; dies ist bei der Reflexion *nach* einer Handlung der Fall (vgl. nachfolgende Reflexionsphasen).

Phase 2 «Darstellen – Rückblick» umfasst die Reflexionskategorien «Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion» (Nr. 5), «Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)» (Nr. 6) und «Ausdruck einer kritischen Haltung» (Nr. 7). Diese Phase kann bereits reflexive Momente enthalten, wenn in der Darstellung nicht einfach wiedergegeben wird, was schon «gewusst» wird, sondern wenn in der Darstellung auf *Strukturierung* und *Nachvollziehbarkeit* bzw. *Vielschichtigkeit* und *Komplexität* Wert gelegt wird und damit das Bemühen um die (Re-)Strukturierung einer Situation sichtbar wird. Dewey (1910/2009, S. 9) nannte dies «überlegendes Denken», welches nicht aus einem blossen Aneinanderreihen von Ideen besteht, sondern «es ist folgerichtig und so geordnet, dass jede Idee die folgende bestimmt und auf der vorhergehenden basiert». Im Gegensatz zu vielen Reflexionsmodellen wird die Beschreibung einer Erfahrung oder Situation somit nicht als niedrigste Reflexionsebene oder als weniger wertvoll angesehen (Weinberger & Seyfried, 2009), sondern die Beschreibung einer Situation oder Handlung wird als ein essenzieller Teil von Reflexion angeschaut (vgl. Rodgers, 2002b). Mit einer angemessenen, sorgfältigen und durchgehenden Beschreibung von bedeutsamen Einzelheiten kann der Fehler vermieden werden, voreilig Schlüsse zu ziehen oder nur zu sehen, was man sehen will (Jay & Johnson, 2002). Dazu gehört, die Bedeutung, die einer Situation zugrunde liegt, herauszuarbeiten und wesentliche Merkmale dieser Situation zu erkennen (Jay & Johnson, 2002), oder wie Schön (1983, S. 18) formuliert hat: «Professional practice has at least as much to do with finding the problem as with solving the problem found.» Probleme werden dabei in weit gefasstem Sinne verstanden und können beispielsweise rätselhafte, beunruhigende oder auch interessante Situationen (Schön, 1983, S. 50) umfassen. Damit kommt zum Ausdruck, welches der eigentliche Anlass oder Auslöser für die Reflexion ist. Dazu kann ein Bezug zur eigenen «Vision» (Erwartung, ideale Situation, ursprüngliche Ziele, Wünsche) hergestellt werden und deutlich gemacht werden, was erreicht, gestaltet oder erschaffen werden sollte und welche Hindernisse, Barrieren und Einschränkungen vorgekommen sind oder infrage kommen und die Zielerreichung der «Vision» verhindert

oder erschwert haben (Korthagen & Vasalos, 2005, 2010). Eine kritische Haltung kann bereits bei der Darstellung zum Ausdruck kommen, wenn ersichtlich wird, was in der Darstellung einer Situation oder Handlung für wahr gehalten werden kann und wo hinsichtlich der Darstellung Vorsicht angebracht ist. Nach Dewey (1910/2009) kann man etwas für wahr halten, ohne ausreichende Beweisgründe dafür zu kennen, oder dann etwas für wahr halten, weil man ausreichende Beweisgründe dafür kennt. Eine unkritische Haltung in dieser Phase käme zum Ausdruck, wenn Annahmen als Tatsachen oder Wahrheiten behandelt würden.

Phase 3 «Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung» besteht aus den Reflexionskategorien «Interpretation» (Nr. 8), «Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten» (Nr. 9), «Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven» (Nr. 10) und «Kritischer Umgang mit Aussagen» (Nr. 11). Durch Interpretation der Situation wird versucht, die Situation (besser) zu verstehen, indem die Bedeutung, die dieser Situation zugrunde liegt, erfasst bzw. herausgearbeitet wird (Facione, 1990, 2015). Ein zentrales Element stellen die Herstellung und die Prüfung von Beziehungen und Zusammenhängen dar: Beziehungen und Zusammenhänge können hergestellt werden zwischen Elementen einer Erfahrung, zwischen dieser Erfahrung und anderen Erfahrungen, zwischen dieser Erfahrung und dem eigenen Wissen oder zwischen dem eigenen Wissen und dem Wissen von anderen (Rodgers, 2002a). In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt dem Fachwissen besonderes Gewicht zu, da Konzepte, Ansätze, Theorien oder empirische Befunde beigezogen und dabei klare, eindeutige Begrifflichkeiten bzw. eine Fachsprache verwendet werden sollen. Zu einer vertieften Auseinandersetzung kann auch die Berücksichtigung einer multiperspektivischen Sichtweise bzw. die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven gehören und sie entspricht damit weitgehend der «Comparative Reflection» von Jay und Johnson (2002). Der Denkaspekt «Kritisches Prüfen» zeigt sich in dieser Reflexionsphase, wenn ein kritischer Umgang mit Aussagen deutlich wird. Dies betrifft das Untersuchen und Prüfen von Ideen, das Aufdecken bzw. die Identifizierung von Argumenten und deren Analyse (Facione, 1990, 2015; Petri, 1998). Zu einem kritischen Umgang gehören auch die Beurteilung und die Bewertung von Behauptungen und Argumenten und die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Aussagen (Facione, 1990, 2015).

Phase 4 «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen» enthält die Reflexionskategorien «Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln» (Nr. 12) und «Begründen» (Nr. 13). In dieser Phase geht es darum, Schlussfolgerungen zu ziehen und einen Plan für das eigene Handeln zu entwickeln. Dazu werden diejenigen Elemente identifiziert bzw. festgehalten, die sich dazu eignen, wohlbegründete Schlussfolgerungen aufzustellen; es werden Hypothesen und Vermutungen entwickelt und Folgerungen abgeleitet (Facione, 1990, 2015). Dewey (1910/2009) betont den «unschätzbaren» Wert von Folgerungen, aber auch, dass mit einer Folgerung noch keinesfalls die Richtigkeit der Folgerung gewährleistet sei. Deshalb ist das Prüfen von Folgerungen zentral: «Wichtig

ist, dass jede Folgerung geprüft ist, oder (da dies nicht immer möglich ist), dass wir unterscheiden zwischen dem, was wir für wahr halten, weil die Beweisgründe geprüft wurden, und dem, was dieser Prüfung nicht unterzogen wurde, und Vorsicht walten lassen, bezüglich des Grades der Zustimmung, die wir spenden» (Dewey, 1910/2009, S. 26). Folgerungen sollen deshalb geprüft werden und die Überlegungen, die zu den Folgerungen geführt haben, sollen aufgeführt und anhand beweiskräftiger konzeptueller, methodologischer, kontextueller und kriteriologischer Überlegungen gerechtfertigt und dargestellt werden (Facione, 1990, 2015). Damit ist reflektierendes Denken über zukünftiges Handeln («Anticipatory Reflection»; vgl. Conway, 2001; van Manen, 1991) angesprochen, welches über das reine Planen hinausgeht und darauf fokussiert, warum etwas in einer bestimmten Weise getan werden soll (Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2011). Dieser Aspekt von Reflexion als Nachdenken über die Zukunft bzw. zukünftiges Handeln wird in aktueller Literatur betont (Beauchamp, 2015).

Phase 5 «Anwenden – Massnahmen umsetzen, erproben» umfasst die Reflexionskategorien «Beobachtung in einer Situation» (Nr. 14) und «Prüfung der Zielerreichung» (Nr. 15). In dieser Phase weiss eine Person, was sie erreichen oder erproben will, worauf sie besonders achten will. Sie sollte sich aufgrund der Auseinandersetzung in Reflexionsphase 4 «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen» schon überlegt haben, wie die Richtigkeit der formulierten Annahmen bzw. der entwickelten «eigenen, persönlichen Theorie» überprüft werden kann. Diese Phase beinhaltet die Beobachtung und die Prüfung der Zielerreichung, womit erfasst bzw. beobachtet werden soll, ob die geplanten und ergriffenen Massnahmen die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt haben. Für Dewey (1910/2009, S. 60) steht die Beobachtung sowohl am Anfang als auch am Ende des Reflexionsprozesses: «Am Anfang hat sie die Natur der Schwierigkeit genauer und bestimmter festzustellen, am Ende den Wert eines hypothetischen Schlusses zu prüfen.» Phase 5 deckt sich somit teilweise mit Phase 1 «Erleben – eine Erfahrung machen», dies jedoch mit dem wesentlichen Unterschied, dass eine neue Situation nicht nur einfach wahrgenommen oder einfach etwas ausprobiert wird, sondern dass eine Annahme oder Hypothese geprüft werden soll. Dewey (1916/2008, S. 201) spricht von «Handeln in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme nachzuprüfen». Demnach sollen Massnahmen erprobt werden und es soll überprüft werden, ob diese sich bewähren – oder nicht. Dewey (1910/2009) spricht davon, Ideen durch ein Experiment zu bestätigen, Korthagen und Vasalos (2005) sprechen in dieser Phase von «Experimenting with new behaviour».

5 Nutzung des Rahmenmodells

Das Rahmenmodell EDAMA kann Studierende und Dozierende dabei unterstützen, zu einem differenzierten Reflexionsverständnis zu kommen und dieses auch kommunizieren zu können. Dabei wird sowohl der Reflexionsbreite wie auch der Reflexionstiefe

Beachtung geschenkt: Mit den Strukturelementen «Reflexionsphase», «Denkaspekt» und «Blickrichtung» wird ein Rahmen aufgespannt, der die mögliche Breite von reflexivem Denken aufgezeigt. Die Reflexionstiefe kann aus einer gründlichen Auseinandersetzung mit einzelnen Reflexionskategorien bestehen. Reflexionstiefe kann sich aber auch zeigen, wenn in einer Reflexion das Strukturelement «Blickrichtung nach innen» betont wird und zugrunde liegende Einstellungen, Ideen, Wissen und Ziele thematisiert werden (Kelchtermans, 2009). Das Rahmenmodell EDAMA bietet eine «Palette» von Reflexionskategorien an, die Anregungen bzw. Unterstützung für eine reflexive Auseinandersetzung bieten. Befunde von Toom et al. (2015) zeigen, dass Lehramtsstudierende durchaus in der Lage sind, auf vielfältige Art zu reflektieren. Das Rahmenmodell EDAMA mit seiner klaren Strukturierung ermöglicht es Studierenden, ihre Reflexionen eigenständiger zu bestimmen und zu steuern, wie dies Callens und Elen (2011) sowie Ramsey (2010) empfehlen. Dabei kann eine reflexive Auseinandersetzung nicht nur individuell erfolgen, sondern auch unter dem Aspekt des situierten Lernens (vgl. Lave & Wenger, 1991) in einen sozialen Kontext eingebunden werden. Damit ist ein Kriterium, das Deweys Konzept von Reflexion charakterisiert, angesprochen (nach Rodgers, 2002a, S. 845): Reflexion muss in einer Gemeinschaft stattfinden, in Interaktion mit anderen.

Aus der Beschreibung des Rahmenmodells EDAMA wird deutlich, dass es beim Reflektieren nicht darum geht, möglichst alle Kategorien von Reflexion zu verwenden; je nach Zielsetzung und Inhalt werden unterschiedliche Kategorien im Fokus stehen. In gewissen Fällen kann eine Reflexion auch nur eine oder zwei Reflexionsphasen umfassen und dabei auf *eine* Blickrichtung und *einen* Denkaspekt fokussieren. Das Rahmenmodell EDAMA kann auch zur Diagnose und zur Förderung von reflexiven Auseinandersetzungen eingesetzt werden. Die analytische Ausrichtung ermöglicht es, eine Reflexion nicht nur holistisch zu beurteilen, sondern reflexive Momente in einer Reflexion zu identifizieren, zu kategorisieren und zu beurteilen (z.B. in Portfolios, Lernjournalen oder bei Praxisauswertungen). Dabei können Reflexionskategorien, die nicht beachtet werden («blinde Flecken»), gezielt angesprochen werden. Ein solches analytisches Vorgehen kann dazu beitragen, Studierenden differenziertere Rückmeldungen zu geben und damit die Bedeutung und die Nützlichkeit von Beurteilungen für Studierende und Lehrpersonen zu erhöhen (Poldner et al., 2014).

6 Diskussion

Verschiedene Reflexionsansätze und -konzepte bildeten die Grundlage für das Rahmenmodell EDAMA. Dabei wurde auf Denkaktivitäten, die beim Reflektieren zentral sind, fokussiert. Das Ziel, verschiedene Reflexionsansätze und -konzepte im Rahmenmodell EDAMA unter einem gemeinsamen Dach zu integrieren, scheint gelungen zu sein, weil sich solche Reflexionsansätze und -konzepte mit den Strukturelementen und den Kategorien des Rahmenmodells EDAMA beschreiben und verorten lassen (vgl.

Ansätze und Konzepte z.B. in Dymont & O'Connell, 2011; Poldner et al., 2014). Obwohl bei der Entwicklung überwiegend Literatur aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beigezogen wurde, dürfte sich das Rahmenmodell auch für andere Berufsfelder eignen, da es als Werkzeug gesehen werden kann, welches nicht für spezifische Inhalte bzw. Denkgegenstände entwickelt worden ist. Durch den gewählten analytischen Ansatz wird es möglich, eine Reflexion nicht nur holistisch zu beurteilen, sondern reflexive Momente auch in Textabschnitten zu identifizieren und zu kategorisieren. Kember, McKay, Sinclair und Wong (2008) empfehlen zwar, die Qualität der Reflexion als Ganzes einzuschätzen (indem die höchste vorgefundene Stufe beurteilt werden soll), weil einerseits einzelne Textabschnitte aufeinander Bezug nehmen und erst die Gesamtheit aller Textabschnitte das Ganze ausmacht. Andererseits seien Einleitung, Erinnerung und Beschreibung weitgehend nonreflexiv, während es bei Schlussfolgerungen wahrscheinlich sei, dass diese reflexiv sind. Mit dem Reflexionsmodell EDAMA hingegen können Textabschnitte bzw. Sinneinheiten analysiert werden, da in Reflexionen reflexive Momente identifiziert und diese den Reflexionskategorien zugeordnet und hinsichtlich reflexiven Denkens beurteilt werden können. Selbst die Beschreibung bzw. Darstellung einer Erfahrung kann eingeschätzt werden, weil diese mehr oder weniger viele reflexive Momente enthalten kann und sich diese reflexiven Momente zudem in der Qualität unterscheiden können.

Typologien von Reflexion bzw. ein solches Kategoriensystem, wie es im Rahmenmodell EDAMA enthalten ist, können mit der Begründung kritisiert werden, dass sie zu stark einengen oder zu präskriptiv sind (Jay & Johnson, 2002) oder dass Reflexion reduziert wird auf eine Technik, ein Problem durch Abarbeiten gewisser Schritte zu lösen. Solche Kritik muss durchaus ernst genommen werden, da Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (zu) häufig als Tool präsentiert wird und nicht als komplexes Konzept, welches zuerst gründlich verstanden werden muss (Danielowich, 2007). Dies kann beim Einsatz des Rahmenmodells EDAMA auch geschehen, wenn das zugrunde liegende Reflexionskonzept nicht verstanden wird. Solche Typologien oder Modelle können hingegen auch nützlich sein, weil sie die Entwicklung einer gewissen Haltung unterstützen und weil eine solche Typologie bzw. ein solches Modell es leichter macht, über Reflexion zu sprechen (Jay & Johnson, 2002). Teilt beispielsweise eine Dozentin einem Studenten mit, er solle vertiefter reflektieren, stellt sich die Frage: Was soll er unter «vertiefter reflektieren» verstehen, wenn er über «kein» Konzept zu Reflexion verfügt oder darunter etwas anderes versteht als die Dozentin? Oder wie es Jay und Johnson (2002, S. 74) auf den Punkt gebracht haben: Wie sollen Novizinnen und Novizen etwas in Erfahrung bringen, was ihre Ausbildenden nicht beschreiben können? Dies bestätigt eine empirische Studie bei Lehrpersonen (Wyss, 2011, S. 4): «Kenntnisse über mögliche Kriterien, Ziele und Inhalte der Reflexion sind nur ansatzweise vorhanden.» Es dürfte deshalb stark darauf ankommen, wie man mit einem solchen Reflexionsmodell arbeitet (vgl. Beauchamp, 2015; Hébert, 2015). Soll das Rahmenmodell in der Praxis eingesetzt werden, ist es sicher hilfreich, die Kategorien von Reflexion ausführlicher zu charakterisieren. Diesbezügliche Präzisierungen sind in Arbeit (Aeppli

& Löttscher, 2016). Mit der Entwicklung des Rahmenmodells EDAMA war zudem die Erwartung verbunden, dass es als Grundlage für die Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung von Reflexionsqualität dienen kann. Dazu müssen zu jeder Reflexionskategorie Qualitätsstufen von reflexivem Denken oder Subkategorien beschrieben werden (z.B. von «niedrig» bis «sehr hoch» bzw. durch eine verbale Charakterisierung). Ein erster Versuch der Operationalisierung von Reflexionskategorien hat schon stattgefunden, indem mit einer Vorgängerversion des Rahmenmodells EDAMA zu den Phasen 2 bis 4 ein Instrument zur Erfassung der Reflexionsqualität entwickelt wurde (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Löttscher, 2015; Gutzwiller-Helfenfinger, Löttscher & Aeppli, 2013). Erste Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass sich das Rahmenmodell EDAMA mit zugehörigen Kategorien für die Entwicklung eines Instrumentes eignet, um die Reflexionsqualität von Reflexionsprodukten von Studierenden einzuschätzen (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Löttscher, 2016).

Literatur

- Aeppli, J. & Löttscher, H. (2016). *Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA*. Eingereichtes Manuskript.
- Bates, A.J., Ramirez, L. & Dritis, D. (2009). Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling. *The Teacher Educator*, 44 (2), 90–112.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education. Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123–141.
- Bengtsson, J. (2003). Possibilities and limits of self-reflection in the teaching profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (3/4), 295–316.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1996). Promoting Reflection in Learning: A Model. In R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (Hrsg.), *Adult learners, education and training. Volume 1: Boundaries of adult learning* (S. 32–56). London: Routledge.
- Boud, D. & Walker, D. (1991). *Experience and Learning: Reflection at Work*. Geelong: Deakin University Press.
- Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Koster, B. & Vermunt, J.D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1120–1130.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Callens, J.C. & Elen, J. (2011). The impact of approaches to reflection and learner control upon critical reflection. *Reflective Practice*, 12 (4), 495–506.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training. Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104–117.
- Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 89–106.
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91 (4), 629–663.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J. (1910/2009). *Wie wir denken* (deutsche Übersetzung von A. Burgeni [1951], Zürich: Morgarten-Verlag Konzett & Huber). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dewey, J. (1916/2008). *Demokratie und Erziehung* (deutsche Übersetzung von E. Hylla [1993], herausgegeben von J. Oelkers). Weinheim: Beltz.

- Dewey, J.** (1933). *How we think* (Originalausgabe 1910, stark überarbeitet). Boston: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J.** (1989). *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg: Junius.
- Dyment, J.E. & O'Connell, T.S.** (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), 81–97.
- Eraut, M.** (1995). Schön Shock: A Case for Reframing Reflection-in-action. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 9–22.
- Facione, P.A.** (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary – «The Delphi Report»*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P.A.** (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment*. Online verfügbar unter: <http://www.insightassessment.com/About-Us/Measured-Reasons/pdf-file/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF> (08.03.2016).
- Feindt, A.** (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studentenbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 15). Opladen: Budrich.
- Fook, J., White, S. & Gardner, F.** (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understanding. In S. White, J. Fook & F. Gardner (Hrsg.), *Critical reflection in health and social care* (S.3–20). Maidenhead, Berkshire: Open University.
- Freese, A.R.** (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15 (8), 895–909.
- Freire, P.** (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). New York: Continuum.
- Gibbs, G.** (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Online verfügbar unter: <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs/> (08.03.2016).
- Grimmett, P.P.** (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In P.P. Grimmett & G.L. Erickson (Hrsg.), *Reflection in teacher education* (S. 5–15). New York: Teachers College Press.
- Gutzwiler-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H.** (2015). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich «Beurteilung» Teil II: Der Einsatz des Instruments SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität) und Bestimmung der Interrater-Reliabilität*. Forschungsbericht Nr. 41. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gutzwiler-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H.** (2016). *Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich «Beurteilen & Fördern»: Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität*. Eingereichtes Manuskript.
- Gutzwiler-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J.** (2013). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich «Beurteilung» Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse*. Forschungsbericht Nr. 40. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Hatton, N. & Smith, D.** (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Hébert, C.** (2015). Knowing and/or experiencing. A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16 (3), 361–371.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S.** (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9 (1), 37–51.
- Jahn, D.** (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Aachen: Shaker.
- Jay, J.K. & Johnson, K.L.** (2002). Capturing complexity. A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 73–85.
- Kelchtermans, G.** (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15 (2), 257–272.
- Kember, D.A., Jones, A., Loke, J., McKay, K., Sinclair, H., Tse, C. et al.** (1999). Determining the Level of Reflective Thinking from Students' Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 18–30.

- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F.K.Y.** (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369–379.
- Kolb, D.A. & Fry, R.** (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C.L. Cooper (Hrsg.), *Theories of Group Processes* (S. 33–58). New York: John Wiley.
- Korthagen, F.A.J.** (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11–15.
- Korthagen, F.A.J.** (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F.A.J.** (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47–71.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A.** (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 529–552). New York: Springer.
- LaBoskey, V.K.** (2010). Teacher Education and Models of Teacher Reflection. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education, Volume 7* (S. 629–634). Oxford: Elsevier.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leijen, A., Valtna, K., Leijen, D.A.J. & Pedaste, M.** (2012). How to Determine the Quality of Students' Reflections? *Studies in Higher Education*, 37 (2), 203–217.
- Leonhard, T. & Rihm, T.** (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Leung, D. & Kember, D.** (2003) The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice. *Educational Psychology*, 23 (1), 61–71.
- Loughran, J.J.** (1996). *Developing reflective practice. Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Lyons, N.** (2010). Reflection and Reflective Inquiry: Critical Issues, Evolving Conceptualizations, Contemporary Claims and Future Possibilities. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 3–22). New York: Springer.
- McNamara, D.** (1990). Research on Teachers' Thinking: its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 147–160.
- Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.** (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185–198.
- Moon, J.** (1999). *Reflection in learning & professional development. Theory & practice*. London: Kogan Page.
- Neuweg, G.H.** (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (Internationale Hochschulschriften, Band 311). Münster: Waxmann.
- Petri, G.** (1998). *Schulung des kritischen Denkens. Der Forschungsstand im Überblick und neue Entwicklungsansätze* (Forschungsbericht 27). Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung. II.
- Poldner, E., Simons, P.R.J., Wijngaards, G. & van der Schaaf, M.F.** (2012). Quantitative content analysis procedures to analyse students' reflective essays. A methodological review of psychometric and edumetric aspects. *Educational Research Review*, 7 (1), 19–37.
- Poldner, E., van der Schaaf, M., Simons, P. R.J., van Tartwijk, J. & Wijngaards, G.** (2014). Assessing student teachers' reflective writing through quantitative content analysis. *European Journal of Teacher Education*, 37 (3), 348–373.
- Ramsey, S.J.** (2010). Making thinking public: Reflection in elementary teacher education. *Reflective Practice*, 11 (2), 205–216.

- Redmond, B.** (2006). *Reflection in Action: Developing Reflective Practice in Health and Social Services*. Farnham: Ashgate.
- Rodgers, C.** (2002a). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842–866.
- Rodgers, C.** (2002b). Voices Inside Schools. Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Harvard Educational Review*, 72 (2), 230–254.
- Roters, B.** (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silcock, P.** (1994). The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studies*, 42 (3), 273–285.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A.** (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23–32.
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S.** (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 320–340.
- Valli, L.** (1997). Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67–88.
- van Manen, M.** (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205–228.
- van Manen, M.** (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- van Manen, M.** (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching*, 1 (1), 33–50.
- Wallace, J. & Loudon, W.** (2000). *Teachers' Learning: Stories of Science Education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Weinberger, A. & Seyfried, C.** (2009). RIFE: Reflection Instrument For Education. In J.-L. Patry & A. Paschon (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* (S. 83–94) Salzburg: Universität Salzburg.
- Wyss, C.** (2011). *Unterricht und Reflexion. Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen*. Dissertation. Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G. & Montie, J.** (2006). Reflective practice for continuous learning. In J. York-Barr, W. Sommers, G. Ghere & J. Montie (Hrsg.), *Reflective practice to improve schools. An action guide for educators* (S. 1–29). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Yost, D.S., Sentner, S.M. & Forlenza-Bailey, A.** (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51 (1), 39–49.
- Zeichner, K.M.** (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Hrsg.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (S. 9–27). London: Falmer Press.

Autor und Autorin

Jürg Aeppli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, juerg.aeppli@phlu.ch
 Hanni Lötscher, lic. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, hanni.loetscher@phlu.ch

Blinder Fleck bei der TEDS-M-Messung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen

Kritische Bemerkungen zum Beitrag von Biedermann, Steinmann & Oser über den «konstruktivistischen Glaubenswandel» bei angehenden Mathematiklehrkräften (BzL 1/2015)

Urs Aeschbacher und Daniel Wagner

Zusammenfassung In den Items des TEDS-M-Erhebungsinstruments zu didaktischen Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte wird einerseits sogenannt konstruktionsorientierter Unterricht mit verstehendem Lernen und andererseits sogenannt transmissionsorientierter Unterricht mit oberflächlichem Lernen assoziiert. Von daher erstaunt der empirische Befund nicht, dass die Lehrpersonenausbildung zu einer Verstärkung der «Konstruktionsorientierung» und zu einer deutlichen Ablehnung der «Transmissionsorientierung» führe. Der vorliegende Beitrag argumentiert kritisch, dass dieses Erhebungsinstrument einen blinden Fleck bezüglich eines verständnisorientierten darbietenden Unterrichts aufweist.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – didaktische Überzeugungen – Konstruktivismus – offener Unterricht – darbietender Unterricht

Blind Spot in the TEDS-M Measurement of Pre-service Teachers' Pedagogical Beliefs

Abstract The TEDS-M items for measuring pedagogical beliefs of pre-service teachers associate, on the one hand, so-called transmission-oriented instruction with rote learning, and, on the other hand, so-called construction-oriented instruction with deep learning. Hence it comes as no surprise that teacher education programs lead to a strengthening of the «constructivist» orientation and to a rejection of the «transmission» orientation. Our paper argues critically that this TEDS-M measuring instrument has a blind spot as to the possibility of high-quality expository teaching.

Keywords teacher education – pedagogical beliefs – constructivism – minimally guided instruction – expository teaching

1 Flächendeckender «konstruktivistischer Glaubenswandel»

Seit Jahren werden im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts TEDS-M («Teacher Education and Development Study in Mathematics») unterrichtsbezogene Überzeugungen angehender Lehrkräfte erhoben, und zwar anhand des Zustimmungs- bzw.

Ablehnungsgrads bezüglich der in Tabelle 1 zusammengestellten Items (vgl. Biedermann, Brühwiler, Oser, Affolter & Bach, 2015; Biedermann & Oser, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Von diesen beiden Itemgruppen wird ausgesagt, sie entsprächen zwei «grundlegende[n], wenn nicht sogar prototypische[n] Vorstellungen von Lehr-Lern-Arrangements» (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015, S. 49), die durch statistische Hauptkomponentenanalysen und Cronbachs-Alpha-Reliabilität entsprechend fundiert seien (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008, S. 28).

Tabelle 1: TEDS-M-Items zur Erhebung der Überzeugungen zum Erwerb mathematischen Wissens (jeweils sechs Antwortmöglichkeiten von «stimme überhaupt nicht zu» bis «stimme völlig zu»)

Transmissionsskala	Konstruktionsskala
a) Um in Mathematik gut zu sein, muss man sich einfach nur alle Formeln merken.	a) In der Mathematik ist es nicht nur wichtig, die richtige Lösung zu finden, sondern auch zu verstehen, warum diese Lösung richtig ist.
b) Man muss Schülerinnen und Schülern exakte Verfahren beibringen, damit sie mathematische Probleme lösen können.	b) Lehrpersonen sollten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre eigenen Wege zu finden, um eine Aufgabe zu lösen.
c) Man muss ein mathematisches Problem nicht wirklich verstanden haben, Hauptsache man kommt auf die richtige Lösung.	c) Die Zeit, die man verwendet, um herauszufinden, warum ein Lösungsweg einer mathematischen Aufgabe funktioniert hat, ist sinnvoll genutzte Zeit.
d) Um gut in Mathematik zu sein, muss man Aufgaben schnell lösen können.	d) Schülerinnen und Schüler können durchaus auch ohne Hilfe der Lehrperson Lösungswege für mathematische Aufgaben finden.
e) Schülerinnen und Schüler lernen Mathematik am besten, indem sie den Erklärungen der Lehrperson aufmerksam folgen.	e) Lehrpersonen sollten Schülerinnen und Schüler ermutigen, eigene Lösungen für mathematische Aufgaben zu finden, auch wenn diese nicht effizient sind.
f) Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit mathematischen Aufgaben befassen, ist das korrekte Ergebnis wichtiger als der Lösungsweg.	f) Es hilft den Schülerinnen und Schülern, wenn für eine bestimmte Aufgabe verschiedene Lösungswege diskutiert werden.
g) Nicht standardisierte Verfahren sollten vermieden werden, weil sie das Erlernen des richtigen Verfahrens beeinträchtigen können.	
h) Das Sammeln praxisnaher mathematischer Erfahrungen lohnt sich nicht.	

Die beiden Skalen wurden auch in der Studie von Biedermann, Steinmann und Oser (2015) eingesetzt, auf welche hier reagiert wird. Dabei handelte es sich um eine Vollerhebung bei allen deutschschweizerischen Instituten der Lehrpersonenausbildung für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I. Alle Studienanfängerinnen und Studienanfänger wurden einbezogen sowie alle, die am Ende ihrer Studien standen. Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte der dabei gefundenen Skalenbewertungen.

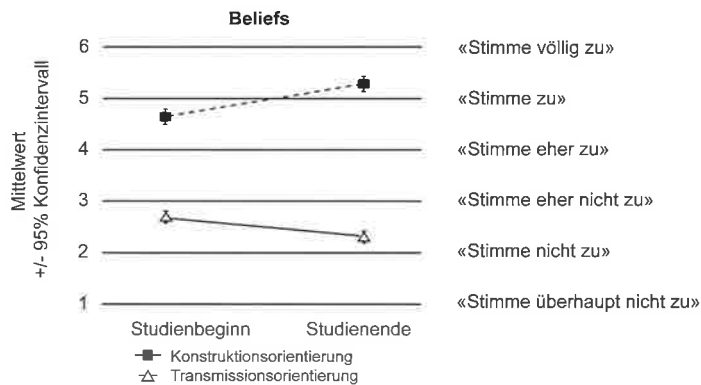


Abbildung 1: Überzeugungen zur Konstruktionsorientierung und zur Transmissionsorientierung zu Studienbeginn und am Studienende (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015, S. 58, mit ergänzter Legende).

Zunächst fällt auf, dass die Konstruktionsskala durchweg höhere Zustimmung findet als die Transmissionsskala, und zwar auch bereits am Anfang des Studiums. Der «Startvorteil» der ersteren Skala erstaunt allerdings nicht sonderlich, wenn man sich klar macht, dass eine Zustimmung zu ihren Items sowohl zum aufklärerischen Lob des Selberdenkens als auch zum romantischen Lob der Spontaneität in Resonanz steht. Interessanter erscheint die scherenartige Verbreiterung der Kluft, wenn man die Daten vom Studienbeginn mit denjenigen vom Studienende vergleicht, denn wenn man das querschnittlich angelegte Kohortendesign quasilängsschnittlich interpretiert, liegt hier ein Effekt der Lehrpersonenausbildung vor. Mit vergleichbarem methodologischem Design wurde eine vergleichbare scherenartige Entwicklung in deutschen Lehrpersonenausbildungen für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium gefunden (Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008).

2 Abwertung der «Transmissionsorientierung» im Messinstrument angelegt

Unter pädagogischem Aspekt diskutieren Biedermann, Steinmann und Oser (2015) ihren oben dargestellten empirischen Befund durchaus zwiespältig. Einerseits verbuchen sie die Steigerung der Konstruktionsorientierung der Lehramtsstudierenden als Erfolg der Ausbildungsinstitutionen, dies «[u]nter Berücksichtigung der in den letzten Jahren vermehrt geforderten konstruktionsorientierten Lehr-Lern-Methoden» (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015, S. 62). Andererseits sehen sie die verstärkte Ablehnung der Transmissionsorientierung kritisch, nämlich mit Blick auf einen möglichst adaptiven, variantenreichen Unterricht. Daher würden sie eine «Konstruktionsorientierung unter Anerkennung von situationsspezifischen Vorzügen transmissionsorientierter Unterrichtsarrangements» (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015, S. 64) vorziehen

und wünschen sich eine Komplementarität der beiden Orientierungen. Wir teilen die Malaise angesichts der berichteten empirischen Befunde, möchten sie aber schärfer fassen. Unseres Erachtens wirft sie nämlich methodologische und theoretische Fragen auf: Die sich im Laufe der Lehrpersonenausbildung öffnende Schere zwischen den beiden Skalen, d.h. die mit der Aufwertung von «Konstruktion» einhergehende Abwertung von «Transmission» (vgl. Abbildung 1), scheint mindestens zum Teil in den Skalen selbst angelegt zu sein. Während in den Items der Transmissionsskala praktisch nur dem Auswendiglernen zwecks eines möglichst automatisierten Gedächtnisabrufs das Wort geredet wird (typisch Item c: «Man muss ein mathematisches Problem nicht wirklich verstanden haben, Hauptsache man kommt auf die richtige Lösung»), propagieren die Items der Konstruktionsskala implizit und zum Teil explizit ein möglichst gründliches, verstehendes Lernen (typisch Item a: «In der Mathematik ist es nicht nur wichtig, die richtige Lösung zu finden, sondern auch zu verstehen, warum diese Lösung richtig ist»). Verstehen gegen Nichtverstehen: Die beiden Itemgruppen verkörpern in dieser Hinsicht Gegenpositionen und von daher impliziert die Zustimmung zur einen die Ablehnung der anderen. Tatsächlich findet sich ja eine hohe negative Korrelation, wenn man für jeden Ausbildungsgang die Veränderung der Zustimmung zur Konstruktionsskala der Veränderung der Zustimmung zur Transmissionsskala gegenüberstellt (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015).

3 Im blinden Fleck: Verständnisorientiertes darbietendes Lehren

Wenn Biedermann, Steinmann und Oser (2015, S. 63) sich eine «positive Bewertung hinsichtlich transmissionsorientierter Überzeugungen» wünschen, was für Unterrichtsmethoden bzw. Lehr-Lern-Arrangements haben sie dabei im Blick? Sie nennen z.B. «die Vorzüge eines situationsangepassten Lehrvortrags» (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015, S. 64). Damit wird aber unseres Erachtens das in den TEDS-M-Messungen verwendete Zwei-Skalen-Messinstrument vollends infrage gestellt. Einen guten Lehrvortrag zu schätzen, hat unseres Erachtens nämlich wenig mit einer Zustimmung zu den Items der Transmissionsskala (vgl. Tabelle 1) zu tun. Ein guter erklärender Lehrvortrag wird zwar von der Lehrperson gesteuert, ist aber auf die Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler hin orientiert. Hier zeigt sich ein gravierendes Defizit: Wer als Ziel seines Unterrichts «Verstehen» anstrebt und der Auffassung ist, auch durch Erklären einen Beitrag dazu leisten zu können, kann seine Befürwortung dieser didaktischen Ziel-Mittel-Kombination in keiner der beiden Skalen zum Ausdruck bringen. Verstehensorientiertes darbietendes Lehren befindet sich in einem blinden Fleck der TEDS-M-Messung didaktischer Überzeugungen. Damit wird z.B. auch ein Grossteil des didaktischen Werks von Hans Aebli ausgeblendet, der ja in konstruktivistischer Überzeugung das lehrpersonengesteuerte «Beibringen» zu optimieren versuchte. Dass gutes darbietendes Lehren durchaus verstehendes Lernen befördern kann, hat auch die empirische Lehr-Lern-Forschung vielfach erwiesen (z.B. Gold, 2015; Tobias & Duffy, 2009; zusammenfassend Reusser, 2006). Dass es oft schlichtweg notwendig ist, um

komplexe Sachzusammenhänge verstehbar zu machen, weiss eigentlich jede Lehrkraft der mathematischen und naturwissenschaftlichen Richtungen. Und natürlich entspricht es ebenfalls «grundlegende[n], wenn nicht sogar prototypische[n] Vorstellungen von Lehr-Lern-Arrangements» (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015, S. 49). Schliesslich möchten wir daran erinnern, dass eine adaptive Instruktion auch gerade im Bereich der Förderdidaktik zu effektiven Ergebnissen führt (Grünke, 2006), was in der Lehrpersonen- und Lehrerbildung nicht vernachlässigt werden sollte. Um diesen gravierenden blinden Fleck zu eliminieren, müsste also eine eigene Messskala entwickelt werden – gewissermassen eine Skala für «konstruktivistische Transmissionsüberzeugung».

Literatur

- Biedermann, H., Brühwiler, C., Oser, F., Affolter, B. & Bach, A.** (2015). Überzeugungen zur Mathematik und zum Erwerb mathematischen Wissens. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 339–376). Opladen: Barbara Budrich.
- Biedermann, H. & Oser, F.** (2011). Wirksame Lehrerausbildung: Globale Ausbildungskultur und/oder regionale Routineschulung? TEDS-M – erste internationale Vergleichsstudie der IEA mit Fokus auf die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (1), 66–81.
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F.** (2015). «Glaubensbestände und Glaubenswandel»: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1) 46–68.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C.** (2008). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 15–48). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G.** (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 219–246). Münster: Waxmann.
- Gold, A.** (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grünke, M.** (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 230–254.
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage* (S. 151–168). Bern: hep.
- Tobias, S. & Duffy, T.M.** (Hrsg.). (2009). *Constructivist Instruction. Success or Failure?* New York: Routledge.

Autoren

Urs Aeschbacher, Dr., DemoEx GmbH, Ebikon, www.demoex.ch, aeschbacher.dx@sunrise.ch
 Daniel Wagner, Primarlehrer und Heilpädagoge, DemoEx GmbH, Ebikon, www.demoex.ch

Wenn das, was man misst, etwas anderes ist: Zur Konstruktvalidität von Überzeugungen in TEDS-M – eine Replik auf die Anmerkungen von Aeschbacher & Wagner

Horst Biedermann, Fritz Oser und Sibylle Steinmann

Zusammenfassung Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine Replik auf die in diesem Heft abgedruckten kritischen Anmerkungen von Aeschbacher und Wagner zu unserem Beitrag «Glaubensbestände und Glaubenswandel»: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung» in BzL 1/2015.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – didaktische Überzeugungen – Konstruktivismus – offener Unterricht – darbietender Unterricht

If That What is Being Measured is Something Else: On the Construct Validity of Beliefs in TEDS-M – a Reply to the Remarks of Aeschbacher & Wagner

Abstract This text is a reply to the critical comments of Aeschbacher and Wagner (published in this issue) on our contribution «Belief Clusters and Their Change: On the Transformation of Construction- and Transmission-oriented Pedagogical Beliefs in Teacher Education» (BzL 1/2015).

Keywords teacher education – pedagogical beliefs – constructivism – minimally guided instruction – expository teaching

Urs Aeschbacher und Daniel Wagner (2016) monieren, dass die TEDS-M-Instrumente im Bereich der Überzeugungen zum Lehren und Lernen «einen blinden Fleck bezüglich eines verständnisorientierten darbietenden Unterrichts» enthalten würden, womit sie explizit die inhaltliche Ausrichtung der Skala zur Transmissionsorientierung ansprechen. Bei der von den beiden Kritikern anvisierten Problematik geht es somit weniger um die Validität der Messinstrumente, sondern stärker um die Konstruktvalidität, also um die Frage, ob eine Transmissionsorientierung bei (angehenden) Lehrpersonen, wie sie in TEDS-M operationalisiert wurde, überhaupt existiert. Denn führt man sich die Lehrpersonenbildungs- und Unterrichtskultur der westlichen Welt vor Augen, so ist zu erwarten, dass die in TEDS-M eingesetzten Items der Konstruktionsorientierung grundsätzlich positiv konnotiert werden, während dies für jene der Transmissionsorientierung (zumeist) nicht zuzutreffen scheint (eine Vermutung, die durch die Ergebnisse weitgehend bestätigt wurde; vgl. Oser, Biedermann, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher & Steinmann, 2010). Aus diesen Überlegungen heraus kann das Konstrukt der Transmissionsorientierung tatsächlich infrage gestellt werden. Bezüglich der

Bewertung der Skalen möchten wir im Sinne einer Replik jedoch vier Punkte zu bedenken geben.

Erstens: Bestehende Instrumente zur Erfassung von Konstruktions- und Transmissionsorientierung basieren primär auf Ausarbeitungen von Peterson, Fennema, Carpenter und Loef (1989) und, diese Arbeit weiterführend, auf Fennema, Carpenter und Loef (1990). Die Forschenden entwickelten dabei vier Subskalen mit je positiv und negativ formulierten Items, welche sie unter «Teachers' Construct Scores» zusammenfassten. Unter Verwendung dieses Instruments konnten beispielsweise Staub und Stern (2002) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Klassenstufe höhere Leistungen erreichen, wenn ihre Klassenlehrpersonen eine «stronger constructivist orientation» zeigen. In der Interpretation dieser Ergebnisse bringen Staub und Stern (in Anlehnung an die Autorinnen und Autoren des Originalinstruments) die weniger konstruktivistischen Ausprägungen mit einer «direct-transmission view of learning and teaching» in Zusammenhang – was womöglich eine «Überinterpretation» darstellt. Denn «weniger konstruktivistisch» heisst nach diesem Instrument nicht unbedingt «transmissionsorientiert», sondern dass den Schülerinnen und Schülern weniger Gelegenheit zum selbstständigen Er- und Verarbeiten zugestanden wird bzw. dass eine solche Überzeugung vertreten wird. Bei einem transmissionsorientierten Unterricht kann den Schülerinnen und Schülern bei sorgfältiger Gestaltung ähnlich viel Eigenaktivität zugestanden werden wie bei einem eher problemlöseorientierten Unterricht.

Die entscheidende Grösse ist also nicht «Konstruktionsorientierung versus Transmissionsorientierung», sondern die damit verbundene (äussere und innere) Lernaktivität. Diese kann bei Transmissionsorientierung höher sein als bei Konstruktionsorientierung, bei der sich die Schülerinnen und Schüler unter Umständen auch in ihrer Arbeit verlieren können. Man müsste also für beide Unterrichtsformen je positive und negative Items formulieren. Eine diesbezügliche Ausgeglichenheit wäre der Konstruktvalidität wahrscheinlich dienlich. In Bezug auf die Operationalisierungen in TEDS-M haben wir daher im angesprochenen Beitrag auch kritisch festgehalten, dass wir gegenüber der Superiorität des konstruktivistischen Lehr-Lern-Stils zwei kritische Einwände haben:

(a) Wie Kirschner, Sweller und Clark (2006) sehen auch wir, dass einseitig «minimally guided instruction» womöglich «appealing», aber wenig effektiv ist, ... (b) Angesichts der im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie TEDS-M (Tatto et al., 2008; Tatto et al., 2012) entwickelten und auch hier eingesetzten Items kann ein Erwünschtheitseffekt in Richtung der konstruktionsorientierten Überzeugung nicht ausgeschlossen werden und muss im Rahmen von Interpretationen mitberücksichtigt werden (vgl. Oser et al., 2010), (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015, S. 51, vgl. dazu auch S. 65)

Hier würde es in der Tat einer Optimierung der Items bedürfen. Dabei müssen die positiven Items je höhere und die negativen je tiefere Verarbeitungsintensität haben. Die Unterrichtsform selbst kann unterschiedlich artikuliert sein und sie kann je nach Situation, Komplexität des Gegenstands und Lernstil der Schülerinnen und Schüler variieren (vgl. etwa Untersuchungen zum ATI-Phänomen, bei dem für schnelle Schü-

lerinnen und Schüler selbstständiges Lernen effizienter ist, für langsame Schülerinnen und Schüler aber eindeutig geführtes Lernen; z.B. Snow, 1992). Beispiele von Operationalisierungen der fehlenden Kategorien in TEDS-M sind Folgende:

Konstruktionsorientierte Überzeugungsitems in negativ konnotierter Tendenz:

- «Wer den Schülerinnen und Schülern zentrales Wissen vorenthält, weil sie bzw. er meint, man müsse alles selbst entdecken, verliert unnötig viel Zeit.»
- «Manchmal muss eine Schülerin oder ein Schüler etwas zuerst tun, damit sie bzw. er es später verstehen kann (Vögel fliegen ohne ornithologische Kenntnisse).»

Transmissionsorientierte Überzeugungsitems in positiv konnotierter Tendenz:

- «Schülerinnen und Schüler, die vorgedachtes Wissen sorgfältig nachvollziehen, können durch diesen Prozess komplizierte Zusammenhänge verstehen.»
- «Lehrkräfte, die Schritte des Wissensaufbaus sorgfältig darlegen, erleichtern (insbesondere auch weniger begabten) Schülerinnen und Schülern das Verstehen.»

Zweitens: Trotz der kritisch zu sehenden Konstruktvalidität erscheint der Vorwurf nicht gerechtfertigt, dass es sich bei dem Zwei-Skalen-Messinstrument um Gegenpositionen im Sinne von «Verstehen» versus «Nichtverstehen» handelt bzw. handeln muss. Aeschbacher und Wagner (2016, S. 101) führen als Begründung für diese Kritik zwei ausgewählte Items auf («Man muss ein mathematisches Problem nicht wirklich verstanden haben, Hauptsache man kommt auf die richtige Lösung» [Transmissionsorientierung] versus «In der Mathematik ist es nicht nur wichtig, die richtige Lösung zu finden, sondern auch zu verstehen, warum diese Lösung richtig ist» [Konstruktionsorientierung]). Der gewählte Ausschnitt aus den Skalen scheint die Position der Kritiker tatsächlich zu erhärten. Werden jedoch andere Items als Ausschnitt gewählt, so schwächt sich diese Position deutlich ab (z.B. «Schülerinnen und Schüler lernen Mathematik am besten, indem sie den Erklärungen der Lehrperson aufmerksam folgen» [Transmissionsorientierung] versus «Lehrpersonen sollten Schülerinnen und Schüler ermutigen, eigene Lösungen für mathematische Aufgaben zu finden, auch wenn diese nicht effizient sind» [Konstruktionsorientierung]). Das aufgeführte Beispielitem zur Transmissionsorientierung steht zudem in (gewissem) Widerspruch zur ebenfalls aufgeführten Kritik, dass durch die Transmissionsskala die Möglichkeit, «[e]inen guten Lehrvortrag zu schätzen» (Aeschbacher & Wagner, 2016, S. 101), nicht abgedeckt werde. So gilt es in der Bewertung der Konstrukte stets die Gesamtskala zu beachten.

Drittens: Als eine Herausforderung internationaler Vergleichsstudien (wie TEDS-M) erweist sich, dass nur Items berücksichtigt werden können, die in ihrer Verdichtung für alle einzelnen teilnehmenden Länder hohe Konstruktkennwerte erreichen. Im Prozess dieser Skalenentwicklungen müssen immer auch Items gestrichen werden, die für einzelne Länder und Kulturkreise gut passen und grosse Bedeutung besitzen, für andere Länder und Kulturen jedoch nicht funktionieren. In diesem Sinne stellen Skalen aus Ländervergleichen immer internationale (für alle Länder akzeptierbare) «Kompro-

misse» dar – eine Gegebenheit, die sich hinsichtlich (kulturell geprägter) Konstruktvaliditäten negativ auswirken kann.

Viertens: Gerade in den beiden hier angesprochenen Skalen der Konstruktions- und der Transmissionsorientierung zeigen sich deutliche kulturelle Unterschiede, da im Bereich der Konstruktionsorientierung primär Länder der westlichen Welt an der Spitze des Ländervergleichs stehen, bei der Transmissionsorientierung hingegen solche aus der östlichen und asiatischen Welt. In gemeinsamer Betrachtung der beiden Skalen zeigt sich, dass diese in einigen Ländern nicht im Sinne von Gegenpositionen bewertet werden. So werden beispielsweise in Georgien, in Malaysia und auf den Philippinen beide Skalen positiv bewertet (vgl. Biedermann, Brühwiler, Oser, Affolter & Bach, 2015; Oser et al., 2010). Wird das Verhältnis von transmissionsorientierten und konstruktionsorientierten Überzeugungen in Relation zum internationalen Mittelwert betrachtet (ipsative Werte¹), so zeigt sich, dass insbesondere in der Schweiz und in einigen anderen westeuropäischen Ländern der Konstruktionsorientierung überverhältnismässig stark zugestimmt wird (vgl. Abbildung 1 am Beispiel der Primarlehrpersonen). In den bereits erwähnten Ländern Georgien und Malaysia sowie auf den Philippinen wird demgegenüber (bedingt durch die positive Zustimmung zur Transmissionsorientierung) verhältnismässig deutlich der (hier auch durchweg positiv bewerteten) Transmissionsorientierung zugestimmt.

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass wir gemeinsam mit Aeschbacher und Wagner (2016) die Ansicht vertreten, dass es Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein muss, in eine adaptive Instruktion einzuführen. Inwiefern sich jedoch diese Überzeugungen zum Lehren und Lernen letzten Endes im Unterrichtshandeln niederschlagen, muss anhand der noch ungenügenden Kenntnislage zur Wirksamkeit von Überzeugungen offenbleiben. Mit den hier diskutierten Skalen wurde im Rahmen von TEDS-M versucht, die (international) am häufigsten diskutierten Überzeugungen zum Lehren und Lernen zu erfassen: Konstruktionsorientierung und Transmissionsorientierung. Über die Qualität der Operationalisierung bzw. die Validität dieser Konstrukte lässt sich berechtigterweise diskutieren, wobei auch wir diesbezügliche Optimierungen anregen. Der Kritik, dass das Zwei-Skalen-Messinstrument grundsätzlich infrage zu stellen sei, da die beiden Skalen hinsichtlich eines «Verstehens» versus «Nichtverstehens» Gegenpositionen einnehmen, stehen die (internationalen) Ergebnisse jedoch deutlich entgegen.

¹ Die ipsativen Werte wurden wie folgt berechnet: Der individuelle Skalenmittelwert über die Skalen der konstruktionsorientierten und transmissionsorientierten Überzeugung ($M_{Skala1,Skala2}$) wurde vom jeweiligen individuellen Wert der Skala «Konstruktionsorientierte Überzeugung» (M_{Skala1}) bzw. «Transmissionsorientierte Überzeugung» (M_{Skala2}) subtrahiert ($M_{Skala1,i} = M_{Skala1} - M_{Skala1,Skala2}$ bzw. $M_{Skala2,i} = M_{Skala2} - M_{Skala1,Skala2}$). Der Mittelwert der ipsativen Werte ist auf Individual- und Länderebene gleich null. Somit ergeben die ipsativen Werte die relative Position einer Person auf einer bestimmten Skala I im Verhältnis zu ihrer Position auf einer Skala 2 auf Länderebene. Bei positiven Werten wird einer Skala stärker zugestimmt als im internationalen Vergleich üblich (vgl. Fischer, 2004; Klieme & Vieluf, 2009; Schmotz, Felbrich & Kaiser, 2010).

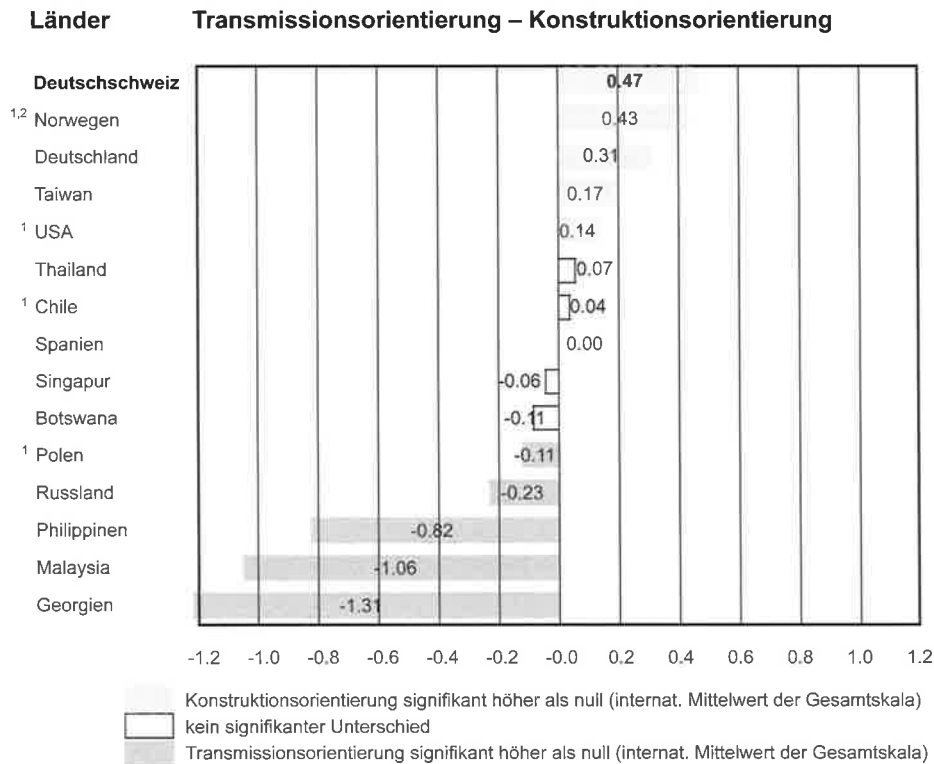


Abbildung 1: Verhältnis von Transmissions- und Konstruktionsorientierung von Primarlehrpersonen im Ländervergleich (ipsative Werte) (vgl. Oser et al., 2010) (Anmerkungen: ¹ Norwegen, die USA, Chile und Polen weisen eine Rücklaufquote von weniger als 75% auf. ² Die Stichprobe in Norwegen umfasst nur angehende Lehrpersonen mit Mathematik als Schwerpunkt, was auf weniger als ein Drittel der künftigen Lehrpersonen zutrifft).

Literatur

- Aeschbacher, U. & Wagner, D.** (2016). Blinder Fleck bei der TEDS-M-Messung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Kritische Bemerkungen zum Beitrag von Biedermann, Steinmann & Oser über den «konstruktivistischen Glaubenswandel» bei angehenden Mathematiklehrkräften (BzL 1/2015). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 98–102.
- Biedermann, H., Brühwiler, C., Oser, F., Affolter, B. & Bach, A.** (2015). Überzeugungen zur Mathematik und zum Erwerb mathematischen Wissens. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 341–378). Opladen: Barbara Budrich.
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F.** (2015). «Glaubensbestände und Glaubenswandel»: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 46–68.
- Fennema, E., Carpenter, T.P. & Loef, M.** (1990). *Teacher belief scale: Cognitively guided instruction project*. Madison: University of Wisconsin.

- Fischer, R.** (2004). Standardization to Account for Cross-Cultural Response Bias: A Classification of Score Adjustment Procedures and Review of Research in JCCP. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35 (3), 263–282.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E.** (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86.
- Klieme, E. & Vieluf, S.** (2009). Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. In OECD (Hrsg.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS* (S. 87–135). Paris: OECD.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S.** (2010). *Deutschscheizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. & Loef, M.** (1989). Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6 (1), 1–40.
- Schmotz, C., Felbrich, A. & Kaiser, G.** (2010). Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008, Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 279–305). Münster: Waxmann.
- Snow, R.E.** (1992). Aptitude Theory: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Educational Psychologist*, 27 (1), 5–32.
- Staub, F.C. & Stern, E.** (2002). The nature of teachers' content beliefs matter for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Tatto, M.T., Schwillie, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Peck, R. & Rowley, G.** (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.
- Tatto, M.T., Schwillie, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R. et al.** (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.

Autoren und Autorin

Horst Biedermann, Prof. Dr., Universität Salzburg, School of Education, horst.biedermann@sbg.ac.at
Fritz Oser, Prof. Dr. Dr. h.c. mult., Emeritus Universität Fribourg, fritz.oser@unifr.ch
Sibylle Steinmann, lic. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, sibylle.steinmann@phlu.ch

Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich

Daniela Freisler und Dimitri Paskoski

Zusammenfassung Dieser Beitrag gibt Befunde einer Studie über Lehrpersonenbiografien wieder, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Lehrpersonen der Volksschule in der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen ein professionelles Selbstkonzept ausbilden. Zwei Fallbeispiele illustrieren kontrastreiche Muster im Umgang mit Professionalität und Biografie. Ein verträglicher Typus, der auf reflektierte, kooperative und umsichtige Weise mit konstitutiven Paradoxien des Lehrberufs und mit sich selbst umgeht, steht einem ambivalenten Typus mit einem unsicheren Verhältnis zur Profession und zu seiner Person gegenüber. In beiden Fällen wird deutlich: Das professionelle Selbstkonzept ist eng an die Biografie der Lehrperson geknüpft.

Schlagwörter professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen – Biografieforschung – berufsspezifische Anforderungen – Fallvergleich

Professional Self-Concept and Biography of School Teachers – A Case Comparison

Abstract This article reflects findings of a study on teacher biographies, focusing on the question of how elementary school teachers develop a professional self-concept in dealing with occupational requirements. Two case studies illustrate contrasting patterns of dealing with professionalism and biography. An accommodating type builds on a considered, cooperative and prudent way of dealing with constitutive paradoxes of the teaching profession. Conversely, an ambivalent type maintains an insecure, unsettled relationship with the profession and his/her own person. In both cases, however, it becomes clear that the professional self-concept is closely linked to the biography of the teacher.

Keywords professional self-concept and biographies of teachers – biographical research – job-specific requirements – case comparison

1 Einleitung

In der Öffentlichkeit herrscht ein paradoxes Bild der Lehrperson. Sie ist Versagerin und Hoffnungsträgerin zugleich. In einem ambivalenten «Aufwertungs- und Abwertungsdiskurs» (Terhart, 2015, S. 6) begegnen wir sehr guten und sehr schlechten Lehrerinnen und Lehrern. Sich dabei eine Durchschnittslehrperson vorzustellen, fällt nicht leicht. Zwar wissen wir inzwischen einiges über guten Unterricht als Kerntätigkeit von Lehr-

personen, dennoch bleibt unklar und umstritten, was eine gute Lehrperson ausmacht. Ist es die zuverlässige Ausführung ihres Amtes und ihrer Aufgaben? Ist es die Identifikation mit dem Beruf? Die effiziente Klassenführung? Sind es das Engagement und die Belastbarkeit? Die didaktisch-methodischen Kompetenzen? Oder ist eine Lehrperson dann gut, wenn ihr die Anerkennung des Kollegiums, der Schulleitung, der Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern wegen guter Bildungsergebnisse gesichert ist? Gleichzeitig vertreten sind all diese «Tugenden» in einem Idealbild, an dem man sich bei der theoretischen Rede von der «guten und erfolgreichen» Lehrperson gern orientiert. Die empirische Bildungsforschung tut sich dagegen schwer, pädagogische Idealvorstellungen zu begründen. Man ist eher geneigt, eine derart komplexe Frage in Einzelaspekte zu gliedern. Je intensiver man allerdings den einzelnen Aspekten nachgeht, desto schwieriger erscheint es, sagen zu können, was alles eine «gute» Lehrperson ausmacht. Das dokumentiert die lange Liste empirischer Studien, die sich dieser Fragestellung widmen (Terhart, 2006). So scheint es z.B. wenig aussichtsreich zu sein, in der Entwicklung professioneller Kompetenzen der Lehrperson den entscheidenden Erfolgseffekt isolieren zu wollen (Helmke, 2014). Denn zeigt sich die berufliche Kompetenz einer Lehrperson nicht auch in anderen, nicht unterrichtlichen Aufgabenfeldern wie der Beziehung zur Schulklasse und zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern oder im Umgang mit den Eltern, dem Kollegium, der Schulleitung, mit Bildungsaufträgen und nicht zuletzt mit der eigenen Person? Diese Kompetenzbereiche sind in den letzten Jahren vermehrt ins Blickfeld der Forschung gerückt und gelten als bedeutsam für einen erfolgreichen Berufsverlauf; ihre mangelnde Ausprägung gilt als Grund für Berufsausstiege, Erschöpfungserscheinungen und Frühpensionierungen angesichts der Belastung durch überkomplexe Aufgabenfelder (Herzog, 2007).

Schon bei Lehramtsstudierenden werden ungünstige Bewältigungsmuster beobachtet (Schaarschmidt, 2007). Daher hält Terhart (2006) es für bedeutsam, der Frage nachzugehen, wie sich ein negativer Berufsverlauf anbahnt, verfestigt und wie er am Ende unkorrigierbar wird. Diese Frage ist eng verknüpft mit dem Ausgangspunkt unserer Studie «Berufsbiographien von Lehrpersonen. Eine Analyse von Biographisierungs- und Subjektivierungsprozessen», in der wir ausgehend von Biografien krankgeschriebener und praktizierender Lehrpersonen der Volksschule nachzeichnen, wie sie im Berufsverlauf ein professionelles Selbstkonzept entfalten.¹ Wir wissen heute, dass sich das professionelle Handeln von Lehrpersonen in einem Umfeld bewähren muss, das von strukturellen Paradoxien geprägt ist wie Individualität vs. Gleichbehandlung im Unterrichtsgeschehen, Nähe vs. Distanz in der Erziehungshaltung oder Autonomie vs. Rechenschaft in der Handlungsstruktur (Helsper, 2014). Hinzu kommen Unsicherheit durch kontextuelle Veränderungen und Komplexitäten wie die wachsende soziale und kulturelle Diversität der Schülerinnen und Schüler, die zunehmende Ökonomisierung der Lebensweisen, die neuen Medien und Informationstechnologien sowie die steigende Mobilität im Arbeitsmarkt. Dabei stellt sich die Frage, *wie Lehrpersonen der*

¹ Die Studie wird gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds und durch die Pädagogische Hochschule Bern.

Volksschule in der Auseinandersetzung mit diesen spannungsreichen Handlungsanforderungen und gesellschaftlichen Veränderungen ein professionelles Selbstkonzept ausbilden. Der Begriff «professionelles Selbstkonzept» beinhaltet in unserem Verständnis die berufsbezogenen Rollenvorstellungen, die Kommunikations- und Handlungspraxis sowie die Haltungen einer Lehrperson im Berufsfeld. Mit unserer Analyse zum professionellen Selbstkonzept zeigen wir in diesem Beitrag zwei maximal kontrastive Fälle eines positiven und eines problematischen Berufsverlaufs im Spektrum unserer Lehrpersonenbiografien.

2 Theoretischer Hintergrund

Theoretische und empirische Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie und in der Bildungssoziologie führten Anfang der 1990er-Jahre zu einem Aufschwung der Biografieforschung. Ausschlaggebend dafür war die Einsicht, dass der berufliche Erfolg nicht nur strukturell und statisch zu denken, sondern als Werdegang im Berufsverlauf zu interpretieren ist. Das Subjekt verstand man daher nicht mehr nur als passiven Rollenträger, sondern als aktiven Konstrukteur seines eigenen Handelns (Gehrmann, 2003; Messner & Reusser, 2000). Hierdurch gewann der Lehrberuf als Profession an Profil (Reh & Schelle, 2006; Terhart, 2014). Die strukturtheoretischen Ansätze der Bildungssoziologie sind für die Biografieforschung insofern bedeutsam, als sie die strukturell bedingten Paradoxien professionellen Handelns und die Auswirkungen gesellschaftlicher und institutioneller Veränderungen auf die professionelle Handlungspraxis fokussieren (Helsper, 2014; Kurtz, 2009; Schütze, 1996). Der reflektierte Umgang mit den unabdingbaren Unsicherheiten und Paradoxien im Berufsalltag und die Selbstreflexion der eigenen Entwicklung darin bilden zentrale Kompetenzen für die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität (Terhart, 2011). Diese reflexiven Entwicklungsprozesse in der individuellen Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen sowie deren Integration in die eigene Biografie stehen im Fokus der Biografieforschung (Alheit, 2010; Dausien & Hanses, 2016; Koller, 2016). In diesen Prozessen der Biografisierung konstruiert und reflektiert die Lehrperson die soziale Wirklichkeit ihrer Berufswelt und sich selbst darin – also ihr professionelles Selbstkonzept – vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, ihrer Wissensbestände und ihrer professionellen Entwicklung (Marotzki, 2007).

Die Sichtung des Forschungsstands im deutschsprachigen Raum zeigt ein breites Spektrum an Studien, die den Zusammenhang zwischen Biografie und Berufsfeld bei Lehrpersonen untersucht haben. Es sind Haltungstypologien im Berufsverlauf erarbeitet worden mit Karrieretypen wie «Verbleib», «Unterbruch», «Ausstieg», «Reduktion» oder «Wiedereinstieg» (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007; Ingrisani, 2014). Bei Dirks (2000) finden wir hierzu die «produktive versus verhinderte Neuorientierung», bei Fabel-Lamla (2004) eine Typologie von Professionalisierungspfaden wie dem «einseitig-schülerbezogenen», dem «einseitig-systemangepassten», dem «dop-

pelt-balancierenden» und dem «blockierten» Berufsverlauf. Bei Meister (2005) ist die Rede von Professionsprofilen wie «missionarisch», «harmonisierend», «diskursiv» und «kreidelastig», die sich in Volkmanns (2008) Klassifikation in den «integrativen, kontrastiven und komplementären Typus» differenzieren. Kunze (2011) wiederum zeigte, dass handlungsleitende professionelle Orientierungsmuster von Lehrpersonen durch ihre biografischen Erfahrungen konstituiert werden. Im englischsprachigen Raum ist auf die Studien von Day (2008) und Rosenholz und Simpson (1990) zu verweisen, die festgestellt haben, dass insbesondere erfahrene Lehrpersonen das tiefste berufliche Engagement aufweisen, was die Autoren und die Autorin mit dem unzureichenden schulischen Unterstützungssystem begründen.

Diese hier skizzierten Ergebnisse einer Reihe berufsbiografischer Studien akzentuieren die Verschränkung von Biografie, Wissensbeständen und Strukturbedingungen von Unterricht und Schule und waren uns in unserer Studie eine Hilfe bei der Strukturierung und Auswertung des Materials. Die Arbeit von Reh (2003) erwies sich dabei als besonders interessant, weil sie berufsbiografische Texte von Lehrpersonen als «Bestandteile von Diskursen» versteht (Reh, 2003, S. 57 ff.). Aufschlussreich sind diese Bestandteile von Diskursen ihrem Konzept zufolge unter der Voraussetzung, dass Biografisierung als performative Praxis verstanden wird, die im Falle narrativer Interviews Texte mit «Bekennnischarakter» produziert (Reh, 2003, S. 57). Enthalten sind in diesen Texten sowohl aus unterschiedlichen Wissensdiskursen stammendes internalisiertes Wissen des Subjekts als auch dessen individuelle Erfahrungen im Berufsfeld. Dadurch weist für Reh die Professionalisierung des Lehrberufs ein hohes Mass an biografischer (Selbst-)Reflexion auf und evoziert die Frage, ob in der produktiven Funktion von Bekenntnissen Hinweise zu finden sind auf professionelle Kompetenz, Distanz, Multiperspektivität und auf Sinnstiftung in Neu- und Umdeutungen (Reh, 2003, S. 168). Unser Ansatz teilt dieses Interesse an biografischer Narration und diskursivem Wissen, verweilt aber stärker im biografischen Diskurs selbst und fragt danach, wie Lehrpersonen Erfahrungen und Wissen aus dem Berufsfeld biografisch integrieren und ein professionelles Selbstkonzept ausgestalten. Inspiriert ist auch unsere Studie (wie diejenige Rehs) von Foucaults Analysen zur Beziehung zwischen Subjekt und Wahrheit – allerdings «nicht in Form des Diskurses, in dem man die Wahrheit über das Subjekt sagen könnte, sondern des wahren Diskurses, den das Subjekt über sich selbst zu halten vermag ... [in] einer Reihe von kulturell anerkannten und typisierten Formen, z.B. im Geständnis, im Bekenntnis, in der Gewissensforschung» (Foucault, 2010, S. 16). Biografische Erzählungen weisen hinreichend Merkmale solcher typisierten Formen auf, um über deren Analyse beschreiben zu können, wie Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen ihr professionelles Selbstkonzept entfalten – was mit Herzog (2014, S. 426) gesprochen den «analytischen Habitus» der Lehrperson markieren würde.

3 Methode

3.1 Datenkorpus und Fallauswahl

Das Untersuchungskorpus der Studie besteht aus 16 biografisch-narrativen Interviews mit Lehrpersonen, die über eine Bildungsinstitution für Lehrpersonen rekrutiert werden konnten. Es handelt sich um elf Frauen und fünf Männer, die unterschiedliche Schulstufen der Volksschule unterrichten, 39 bis 54 Jahre alt sind und über 9 bis 32 Jahre Berufserfahrung verfügen. Von diesen 16 Lehrpersonen waren acht zum Interviewzeitpunkt krankgeschriebene Teilnehmende einer Intensivweiterbildung und wurden im Rahmen des SNF-DORE-Vorgängerprojekts «Biographische Krisen und ihre Bewältigung im Lehrberuf. Eine Fallrekonstruktionsstudie auf Grundlage der Grounded Theory» interviewt. Für die aktuelle Studie wurden acht weitere Lehrpersonen befragt, die sich zum Interviewzeitpunkt im Schuldienst befanden. Sämtliche Interviews wurden auf Tonbändern aufgezeichnet und nach einem festgelegten Regelsystem wortgetreu transkribiert. Die Interviews fanden teils in der Bildungsinstitution und teils bei den Befragten zu Hause statt – die Wahl hatten die befragten Lehrpersonen. Aus dem Datenkorpus haben wir zwei Interviews als maximal kontrastive Fälle herausgearbeitet, die einen problematischen bzw. einen erfolgreichen berufsbiografischen Verlauf aufweisen.

3.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Die biografisch-narrativen Interviews wurden nach dem Verfahren der unvorbereiteten Stegreiferzählung von Schütze (1983) geführt, da diesem Konzept zufolge die Ereignisverstrickung und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in jenen Relevanzen und in jener Aufschichtung geschildert werden, wie sie für die Lehrperson konstitutiv und handlungsrelevant sind. Das narrative Interview besteht aus einer Haupterzählung, einem Nachfrage- und einem Bilanzierungsteil. Ausgewertet wurden die Interviews nach dem narrationsstrukturellen Verfahren von Schütze (1984) in sequenzieller Auswertungslogik und orientiert an den vier in allen Lebensabläufen anzutreffenden elementaren Prozessstrukturen: (a) *biografische Handlungsschemata*, die zielgerichtete Handlungspläne repräsentieren; (b) *institutionelle Ablaufmuster*, die auf gesellschaftlich institutionalisierten Mustern des Lebensablaufs wie Familienzyklen oder Ausbildungs- und Berufskarrieren beruhen; (c) *Verlaufskurven*, die von einem Verlust von Handlungsorientierung und von Erfahrungen des Erleidens gekennzeichnet sind; und schliesslich (d) *biografische Wandlungsprozesse*, die in der Innenwelt der Biografieträgerin oder des Biografieträgers wurzeln und in deren Folge sich das Selbstverständnis verändert und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Um den prozessualen Verlauf adäquat zu erschliessen, sieht Schütze (1984) weiter vier Analyseschritte vor: (1) eine formale Textanalyse, (2) eine strukturell-inhaltliche Beschreibung, (3) die Herausarbeitung der sequenziellen Abfolge der Prozessstrukturen und (4) die Wissensanalyse, in der Ausführungen der Lehrperson zu ihren berufsbezogenen Rollenvorstellungen, zu ihrer Kommunikations- und Handlungspraxis sowie zu

ihren Haltungen im Berufsfeld analysiert werden. Vor allem auf der Ebene der Wissensanalyse wurde im Sinne diskursanalytischer Aufmerksamkeit darauf geachtet, wie und mithilfe welchen diskursiven Wissens das professionelle Selbstkonzept artikuliert und in die Biografie integriert wird. Um die Qualität der Auswertung zu sichern, haben wir unsere Forschungsfrage und den Forschungsprozess in Form von regelmässigen Team-sitzungen und Forschungswerkstätten einer methodologischen Reflexion unterzogen.

4 Fallbeispiele

4.1 Iris Alder

Die zum Interviewzeitpunkt wegen Erschöpfung krankgeschriebene 46 Jahre alte Lehrerin Iris Alder blickt auf neun Jahre Berufserfahrung zurück. Bereits in der Eingangssequenz ihrer Retrospektive auf den beruflichen Werdegang ist die Differenz von «typisch/atypisch» angelegt: *«Vom Schulegeben her ich bin eigentlich nicht so eine typische Lehrerin.»* So fiel schon ihre Berufswahl pragmatisch aus. Der Lehrberuf bot sich nach zwei abgebrochenen Studien an, um ihr im krisenhaften familiären Kontext mehr finanzielle Unabhängigkeit zu sichern. Jedenfalls habe sie *«sehr einen Zick-Zack-Lebenslauf»* vorzuweisen und hatte von Beginn an ein Problem mit der Führung ihrer Klasse: *«Ich habe dort auch schon im Hauptpraktikum und in Stellvertretungen eher so etwas Mühe gehabt mit der Disziplin, ... aber wenn die Schüler dann einen einfach testen und da einer und da und da. Ich habe noch ein ADS und verliere dann einfach die Aufmerksamkeit überallhin und dann ist das wahnsinnig anstrengend.»* Die Ursache ihrer Schwierigkeiten verortet Frau Alder in einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS), das es ihr erschwerte, den vielfältigen Anforderungen einer Unterrichtssituation gerecht zu werden. Iris Alders Bildungseifer konzentriert sich fortan auf persönlichkeitsbildendes Wissen, dem sie in der Erwachsenenbildung nachgeht und das sie in ihren Unterricht einfließen lässt. Die Paradoxie zwischen der Erwachsenenbildung, die auf Freiwilligkeit beruht, und der schulischen Pflichtstruktur lässt sie mit der Schule hadern: *«[Ich] habe gemerkt, so Erwachsenen, die freiwillig kommen, etwas zu vermitteln, das hat mir sehr gefallen.»* Mithilfe von «Denktools» möchte sie die Lernenden zu kritischer Reflexion des vermittelten Wissens anregen: *«Also, ich probiere schon auch, mich an den Lehrplan zu halten. Also, ich glaube vom Inhalt her ist der Unterschied nicht so gross. Aber vom Zugang her. Es ist noch schwierig in Worte zu fassen. Ich merke auch, wie ich zwei Zugänge habe. Also einerseits der mit dem Bewusstsein, das ich wecken möchte. Und Faszination für die Inhalte. Konventionell wäre, etwas böse gesagt, einfach die Rucksäcke füllen. Also Rucksäcke füllen, das ist irgendwie akzeptierter oder bekannter.»*

Iris Alder setzt der «typischen» Pädagogik mit «Rucksäcke füllen» forschendes Lernen und eine Erziehung zum kritischen bzw. zum «Querdenken» entgegen, stösst damit zunächst auf Anerkennung und kann in dieser Hochphase den Lehrberuf mit künstlerischen Interessen in einem eigenen Atelier verbinden: Es ist ihr *«noch nie so gut*

gegangen wie damals». Der Zustand währt jedoch nicht lange. Im selben Jahr kommt es zu Konflikten mit Eltern. Diese schätzen zunächst ihr Unterrichtskonzept des forschenden Lernens, halten es aber bald für schulisch überflüssig und beschweren sich. Ein Schneeballeffekt kritischer Infragestellung setzt ein. Lerninhalte, Lernprozesse, Unterrichtsdisziplin – kurz: die gesamte Professionalität Frau Alders wird von Eltern infrage gestellt. Eine Leidensverlaufskurve nimmt ihren Lauf, Frau Alder sieht sich als Mobbingopfer: *«und dann bin ich plötzlich der Sündenbock gewesen ..., ja, und das war einfach eine ganz belastende Mobbing-situation.»* Der Zersetzung ihrer Autorität als Lehrperson durch Eltern kann sie nichts entgegensetzen, erfährt von Kollegium und Schulleitung keine Unterstützung und die Schülerinnen und Schüler verlieren jeglichen Respekt vor ihr. Ein «verordneter» Berater unterstützt sie funktional, bestätigt aber implizit das ausgesprochene Misstrauen: *«Nachher mit diesem verordneten Berater, der hat mir dann so einen Klassenvertrag vorgeschlagen.»* Die etwas überbetonte negative Abgrenzung vom pädagogischen Standard und eine schwache Austauschkultur im Schulhaus lassen Frau Alder vereinsamen und die fehlende Anerkennung durch gesteigerten Arbeitseinsatz bis zur Erschöpfung kompensieren: *«Also, sobald ich an die Schule gedacht habe, ist es völlig blockiert gewesen, und ich habe da einfach nichts machen können. Und je näher dass die Schule gekommen ist, desto mehr habe ich einfach weinen müssen und nichts dagegen machen können. Da habe ich mich wieder krankgemeldet.»* All dies passiert, ohne dass eine selbst-bewusst eingenommene, klare Position Frau Alders gegenüber sich selbst und dem Gefüge der Akteurinnen und Akteure und des Geschehens identifizierbar wird. Auffälliges Symptom hierfür ist etwa eine fließende Grenze zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung zu Problemfeldern wie mangelnder Konzentrationsfähigkeit oder Disziplin in der Klasse. Auch ist kaum eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Berufsaufgaben erkennbar.

Die Biografie Frau Alders ist insgesamt von einer auffällig konsistenten Ambivalenz geprägt entlang der konstruierten Opposition «typische/atypische Lehrperson». Die Ambivalenz erstreckt sich vom beruflichen Werdegang über das Unterrichtskonzept hinaus bis in den Gesamtbereich des professionellen Selbstkonzepts. Nimmt man das Konzept der «guten Lehrerin» bzw. des «guten Lehrers» der Bildungsforschung (Terhart, 2006) als Matrix, um das professionelle Selbstkonzept Frau Alders zu reflektieren, so fallen einige problematische Aspekte auf. Es sind in ihrem Berufsverlauf kaum Anstrengungen zum Aufbau einer konstruktiven und kooperativen Beziehung zur Schulklasse angedeutet oder geschildert. Dasselbe gilt für die Beziehung zu Eltern, zur Schulleitung und zum eigenen Kollegium. Ihr Umgang mit den eigenen Ressourcen fällt wenig umsichtig aus – es lässt sich das Risikomuster A von Schaarschmidt (2007) feststellen: überhöhtes Engagement, Selbstüberforderung und damit verbunden eine verminderte Widerstandsfähigkeit. Nicht minder disharmonisch fallen die zwei dominanten Prozessstrukturen von Schütze (1984) aus: Eine *Leidensverlaufskurve* zeigt ein stabiles Gefangensein in einer zunehmend als ausweglos erlebten beruflichen und privaten Situation und ein *unabgeschlossener Wandlungsprozess* markiert das Fehlen einer (beruflichen) Neuorientierung. Diese

zwei parallel verlaufenden Prozessstrukturen greifen ineinander und blockieren sich gegenseitig so sehr, dass die Leidensverlaufskurve überhandnimmt. So haben wir es in diesem Berufsverlauf letztlich mit einem blockierten Professionalisierungspfad (Fabel-Lamla, 2004) und mit einer verhinderten Neuorientierung (Dirks, 2000) zu tun, die möglicherweise die biografische Individualität mit den berufsspezifischen Anforderungen in ein Gleichgewicht hätte bringen können.

4.2 Urban Siegenthaler

Anders verhält es sich bei Urban Siegenthaler, der zum Interviewzeitpunkt auf dreissig Jahre Berufserfahrung zurückblickt und zur Gruppe der praktizierenden Lehrpersonen gehört. Er führt gleich zu Beginn der Erzählung als gewichtiges Thema seine frühe familiäre Sozialisation in die Berufswelt von Lehrerinnen und Lehrern ein. Darin sieht er eine gute Voraussetzung für seinen Erfolg im Lehrberuf. Denn durch seine Herkunft aus einer Lehrpersonenfamilie habe er, wie er meint, von Anfang an über die für den Lehrberuf erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt: *«Und da habe ich sicher einiges zum Lehrerberuf einfach so in die Wiege gelegt bekommen.»* Als Gymnasiast entdeckt er seine Leidenschaft für das Klavier und auch eine Affinität zu Führungsaufgaben – in Schulsportwochen gehört er als Schüler der Lagerleitung an. Hier zeichnen sich in Herr Siegenthalers Retrospektive zwei dominante Interessen ab, die stellenweise in Konkurrenz, insgesamt aber in einem komplementären Verhältnis stehen. Über die genannten (vor)pädagogischen Erfahrungen entwickelte er seiner Ansicht nach *«das Gespür»* für seine spätere Lehrtätigkeit. Daher ergaben sich nach dem Gymnasium zwei Berufswünsche und Urban Siegenthaler fällt die Wahl zwischen dem Lehramtsstudium und dem Musikerberuf zunächst schwer. Er entscheidet sich vorerst für das Lehramt, in dem er viele *«Gestaltungsmöglichkeiten»* sieht. Er könne sich nicht vorstellen, als Musiklehrer *«einzelnen Schülern Tag für Tag in irgendeinem Keller Unterricht zu geben.»* In seiner Ausbildung zum Sekundarlehrer lernt Herr Siegenthaler seine künftige Frau kennen, *«die war auch Lehrerin. Das ist vielleicht auch noch ein wenig Lehrerbiografie, dass die sich irgendwie.»* Urban Siegenthaler schätzt den Erfahrungsaustausch mit ihr und sieht darin eine weitere günstige Voraussetzung für den Erfolg im Lehrberuf: *«Ich denke, ich war vorbereitet, ich wusste, worauf ich mich einlasse.»* Den Musikertraum hält Herr Siegenthaler weiterhin aufrecht, er versucht zweimal die Aufnahmeprüfung an der Musikhochschule und löst nach einem Scheitern das berufliche Entscheidungsdilemma: *«[Sie] sagten ... ich müsse schon ein wenig mehr an der Technik feilen. ... Und dann kam noch dazu, dass ich dann schon 24 Jahre alt war.»*

Nach Studienabschluss übernimmt Urban Siegenthaler eine Stellvertretung, wo ihm nach kurzer Zeit eine Anstellung als Schulmusiklehrer angeboten wird. Diese Gelegenheit beim Berufseinstieg ergreift er: *«Zuerst als Musikpapst, eigentlich, und Musik ist ja ein sehr emotionales Fach und diese Emotionen, die stimmten eigentlich am Anfang ..., das war sicher ein Höhepunkt für mich als Schulmusiker.»* Als Klassenlehrer strebt Urban Siegenthaler später das Ziel an, mit den Jugendlichen eine Beziehung auf-

zubauen: *«Also muss man zuerst in irgendeiner Form eine Beziehung schaffen. Auch wenn ich hart zu einem Kind bin, es immer wieder zurechtweise, aber es fühlt sich ernst genommen, es fühlt sich akzeptiert, ich gehe auf das Kind ein, das ist auch eine Form von Beziehung. Und ich versuche, obschon ich weiss, ich werde nicht allen gerecht, kann ich nicht, aber ich gebe mir doch Mühe und ich versuche, auch eine gute Stimmung zu haben, mit dieser positiven Stimmung, positiven Emotionen, die ich hoffentlich wecke, sind sie bereit, motiviert, mehr oder weniger motiviert da zu sein. Deshalb fällt es mir eigentlich auch leicht, am Morgen in die Schule zu kommen. Und dann ist auch der Punkt, ich finde es eigentlich sinnvoll, was ich mache. Ich, das ist, die Kinder ein wenig, ja, vorzubereiten oder mit den Kindern auf dem Weg zu sein, das ist eine spannende Sache und eine wichtige Sache.»* Diese Haltungen decken zentrale Aspekte des professionellen Selbstkonzepts von Urban Siegenthaler ab. Auch er (und das hatten wir im ersten Fallbeispiel ebenso) konstruiert als das Andere eine typische Lehrperson, die er als indifferent und desinteressiert an Be- und Erziehung charakterisiert: *«Ich fand es schlimm, wie die mit den Kindern umgegangen sind.»* Er nennt sie *«graue Mäuse»*, da sie das Soziale vernachlässigen würden: *«Ich kümmere mich vom Naturell her offensichtlich auch immer um Leute oder um Kinder oder um Familien, denen es nicht so gut geht, wo ich irgendwie helfen kann, muss.»*

Mit Mitte 40 bildet sich Herr Siegenthaler neben der Vollzeitstellung weiter, um als Praxislehrperson Praktikantinnen und Praktikanten anleiten zu können. Allerdings entsteht dadurch eine Doppelbelastung, die ihn an die Grenzen seiner Kräfte bringt: *«[Das] hat mich ... ein wenig an den Rand gebracht.»* Er wird ernsthaft krank, die Krankheit kann jedoch früh erkannt und erfolgreich behandelt werden. Obwohl er diese Phase rückblickend als Tiefpunkt seiner Biografie bezeichnet, sieht er auch Positives, denn er hat aus ihr gelernt, besser für sich selbst zu sorgen: *«Nicht dass mir der Beruf nicht gefallen hätte, sondern einfach die Belastung von überall hat mich, die hat mich damals ein wenig überfordert. Und seither denke ich aber auch wieder, da habe ich auch Gutes herausgenommen. Eben ein wenig Gelassenheit habe ich sicher gelernt dabei.»* Ein biografischer Wandlungsprozess zeigt sich hier, der es ihm ermöglicht, neue Haltungen im Berufsfeld zu entfalten. In der Folge gibt Herr Siegenthaler das Klassenlehramt ab und hat wieder Zeit für eigene Projekte. Durch eine Teilanstellung an einer Bildungsinstitution tritt er in einen Austausch mit Praktikumsstudierenden und mit anderen Schulen und erlebt das als *«Bereicherung»* und *«Horizontenerweiterung»*. Diese Erfahrungen veranlassen ihn dazu, seinen eigenen Unterricht zu reflektieren und zu optimieren. Und er bleibt im Lehrberuf tätig, weil er die Arbeit spannend findet, sich in einem engagierten Kollegium aufgehoben und von seinem Schulleiter unterstützt fühlt. Zum *«System»* hat er über die Jahre eine gelassene Distanz entwickelt: *«Da passieren Sachen, wo die Weisungen der Erziehungsdirektion halt in eine andere Richtung gehen, und dann muss ich halt dreimal leer schlucken und akzeptieren und in meinem kleinen Gärtchen in diesem Rahmen das Optimale herausholen.»* Urban Siegenthaler fasst seinen beruflichen Habitus mit den folgenden Worten zusammen: *«Es gibt schon schwierige Situationen, aber eben der Alltag, finde ich, der ist gefreut, und ich gehe*

gerne in die Schule, kann ich wirklich sagen. Und deshalb passe ich grundsätzlich auch in dieses Profil, (lacht), ich bin nicht verbittert nach dreissig Jahren Schuldienst.»

In der Betrachtung dieser Biografie lässt sich festhalten, dass Urban Siegenthaler sein professionelles Selbstkonzept auf die Beachtung positiver Realisierungsmöglichkeiten ausrichtet. Der Umstand, aus einer Lehrpersonenfamilie zu stammen und mit einer Lehrerin verheiratet zu sein, wird nicht als Bürde und Enge im Hinblick auf die eigene Professionalität empfunden, sondern als beruflich nützliche Erfahrungsquelle. Zudem ergreift er immer wieder von Neuem Gelegenheiten, die sich bieten, sei es beim Berufseinstieg oder in späteren Berufsphasen. Weitverbreitete Unsicherheiten wie die wachsende soziale und kulturelle Diversität der Schülerinnen und Schüler, die Herstellung eines geordneten und lernförderlichen Unterrichtsablaufs, die Mitwirkung der Eltern oder die zunehmenden administrativen Aufgaben erscheinen zeitweilig zwar als Störungsmomente. Er kann ihnen jedoch mit einer gelassenen und positiven Haltung begegnen. Belastungen, berufliche Krisen sowie seine Erkrankung integriert er als Quelle neuer Lernanstösse erfolgreich in seine Biografie. Eine Passung zwischen der biografischen Individualität und berufsspezifischen Anforderungen ist bei Urban Siegenthaler unübersehbar. So kann er auch an einem beruflichen Tiefpunkt aus der Verlaufskurve heraus- und in seine positive Einstellung und Berufszufriedenheit zurückfinden, was als produktive Neuorientierung zu verstehen ist (Dirks, 2000). In der Verbindung von Musikerkarriere und Lehrberuf liesse sich mit Fabel-Lamla (2004) von einem doppeltbalancierten Professionalisierungspfad sprechen, mit einer «natürlichen Distanz» zum System (Fabel-Lamla, 2004, S. 405) bei der Überwindung von Konfliktlinien. Wenn man noch Urban Siegenthalers professionelles Selbstkonzept von der Matrix der «guten Lehrerin» bzw. des «guten Lehrers» der Bildungsforschung (Terhart, 2006) her reflektiert, ist festzustellen, dass die meisten Aspekte erfolgreich realisiert ausfallen: Eine konstruktive und kooperative Beziehung zur Schulklasse, zu Eltern und zum Kollegium ist festzustellen. Der Umgang mit der eigenen Person fällt umsichtig und reflektiert aus, im Umgang mit berufsspezifischen Anforderungen zeigt sich eine hohe Widerstandsfähigkeit. Er entspricht dem Muster G nach Schaarschmidt (2007): Er ist leistungsbereit, gesund und engagiert, überfordert sich jedoch nicht. Damit verbunden ist eine hohe Berufszufriedenheit.

5 Ausblick

Einen Beitrag zur Beantwortung der eingangs gestellten Frage von Terhart (2006), was eine gute Lehrperson auszeichnet, kann die Biografieforschung dadurch leisten, dass sie die Prozesse bei der Herausbildung eines professionellen Selbstkonzepts von Lehrpersonen analysiert und beschreibt. Unter Einbezug des gesamten Datenkorpus der Studie dienen die zwei vorgestellten Fallbeispiele als Illustration zweier maximal kontrastiver Muster des Umgangs mit Professionalität im Berufsverlauf. In den anderen Biografien sind diese Muster weniger ausgeprägt, aber ebenso vorhanden.

Bei Urban Siegenthaler als einem «Repräsentanten» eines erfolgreichen Berufsverlaufs haben wir es mit einem weitgehend reflektierten Umgang mit den berufsspezifischen Unsicherheiten und Paradoxien zu tun. Die Beziehung zur Schulklasse, zu den Schülerinnen und Schülern, zur Schulleitung und zum Kollegium ist bewusst gestaltet und respektvoll, kooperativ und konstruktiv ausgerichtet. Der Umgang mit den eigenen Ressourcen fällt umsichtig aus und zeichnet sich durch extrovertierte personale Selbstkompetenz aus. Das Unterrichtskonzept fällt harmonisierend-diskursiv aus, motivationale Sachkompetenz wird mit kommunikativer Ausrichtung verbunden, das Hierarchieverständnis ist ausgewogen und die Handlungspraxis wird als sinnstiftend erlebt. Diese Lehrperson hat weiter ein berufsbezogen affirmatives Verständnis ihrer unterschiedlichen Rollen, sie kann Individualität fördern, Gleichbehandlung praktizieren, Nähe zulassen und Distanz wahren, Autonomie leben und zugleich Rechenschaft ablegen. Sie kann, zusammenfassend gesagt, für sich förderlich mit den konstitutiven Paradoxien des Lehrberufs umgehen. Diese Lehrperson markiert einen *verträglichen Typus*.

Bei Iris Alder, die hier als «Repräsentantin» eines problematischen Berufsverlaufs dient, haben wir in der Tat einen wenig organisierten Umgang mit Berufsaufgaben. So fällt auch die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern, dem Kollegium und der Schulbehörde durch eine schwache Kommunikation auf. Der Umgang mit den eigenen Ressourcen ist reaktiv und zeichnet sich durch eine stark introvertierte personale Selbstkompetenz aus. Das Unterrichtskonzept zeigt eine missionarisch-emanzipatorische Haltung an und ist betont persönlichkeitsorientiert. Das Hierarchieverständnis schwankt zwischen spontaner Unterwerfung und widerständiger Distanz. Es finden sich bei dieser Lehrperson auch nur wenige Hinweise auf eine konstruktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rollen und der Verantwortung bei entstehenden Problemen in der Schule und im Unterricht. Nicht weiter verwunderlich ist daher, dass die Handlungspraxis als wenig sinnstiftend wahrgenommen wird und die Motivation und die Kraft für eine berufliche Neuausrichtung fehlen. Das Verhältnis zur eigenen Profession und zu sich selbst ist durch grosse Unsicherheiten geprägt. Diese Lehrperson markiert einen *ambivalenten Typus*.

An diesen beiden Fallbeispielen lässt sich unseres Erachtens erkennen, dass die Ausrichtung des professionellen Selbstkonzepts einen zentralen Einfluss darauf hat, ob der berufliche Werdegang einen erfolgreichen oder einen problematischen Verlauf nimmt. Die Bedeutung personaler Kompetenz für den Lehrberuf wird deutlich und damit auch die Bedeutung eines reflektierten professionellen Selbstkonzepts.

6 Folgerung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Für Lehrpersonenbildungsinstitutionen ist die Frage, wie Lehrpersonen berufsspezifische Anforderungen bewältigen bzw. was eine professionelle Lehrperson auszeich-

net, zentral. Aus der Bildungsforschung verfügen wir über interessante Erkenntnisse hierzu, etwa dass sich berufsbezogene Orientierungen im Professionalisierungsverlauf verändern können (Košinár, 2014), deren Bedeutsamkeit für die Stabilität des Professionshandelns gross ist (Reusser & Pauli, 2014), oder dass sich Lehrpersonen pädagogisch-didaktisch an Vorbildern aus der eigenen Schulzeit oder aus dem Kollegium orientieren. Diese Befunde zeigen, dass biografische Erfahrungen das Handeln von Lehrpersonen teilweise stärker leiten können als wissenschaftliches Wissen (Dann, 2007; Wahl, 2000). Dies veranlasst nicht zur Annahme, dass die Bedeutung des wissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens in der Ausbildung durch eine Aufwertung biografischer Erfahrungen und der Relevanz von Praxisnähe geringer zu schätzen wäre (Hascher, 2012). Es geht eher darum, darauf aufmerksam zu machen, wie bedeutsam personale Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist. Damit würde biografische Reflexivität nicht nur theoretisch wichtig, sondern könnte auch praktisch zu einem wesentlichen Aspekt von Professionalität werden. Dausien (2014, S. 2) verweist auf «einen grossen Bedarf an Professionalisierung und beruflicher Weiterbildung, denn in den bisher bestehenden Ausbildungskontexten und den verschiedenen pädagogischen Studiengängen sind Ansätze der Biographiearbeit kaum verankert – und vor allem nicht wissenschaftlich fundiert.» In Aus- und Weiterbildungsangeboten könnten Lehrpersonen von Professionellen darin unterstützt werden, ihren eigenen Berufsweg reflektierter zu gestalten, zu steuern und zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln und damit Handlungssicherheit zu erwerben – dies in einer Verknüpfung von Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen (Reusser & Pauli, 2014).

Literatur

- Alheit, P.** (2010). Identität oder «Biographizität»? Beiträge der neuen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Griesse (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 219–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.-D.** (2007). Subjektive Theorien von Lehrkräften zum kooperativen Lernen. In D. Euler, G. Pätzold & S. Walzik (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21) (S. 187–201). Stuttgart: Franz Steiner.
- Dausien, B.** (2014). *Ein Interview mit Bettina Dausien über pädagogische Biographiearbeit*. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=7511 (02.04.2016).
- Dausien, B. & Hanses, A.** (2016). Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biographiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 159–171.
- Day, C.** (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243–260.
- Dirks, U.** (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Fabel-Lamla, M.** (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M.** (2010). *Mut zur Wahrheit. Regierung des Selbst und der anderen II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gehrmann, A.** (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 87–90.
- Helmke, A.** (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 807–821). Münster: Waxmann.
- Helsper, W.** (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Belastungen im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Herzog, S.** (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.-P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Ingrisan, D.** (2014). *Die «neuen» Lehrerinnen und Lehrer. Eine Befragung der ersten Jahrgänge der neuen Vorschul- und Primarlehrerinnen- und -lehrausbildung der deutschen Schweiz*. Bern: Haupt.
- Koller, H.-C.** (2016). Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 172–184.
- Košinár, J.** (2014). *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kunze, K.** (2011) *Professionalisierung als biographisches Projekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T.** (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, D. Sembill, N. Reinhold & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 46–54). Weinheim: Beltz.
- Marotzki, W.** (2007). Qualitative Biografieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & J. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175–186). Reinbek: Rowohlt.
- Meister, G.** (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Reh, S.** (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als «Bekenntnisse». Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2006). Biografieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (S. 391–412). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rosenholz, S. & Simpson, C.** (1990). Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education*, 63 (4), 241–257.
- Schaarschmidt, U.** (2007). Burnout im Lehrerberuf. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 197–209). Göttingen: Hogrefe.
- Schütze, F.** (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Schütze, F.** (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & R. Günther (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F.** (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.),

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58 (5), 42–47.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.

Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 433–437). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2015). *Auf die Lehrperson kommt es an! Rückfragen an eine Selbstverständlichkeit*. Vortrag im Rahmen der 5. Bildungs- und Forschungskonferenz «Lehrer/Lehrerin – die Person im Zentrum» im Gottlieb Duttweiler Institut Rüslikon, Schweiz, 24. März 2015. Online verfügbar unter: www.zimmerberg-sihltal.ch/adminall2/userfiles/File/5_bildungskonf/VortragSchweizAufdenLehrerkommtesan.pdf (02.04.2016).

Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Berlin: Springer.

Wahl, D. (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin und Autor

Daniela Freisler, Dr., Leiterin Schwerpunktprogramm Forschung & Entwicklung, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern, daniela.freisler@phbern.ch

Dimitri Paskoski, Dr., Dozent Fachwissenschaften Deutsch, Institut Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule Bern, dimitri.paskoski@phbern.ch

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Diese Rubrik bietet eine Übersicht über Forschungsprojekte und Dissertationen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die an pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten angesiedelt sind oder von Mitarbeitenden pädagogischer Hochschulen durchgeführt wurden. In Klammern stehen jeweils die Nummern, unter denen die Projekte in der Online-Datenbank der SKBF registriert sind und abgerufen werden können.

Forschungsprojekte

Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb (15:091)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Markus P. Neuenschwander
Michelle Gerber

Stellenwert von Bewegung und Sport bei Schulkindern der Zentralschweiz (15:101)

Pädagogische Hochschule Schwyz Jürgen Kühnis

Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau (KoSII) (15:115)

Pädagogische Hochschule Thurgau Annelies Kreis
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft Jeannette Wick
Carmen Kosorok Labhart

Evaluation der Integration an den Volksschulen der Stadt Burgdorf (15:116)

Pädagogische Hochschule Bern Ueli Hostettler
Thomas Balmer
Rachel Zürcher

Der lehrerbildungsspezifische Nutzen von Mobilitätsprogrammen (16:001)

Pädagogische Hochschule Zug Bruno Leutwyler
Claudia Meierhans

ProSpik – Sprachförderung im Kindergarten (16:002)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Dieter Isler
Esther Wiesener
Hansjakob Schneider
Sibylle Künzli Kläger
Gabriela Ineichen

Zugang zum Arbeitsmarkt, Arbeitslosigkeit und Sprachkompetenzen (16:005)

Universität Fribourg Alexandre Duchêne
Pädagogische Hochschule Fribourg Pascal Singy
Universität Lausanne Renata Coray
Mi-Cha Flubacher
Seraphina Zurbriggen
Isaac Pante
Pierre-Yves Mauron
Anamaria Terrier

Schulsozialarbeit der Stadt Zug: Evaluationsbericht 2014 (16:041)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Florian Baier
Sarina Ahmed
Martina Fischer

Sportunterricht zwischen Bildung und Freizeit. Ergebnisse und Analysen einer qualitativen Untersuchung zu sportiven Übergängen in Biografien von Jugendlichen (16:049)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Roland Messmer
Ramona Amaro

Dissertationen

Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren (16:011)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Patrik Widmer-Wolf
[Universität Zürich]

Welche Faktoren beeinflussen die Einstellungen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu den schulischen Naturwissenschaften? (16:012)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Patric Brugger
[Universität Zürich]

Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (16:014)

Pädagogische Hochschule Bern Lukas Magnaguagno
[Universität Bern]

Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit (16:045)

Pädagogische Hochschule Zug Nadine Nell-Tuor
[Universität Zürich]

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) erfasst seit 1987 Forschungsprojekte im Bildungsbereich. Die Datenbank ist online zugänglich via www.skbf-csre.ch. Neue Projektmeldungen können online erfasst oder per E-Mail (info@skbf-csre.ch) eingereicht werden.

Die neusten Projektmeldungen (inklusive Abstract) werden vierteljährlich mittels Mail-Versand bekannt gemacht. Der Versand «Information Bildungsforschung» kann auf der Website der SKBF oder per E-Mail abonniert werden.

Buchbesprechungen

Berner, H., Bühler, U. & Isler, R. (2015). Easy ... Geschichten und Denkanstösse zu Schule und Erziehung. Mit Karikaturen von Donat Bräm. Bern: hep, 160 Seiten.

Die Autoren Hans Berner und Rudolf Isler und der Cartoonist Donat Bräm sind Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Urs Bühler ist Redaktor bei der Neuen Zürcher Zeitung. «Berührende Geschichten, kritische Denkanstösse und Karikaturen zu Erziehung, Schule und Pädagogik zum Schmunzeln, Nachdenken und Staunen», so lautet der Klappentext des handlichen Buchs. Es enthält 45 ganz unterschiedliche Texte. Der Fokus der Themen liegt insbesondere auf aktuellen Erziehungsfragen, auf umstrittenen Entwicklungen in Schule und Pädagogik und auf dem komplexen Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. Die drei Autoren und der Cartoonist trauen sich, Trends, Mainstream-Dogmen und vordergründig Eindeutiges zu hinterfragen, hartnäckig nachzubooren sowie Simplifizierungen offenzulegen – in Wort und Bild. In verschiedenen Beiträgen wird zudem auch der gesellschaftliche Kontext von pädagogischen Fragen zum Thema.

Für mehr Gelassenheit im Umgang mit gesundem Essen, für mehr «easy» statt Verbissenheit plädiert Isler im Essay über «böse Bananen», ganz nach dem Motto: Alles Extreme und Verbissene ist letztlich ungesund! Besorgte Eltern, die meinen, ihre Kinder ständig antreiben zu müssen und möglichst intensiv zu motivieren, werden nach der Lektüre des entsprechenden Beitrags von Berner vermutlich entspannter mit dieser Thematik umgehen. Wer Zweifel an der Bedeutung der ersten Lehrperson in seiner Schullaufbahn hegen sollte: Bühler zeigt uns, wie viel er von seinem «Fräulein» gelernt hat – u.a. die vorbildliche Aussprache und die Liebe zur Sprache. Spannendes bietet der Essay über gute Lehrpersonen von Isler: Erfolgreiche Länder haben bessere Lehrkräfte. Die Auswahl und die Weiterbildung der Lehrpersonen scheinen dabei wichtiger zu sein als ein früher Schuleintritt der Kinder oder die Anzahl der Lektionen. Ähnlich wie im Sport meinen bezüglich der Schule (fast) alle Erwachsenen, Expertinnen und Experten zu sein – eine Kompetenzüberschreitung, die es laut Berner mit mehr Selbstbewusstsein und Deutlichkeit zurückzuweisen gilt, und zwar von den Lehrpersonen selbst!

Ein Essay behandelt die kaum wahrgenommenen und thematisierten Auswirkungen der neukonservativen Wende nach dem Wahlsieg Thatchers 1979 in Grossbritannien auf die Pädagogik: Nicht die viel beschworenen 1968er-Jahre mit den angeblichen Folgen wie Wertezerrfall und Disziplinlosigkeit, sondern die Folgen neukonservativen Denkens auf die Pädagogik sind bedrohlich. Denn damit wurde auch im pädagogischen Feld (fast) alles dem ökonomischen Prinzip unterworfen – erwähnt seien nur einige Stichworte wie «Dienstleistungsmentalität», «Kundenorientierung», «Bürokratisierung», «New Public Management», «Marktausrichtung von Angeboten» und «Konkurrenz». Begriffe wie «Solidarität» fehlen hier – nicht zufällig – gänzlich. Ein Megatrend ist das

Individualisieren – eine kritische Hinterfragung des Begriffs und seines theoretischen Hintergrunds und seiner Praxis hat nach Isler bis heute kaum je stattgefunden. Werden damit wirklich immer die Schwachen gefördert, kognitiv und motivational? Bereiten wir so letztlich die Schülerinnen und Schüler als isolierte Individuen auf das Leben vor? In eine ähnliche Richtung zielt der Beitrag von Berner über das selbstorganisierte Lernen: Selbstverantwortet und autonom soll das Lernen in der Schule sein oder werden. Berner stellt hier kritische Fragen, ohne für Anpassung und simple Tugenden zu plädieren. Ebenso wendet er sich gegen Simplifizierungen von Bestsellerautorinnen und Bestsellerautoren («Simplify your life!») wie auch von neuropsychologischen Versprechungen («Mañana-Kompetenz»). Leben und Lernen als Ich-AG? Berner weist solche Tendenzen und Forderungen zurück: Der Markt darf nicht zum Lehrmeister der Schule werden, Schülerinnen und Schüler dürfen nicht zu einem unternehmerischen Selbst herangezogen werden. Es geht stattdessen, vereinfacht ausgedrückt, eher um ein vernünftiges Verhältnis von Personalisation und Sozialisation in Erziehung und Bildung. Der Markt kommt noch früh genug.

Argumente gegen Reformen werden oft als Widerstand und Ausfluss von Ängsten gedeutet. Das sei, so Isler, ein simpler Versuch, sich der Diskussion zu entziehen. Die Popularisierung psychologischer Begriffe wie «Widerstand» und ihre erweiterte Anwendung haben hier zu fatalen Folgen geführt. Führungspersonen und Reformverantwortliche, die jedes Sachargument als Widerstand verstehen, verpassen die Chance, daraus beispielsweise wichtige Hinweise für eine Justierung von Reformzielen und Reformprozessen zu gewinnen. Zudem verlieren die kritischen Mitarbeitenden die Motivation, die Bereitschaft zum Mitgestalten sowie das Commitment. Isler zeigt in einem weiteren Beitrag in aller Kürze, dass die PISA-Untersuchungen letztlich kein empirisch fundiertes Steuerungswissen gebracht haben, da die Systemmerkmale nur bedingt von einem Land auf das andere übertragbar sind. Nicht nur die Ökonomie, sondern auch die Pädagogik lässt sich häufig stark von Ideologien leiten. Leitsprüche dazu wären etwa: «Standardisierung und Kompetenzorientierung sind ein Segen», «Die Grundstufe ist fortschrittlich», «Die Integration ist der Segregation vorzuziehen» usw. Wer Fragen dazu stellt und nochmals diskutieren will, erntet Ärger oder Bashing. Wäre Descartes' systematischer Zweifel nicht angemessener: Die Kehrseite der Medaille anschauen, kritische Fragen stellen, hinterfragen, nachfragen?

Die Texte können aber durchaus auch unterhalten – und nicht selten hinterlassen sie bei der Leserin und beim Leser zudem ein Schmunzeln. Dazu leisten besonders die witzigen und pointierten Cartoons von Bräm einen erfrischenden Beitrag.

Jürg Frick, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Weiterbildung und Beratung, juerg.frick@phzh.ch

Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (Hrsg.). (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch. Bern: hep, 424 Seiten.

Das Studienbuch bietet eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen fachdidaktischen Diskurses im Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (im Folgenden «ERG»). Wer sich auf die Lektüre der 40 Beiträge einlässt, sieht sich mit einer grossen Heterogenität konfrontiert, welche die Differenzen und die anstehenden Fachdiskurse offensichtlich macht. Der Sammelband ist in vier Kapitel unterteilt. In Kapitel I beleuchten sieben Beiträge ERG als Teil der öffentlichen Bildung. In Kapitel II zeichnen acht Beiträge ERG als Beitrag zur individuellen und sozialen Entwicklung und Bildung nach. In Kapitel III verorten zehn Beiträge ERG als Fachbereich im Lehrplan 21. Und in Kapitel IV skizzieren fünfzehn Beiträge ERG als didaktisch begründeten Unterricht. Die Beiträge machen deutlich, dass die aktuellsten Fragen momentan die Emanzipation vom herkömmlichen Religionsunterricht und die Verortung im Lehrplan 21 betreffen. Beide Desiderate verlangen die Auseinandersetzung mit Begrifflichkeit, Definitionen und Ideologien. Ebenso muss der Bezug zu adäquaten Referenzen, Modellen und Methoden in den verschiedenen Bezugswissenschaften vertieft werden. Der Wandel vom Religionsunterricht zur Perspektive von ERG hat sich praxisgetrieben vollzogen. Im Lehrplan 21 ist ERG bereits begrifflich festgelegt und inhaltlich verankert, obwohl die wissenschaftliche Basis noch Gegenstand unterschiedlicher Diskurse ist.

Da hier nicht jeder Beitrag erwähnt werden kann, wird anhand einiger Themen aufgezeigt, wo Differenzen liegen und wo interessante Perspektiven eröffnet werden. Thomas Schlag hält am Begriff «Religionsunterricht» fest. Neutrale Religionskunde werde dem Fach nicht gerecht, ein «teaching about» oder «learning about» Religion sei nicht möglich, da man nichts über eine Sache lernen könne, ohne an ihr zu partizipieren. Das Wort «Religion» existiert in diesem Beitrag nur im Singular. Wie die zunehmende «zivilisierende Rolle» (S. 25) der Religion beim Finden gemeinsamer Werte zu verstehen ist, wird nicht ausgeführt. Im Beitrag von Thomas Kesselring über die moralische Entwicklung wird Moral in Abgrenzung zur Metaebene der Ethik als «ein System von Regeln – etwas, was wir alle miteinander teilen» (S. 117) definiert. Ob oder in welcher Weise diese Aussage auch für eine multireligiöse und multikulturelle Gesellschaft Gültigkeit hat, bleibt unklar. Im Hinblick auf staatlichen Ethikunterricht wäre es interessant, das Spannungsfeld von Religionsfreiheit und dem postulierten Wertekonsens zu thematisieren.

Einige Beiträge arbeiten sehr bewusst an der Emanzipation von der herkömmlichen Religionsdidaktik, etwa Sophia Bietenhard im Beitrag über ERG als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wo sie auf den Aufholbedarf an empirischer Forschung hinweist. Kuno Schmid erläutert das Fachverständnis von ERG in Spannungsfeldern dicht und konzis und streift dabei alle relevanten und brisanten Fragen. Zum Spannungsfeld unterschiedlicher Erkenntnisinteressen von Religionswissenschaft und ERG betont er die Handlungsorientierung von ERG: Lebensweltbezogene Lerngegenstände mit ex-

emplarischem Charakter, die gut erschliessbar sind, würden auch dann Sinn ergeben, wenn sie aus wissenschaftlicher Sicht weniger relevant seien. Im Beitrag über konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts von Katharina Frank und Petra Bleisch werden anhand von Beispielen verschiedene Rahmungen von Unterricht vorgestellt, um für die Schweizer Situation eine kulturkundliche Ausrichtung zu empfehlen, welche Kinder an einer religionswissenschaftlichen Diskussion über Religion beteiligen solle. Die im Kompetenzparadigma des Lehrplans 21 angelegte Handlungsorientierung beschränke sich auf wahrnehmende, erforschende und deskriptive Tätigkeiten. Damit steht der Beitrag in einer Spannung zu mehreren anderen Beiträgen, welche die Handlungskompetenz, den Transfer oder das soziale Lernen betonen.

Die in Kapitel IV vorgestellten Unterrichtsbeispiele machen deutlich, dass sich die Differenzen auch in der Praxis zeigen. Die Beiträge von Christine Schaufelberger, Monika Schumacher-Bauer und Kuno Schmid, Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Michael Zanger orientieren sich am religionskundlichen Ansatz, dessen Zielsetzung Schaufelberger am Beispiel von Tiergeschichten von jener des religiösen Unterrichts («teaching in religion») abgrenzt. Sorgfältig werden die Kompetenzen, die im religiösen und im religionskundlichen Unterricht jeweils gefördert werden, aufgezählt. Die verschiedenen Beiträge zeigen denn auch, dass im religionskundlichen Unterricht interessante Lernsettings möglich sind und dass Emotionen und Identifikation entsprechend gerahmt durchaus Platz haben. Anders gewichtet Christian Cebulj in seinem Beitrag über das Lernen an und mit heiligen Schriften. Lernen an heiligen Schriften sei immer erinnerungsgeleitetes Lernen. Es wird auf den Respekt verwiesen, der dem fremden Bildungsgegenstand entgegengebracht werden müsse, und auf die zu fördernde Differenzkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die anders gewichtete Ausrichtung des Unterrichts zeigt die folgende Zielformulierung: «Die zu Texten geronnene Erinnerung ... entfaltet erst dann ihr ganzes Potential, wenn sie in der Gegenwart neu Identität stiftet» (S. 318). Hier geht es um eine unmittelbare Begegnung mit dem Text, nicht um einen gerahmten Zugang.

Die hier gestreiften Divergenzen machen deutlich, wie spannend, aber auch wie komplex die Weiterentwicklung der Fachdidaktik ERG ist. Das Desiderat einer gemeinsamen didaktischen Sprache innerhalb von «Natur, Mensch, Gesellschaft» (S. 268) kann nicht genug unterstrichen werden; selbst innerhalb von ERG muss eine solche noch gefunden werden. Das Studienbuch öffnet Perspektiven dazu und regt an, die relevanten Fragen weiterzudenken.

Olivia Franz-Klauser, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Fachbereich Religion und Kultur, olivia.franz@phzh.ch

Bühler, P., Bühler, T., Helfenberger, M. & Osterwalder, F. (Hrsg.). (2014). Erziehung in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts. Bern: Haupt, 288 Seiten.

Die drei Herausgeber und die Herausgeberin des vorliegenden Bandes stellen sich «die Aufgabe, Facetten [der] unterschiedlichen literarischen Bearbeitung der Erziehung im 19. Jahrhundert in Europa in einer bildungshistorischen Perspektive zu untersuchen» (S. 7). Sie gehen davon aus, dass Erziehung in der europäischen belletristischen Literatur des 19. Jahrhunderts allgemein zu einem bedeutenden Thema wurde, nicht nur in den Bildungsromanen. Insgesamt 16 Autorinnen und Autoren tragen Facetten zu diesem Vorhaben bei, indem sie pädagogisches Schrifttum und belletristische Literatur aufarbeiten und analysieren. Damit ist das einzige Gemeinsame des Bandes genannt. Ein die Beiträge umfassender Theorierahmen fehlt, die einzelnen Artikel folgen je eigenen theoretischen Zugängen. Die Beiträge sind konzeptionell nicht fokussiert, sieht man einmal davon ab, dass sämtliche Artikel Literatur des 19. Jahrhunderts bearbeiten. Eine Rezension ist deshalb unter Beachtung zentraler Erkenntnisse nicht möglich und muss sich damit begnügen, einzelne Artikel hervorzuheben.

In seinem «Grusswort» unter dem Titel «Erziehung in der europäischen und angloamerikanischen Literatur des 19. Jahrhunderts im Vergleich mit modernen bildungssoziologischen Studien des 20. Jahrhunderts» deutet Rolf Becker Mark Twains Geschichte von Huckleberry Finn vor dem Hintergrund von Bourdieus Kategorie des sozialen Kapitals. Er vergleicht den Roman mit der Studie von Alexander und Entwisle, die 1992 nachwies, dass die Leistungsentwicklung von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten während der Schulzeit parallel verläuft; in den schulfreien Sommerpausen öffnet sich dann aber eine Leistungsschere. «Die Wechselwirkung von sozialer Herkunft und Leistungsentwicklung hätte dazu geführt, dass sich die Bildungserfolge von Tom Sawyer und Huckleberry Finn unterschiedlich entwickelt hätten und sie sich wohl mehr und mehr aus den Augen verloren hätten» (S. 16). Dieses Gedankenspiel Beckers, der die Narration Mark Twains unter Beizug eines soziologischen Theorieelements fiktional steigert, führt gut und interessant in den Band ein, macht aber gleichzeitig ein Problem deutlich, das auch in anderen Artikeln auftaucht: Belletristische Literatur und deren Deutung folgen eigenen Gesetzen. Sie in kulturwissenschaftlicher Absicht mit Erziehungswissenschaft zu verbinden, läuft immer Gefahr, entweder der einen oder der anderen Wissenschaft nicht gerecht zu werden.

Dennoch lohnt sich die Lektüre des Buchs. Der Gewinn besteht vor allem darin, dass die Leserinnen und Leser viele unbekannte oder nur wenig bekannte literarische und kulturelle Zusammenhänge innerhalb des europäischen Raumes entdecken. So wird etwa bei der Lektüre von Markus Heinzers Beitrag «*Das Goldmachedorf* von Heinrich Zschokke: Eine Dorfutopie in drei pädagogischen Schichten» die Parallelität zwischen Pestalozzis Dorf «Bonnal» im Roman «Lienhard und Gertrud» und der Dorfutopie von Zschokke deutlich. Ebenso entdeckt man in Marianne Helfenbergers Beitrag «Von

Sevilla nach Pennsylvania. Der spanische Erziehungsroman *Eusebio* von Pedro de Montengón», dass in Spanien eine ähnliche pädagogische Erzählung wie Rousseaus «Emile» existierte. Ein interessanter Beitrag stammt von Andreas Hoffmann-Ocon. In seinem Artikel mit dem Titel «Das fremde Kind von E.T.A. Hoffmann. Zum Problem der Bildsamkeit an der Grenze zwischen Sagbarem und Unsagbarem» stellt er einen Bezug zwischen dem Kunstmärchen aus dem 19. Jahrhundert und Klaus Mollenhauers 1983 erschienenem Buch «Vergessene Zusammenhänge» her. Dabei wird die angesprochene Grenze als Konstitutionsmerkmal in den Blick genommen. Interessant sind des Weiteren auch die Beiträge von Patrick Bühler und Fritz Osterwalder, welche die Lehrerrolle und die Bedeutung der Schule beleuchten.

Besonders lesenswert ist der Artikel von Markus Rieger-Ladich mit dem Titel «Historische Romane als Elemente diskursiver Formationen: Nathaniel Hawthorne und die Anfänge der Kindheitsforschung». Dieser Artikel thematisiert, auf welche Art und Weise literarische Zeugnisse als Erkenntnismedien für die Pädagogik dienen können. In Anlehnung an Oevermann sieht Rieger-Ladich, dass ein Kunstwerk eine «Kristallisation singulärer Erfahrungen» (S. 62) darstellt. Literarische Texte erfordern eine besondere hermeneutische Anstrengung, wenn sie der Erkenntnisgewinnung dienen sollen. Man muss sich auf sie als Kunstwerk und als einzigartiges Objekt einlassen. Literatur schärft nach Rieger-Ladich den Blick dafür, dass Wissen stets situiert ist. In einem Vortrag im Jahre 2015 an der Pädagogischen Hochschule Luzern hat Rieger-Ladich folgende These präsentiert: «Ich behaupte ... zunächst, dass das Streben nach Erkenntnis kein Privileg der Wissenschaft ist; und ich behaupte weiterhin, dass wir im Medium des Fiktionalen Aufklärung über die Welt des Realen betreiben können. Künstlerische Zeugnisse – Romane und Opern, Gedichte und Gemälde, aber auch Comics, Kinofilme und TV-Serien – können zu Medien der Erkenntnisgewinnung werden. Fiktionale Welten stimulieren nicht allein unser Kenntnisvermögen; sie stimulieren auch unser Urteilsvermögen. Sie sind also geeignet, die Bildung von theoretischem und moralischem Wissen zu fördern.» Diese interessante These wird im angesprochenen Artikel argumentativ ausgeführt und durchgedacht.

Wer sich auf die Lektüre des Buchs einlässt, der bildet sich selbst auf eine sehr anregende Weise. Das Buch ist dazu geeignet, das Interesse am Thema «Bildung und Erziehung in der Literatur» aufrechtzuerhalten oder zu wecken, aber es ist nicht dazu gedacht, praktische Bedürfnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu bedienen.

Michael Fuchs, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, michael.fuchs@phlu.ch

Schlee, J. (2013). Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. Stuttgart: Kohlhammer, 192 Seiten.

Schulentwicklung (SE) ist seit den 1970er-Jahren eines der wichtigsten reformpolitischen Ziele. In dieser Zeit wurden zahlreiche SE-Konzepte erarbeitet, die Jörg Schlee in seinem Buch «Schulentwicklung gescheitert» zur deutschen SE-Idee zusammenfasst und deren beträchtliche Schwächen er mittels einer kritischen Analyse aufzeigt. Im ersten Kapitel begründet Schlee, warum eine kritische Analyse nötig sei. Ausgangspunkt sind fehlende systematische und aussagekräftige Beweise für wirksame SE-Konzepte. Im nachfolgenden zweiten Kapitel beschreibt er die Geschichte der SE-Idee anhand von zwei Bedeutungswechseln und skizziert SE-Konzepte von Bastian, Klippert sowie Dalin und Rolff. Die 20 Kriterien seiner SE-Analyse (z.B. sprachliche und inhaltliche Eindeutigkeit von Begriffen oder Unterscheidung von De- und Präskription) erläutert Schlee im dritten Kapitel. Im ausführlichsten, vierten Kapitel kommt er zur fünfteiligen Analyse:

(A) Was ist unter SE zu verstehen? Schlee konstatiert im SE-Diskurs eine theoretische und wissenschaftliche Anspruchslosigkeit, weil u.a. das Verständnis von SE nicht eindeutig sei und der Begriff unreflektiert verwendet werde. Ebenso stellt er fest, dass bisher die inneren Logiken, welche den Entwicklungsprozessen zugrunde liegen, nicht geklärt seien.

(B) Wozu soll SE taugen? SE soll Schule verändern. Allerdings ist nicht jede Veränderung eine Verbesserung, was häufig unbeachtet bleibt. Ebenso sind nach Schlee die SE-Ziele oft unklar. Zwar gebe es Globalziele (Unterrichtsverbesserung und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler), diese seien jedoch zu abstrakt und nicht empirisch nachweisbar. Hinzu komme, dass konkrete Zielsetzungen den Schulen selbst überlassen würden, worin Schlee eine Verantwortungsabschiebung auf die und eine Überforderung der schulischen Akteurinnen und Akteure erkennt.

(C) Wie soll SE erfolgen? Hierfür analysiert Schlee den prominenten, von Rolff vertretenen Systemzusammenhang zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Nach Schlee ist dies eine Leerformel, weil damit in der SE alles möglich sei und theoretische Grundlagen fehlen würden. Auch Strategien der SE (Steuergruppen, Schulprogramm, Leitbild) haben für Schlee wegen unzureichender Wirksamkeitsbe- weise keinen Erklärungsgehalt.

(D) Welche theoretischen Vorstellungen fundieren SE? Die theoretischen SE-Konzepte von Rolff, Eikenbusch, Esslinger-Hinz und Rahm bewertet Schlee als ungenügend. Durch ihren hohen Abstraktionsgrad seien sie nicht überprüfbar und konkrete Handlungsempfehlungen seien nicht ableitbar. Schlee fasst des Weiteren einige Begleitstudien ausgewählter Modellversuche zusammen, in denen er keine bedeutsamen Effekte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler findet. Die Ursachen sieht Schlee nicht in der Umsetzung, sondern in den Schwächen der SE-Idee.

(E) *Genügen die SE-Idee und ihre Praxis ethischen Kriterien?* Schlee resümiert, dass die SE-Idee den ethischen Massstäben nicht genüge, weil z.B. keine konkreten Handlungsmöglichkeiten ableitbar seien und sich die Autorinnen und Autoren der SE somit der Verantwortung für gescheiterte SE-Versuche entzögen.

Im fünften Kapitel bilanziert Schlee seine Kritik. SE-Autorinnen und SE-Autoren hätten eine defizitäre SE-Idee entwickelt: «Die SE-Idee [kann] weder eine stimmige theoretische Fundierung noch einen praktischen, empirisch belegten Nutzen vorweisen» (S. 149). Dieser Idee seien Schulbehörden, Schulleitende und Lehrkollegien unkritisch gefolgt. Letztendlich seien SE und SE-Forschung gescheitert: «Nicht Erleichterungen und Leistungssteigerungen sind das Resultat von [SE], sondern Erschöpfung und in sehr vielen Fällen auch Verdruss» (S. 168). Allerdings möchte Schlee nicht von SE abraten, sondern plädiert im letzten Kapitel für eine Neuausrichtung des Gegenstands(verständnisses), der Hypothesenbildung sowie der Positions- und Verantwortungsveränderung. Zum Beispiel soll sich SE am Lernen der Schülerinnen und Schüler ausrichten, den Unterricht zentrieren und als Bottom-up-Prozess konzipiert werden, um Lehrpersonen als Expertinnen und Experten zu integrieren.

Schlees Ausführungen sind trotz überzogener Kritik eine Bereicherung für die SE-Debatte, in der ausgeprägte Meinungsverschiedenheiten fehlen und oft zirkulär zitiert wird. Aufgrund dessen fasst er viele Autorinnen und Autoren zu einer SE-Idee zusammen. Allerdings ist fraglich, ob *die* SE-Idee existiert. Wenn Bastians pädagogische SE, in der Schulakteurinnen und Schulakteure mehr im Fokus stehen, unter derselben SE-Idee gefasst wird wie Rolffs Ansatz, bei dem die Organisationsentwicklung sehr präsent ist, dann ist dies eine überflüssige Verallgemeinerung von verschiedenen Konzepten. Darüber hinaus fehlen neuere SE-Konzepte, in denen die von Schlee vorgeschlagene Neuausrichtung der SE-Idee thematisiert wird, so z.B. das Konzept von Brägger und Posse, bei dem Lehrpersonen zentrale Akteurinnen und Akteure von SE sind und die Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulleitenden stark im Fokus stehen. Abgesehen davon lohnt es sich, die Neuausrichtung der SE-Idee von Schlee weiterzudenken. Insbesondere die SE-Ziele konkreter zu formulieren und Konzepte zu entwickeln, aus denen spezifische Handlungsmöglichkeiten ableitbar sind, scheint verheissungsvoll zu sein. Doch auf welche konkreten Probleme werden diese ausgerichtet? Hierzu gibt Schlee keine Antwort. Aus aktuellen Forschungen kann die steigende Heterogenität in der Schullandschaft, aber auch innerhalb einer Schule als zentrale Herausforderung formuliert werden. So können mit SE-Prozessen personalisierte Lernkonzepte eingeführt werden, um den heterogenen Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

Marco Galle, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand im perLen-Projekt, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, marco.galle@ife.uzh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- DiPaola, M. & Hoy, W.K.** (Hrsg.). (2015). *Leadership and School Quality*. Charlotte, NC: IAP.
- Frank, S. & Sliwka, A.** (Hrsg.). (2016). *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J.** (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühnel, W. & Zifonun, D.** (Hrsg.). (2015). *Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Manitius, V., Hermstein, B., Berkemeyer, N. & Bos, W.** (2015). *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann.
- Quinn, P.** (2015). *Wittgenstein on Thinking, Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schratz, M., Pant, H.A. & Wischer, B.** (Hrsg.). (2015). *Was für Schulen! (Deutscher Schulpreis 2015). Unterrichtsqualität – Beispiele guter Praxis*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G.** (Hrsg.). (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster: Waxmann.
- Hammann, M., Mayer, J. & Wellnitz, N.** (Hrsg.). (2015). *Aktuelle Einblicke in die Lehr- und Lernforschung zur Biologiedidaktik*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Lenske, G.** (2016). *Schülerfeedback in der Grundschule. Untersuchung zur Validität*. Münster: Waxmann.
- Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K.** (Hrsg.). (2016). *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Heidelberg: Springer.
- Redder, A., Naumann, J. & Tracy, R.** (Hrsg.). (2015). *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Stubbe, T.C., Schwippert, K. & Bos, W.** (Hrsg.). (2015). *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011*. Münster: Waxmann.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Baurmann, J., von Brand, T., Menzel, W. & Spinner, K.** (2015). *Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Boelman, J.M.** (2016). *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buchberger, W., Kühberger, C. & Stuhlberger, C.** (Hrsg.). (2015). *Die voranschreitende Digitalisierung der Gesellschaft führt auch zu Veränderungen im Geschichtsunterricht. Wird in Zukunft eine fachspezifische Medienkompetenz für den Geschichtsunterricht notwendig sein?* Innsbruck: Studien-Verlag.
- Corinad, R.** (2015). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Farber, M.** (2015). *Gamify Your Classroom. A Field Guide to Game-Based Learning*. New York: Peter Lang.
- Hartmann, W. & Hundertpfund, A.** (2015). *Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann*. Bern: hep.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. & Ortman, S.** (Hrsg.). (2015). *Kompetenz ist viel mehr: Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Huch, S. & Lücke, M.** (Hrsg.). (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.

- Koç, S., Liu, X. & Wachira, P.** (Hrsg.). (2015). *Assessment in Online and Blended Learning Environments*. Charlotte, NC: IAP.
- Magnaguagno, L.** (2015). *Förderung von sozialen Kompetenzen im Fach Sport, Unterrichtskonzept für die Praxis und Befunde einer sportpädagogischen Intervention*. Bern: hep.
- Krabbe, H., Zander, S. & Fischer, H.E.** (2015). *Lernprozessorientierte Gestaltung von Physikunterricht. Materialien zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Philipp, M.** (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Quehl, T. & Trapp, U.** (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E.** (Hrsg.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Seixas, P. & Ercikan, K.** (Hrsg.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.
- Wafi, S. & Wirtz, M.A.** (2015). *Visualisierungskompetenz in didaktischen Kontexten. Eine Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Waldis, M. & Ziegler, B.** (2015). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13, Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»*. Bern: hep.
- Weidner, V.** (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Münster: Waxmann.
- Winter, H.W.** (2015). *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht. Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Heidelberg: Springer.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Boeger, A.** (Hrsg.). (2016). *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Heidelberg: Springer.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D.** (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Heidelberg: Springer.
- Diers, M.** (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*. Heidelberg: Springer.
- Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R.** (Hrsg.). (2015). *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Hauser, S. & Mundwiler, V.** (2015). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- Herzmann, P. & König, J.** (2015). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Stuttgart: utb.
- Hinchey, P.H.** (Hrsg.). (2016). *A Critical Action Research Reader*. New York: Peter Lang.
- Köhler, K. & Weiß, L.** (2015). *Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen. Lehrproben – Unterrichtsbesuche – Kollegiale Hospitationen*. Weinheim: Beltz.
- Maier-Gutheil, C.** (2015). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Villiger, C. & Trautwein, U.** (Hrsg.). (2015). *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung (Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli)*. Münster: Waxmann.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Faulstich-Wieland, H.** (Hrsg.). (2016). *Berufsorientierung und Geschlecht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Molander, B.** (2015). *The Practice of Knowing and Knowing in Practices*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Möllers, J.** (2015). *Psychomotorische Förderung in der Heilpädagogik. Hilfe durch Bewegung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pollak, A.** (Hrsg.). (2015). *Auf den Spuren Hans Aspergers. Fokus Asperger-Syndrom: Gestern, Heute, Morgen*. Stuttgart: Schattauer.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Heinrich, M.** (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel «Schulinspektion» – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Reichenbach, R.** (2015). «Was war es, was wir wissen wollten?» 15 Jahre vergleichende Leistungsstanderhebungen im Bereich der Bildung – eine Kritik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6 (2), 19–33.

Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Arens, A.K. & Möller, J.** (2016). Dimensional comparisons in students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 42 (2), 22–30.
- Bender, U., Keller, S. & Zeltner, C.** (2016). Fächervernetzende Lernaufgaben: Theorie, Umsetzung und Wahrnehmung durch Lernende. Resultate aus dem Projekt LEENA: Lernen in Ernährungsbildung und Englisch durch neue Aufgabenkultur. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 67–79.
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B. et al.** (2015). Embedded Formative Assessment and Classroom Process Quality: How Do They Interact in Promoting Science Understanding? *American Educational Research Journal*, 52 (6), 1133–1159.
- Desch, I., Stiller, C. & Wilde, M.** (2016). Förderung des situationsspezifischen Interesses durch eine Schülerwahl des Unterrichtsthemas. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (1), 60–74.
- Harazd, B., Bloh, T. & van Ophuysen, S.** (2015). Lernpotentiale durch Lehrerkooperation. Vorstellung eines Analyseansatzes zur Erfassung erfahrungsbezogener Lerngelegenheiten. *Empirische Pädagogik*, 29 (4), 505–520.
- Hendrickx, M.H.G., Mainhard, M.T., Boor-Klip, H.J., Cillessen, A.H.M. & Brekelmans, M.** (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30–40.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. & Wang, Y.** (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31.
- Kohler, B.** (2015). Diagnosegenauigkeit im Unterricht: Einschätzung der Arbeitszeiten von Schülerinnen und Schülern durch ihre Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (4), 300–316.
- Miller, K. & Shifflet, R.** (2016). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20–29.
- Mohr, S. & Ittel, A.** (2015). Die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Kompetenzerlebens angehender Lehrerinnen und Lehrer im Studienverlauf. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (4), 284–299.
- Oerke, B., McElvany, N., Ohle, A., Ullrich, M. & Horz, H.** (2015). Verbessert sich die diagnostische Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften bei längerem Kontakt mit der Klasse? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 34–47.
- Otto, B. & Müller, C.** (2015). Effekte von institutionellem Nachhilfeunterricht auf das selbstregulierte Lernverhalten und die Mathematikleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (4), 285–302.
- Piwowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F.** (2016). Wie können Referendare ihr Klassenmanagement verbessern? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (1), 89–104.
- Tan, C.P., van der Molen, H.T. & Schmidt, H.G.** (2016). To what extent does problem-based learning contribute to students' professional identity development? *Teaching and Teacher Education*, 54, 54–64.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Aebischer, M. & Leopold, P.** (2015). Nachhaltigkeit einer Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand: Eine Replikationsstudie zur Gruppenrallye im Mathematikunterricht. *Empirische Pädagogik*, 29 (4), 521–536.
- Watson, C., Seifert, A. & Schaper, N.** (2015). Institutionelle Lerngelegenheiten und bildungswissenschaftliches Wissen angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums in Bachelorstudiengängen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 135–164.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Barricelli, M.** (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 25–46.
- Bögeholz, S., Joachim, C., Hasse, S. & Hammann, M.** (2016). Kompetenzen von (angehenden) Biologielehrkräften zur Beurteilung von Experimentierkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (1), 40–54.
- Brandl, W.** (2015). Argumente zu Profil und Profilierung einer transdisziplinären Konzeption der Fachdidaktik Ernährungs- und Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4 (4), 3–30.
- Oelkers, J.** (2015). Ordnung. Ein Tabu? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6 (1), 14–32.
- Wespi, C., Luthiger, H. & Wilhelm, W.** (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4 (4), 31–46.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Bohl, T., Syring, M., Kleinknecht, M., Kuntze, S. & Rehm, M.** (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 86–108.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N.** (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.
- Puderbach, R.** (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 47–66.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S.** (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- Walker, C. & Gleaves, A.** (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65–76.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Grützner, L. & Raufelder, D.** (2015). Unterschiede im Zusammenspiel von Stresserleben, Schüler-sozialklima und Schulentagement von adolescenten Gymnasiastinnen bzw. Gymnasiasten und Oberschülerinnen bzw. Oberschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (4), 233–252.
- Hermkes, R., Mach, H. & Minnameier, G.** (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 837–856.
- Knogler, M., Harackiewicz, J.M., Gegenfurtner, A. & Lewalter, D.** (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 39–50.
- Lessing, N., Mähler, C. & Greve, W.** (2015). Zur Erfassung und Validierung akkommodativer Bewältigungsfähigkeiten im Grundschulalter. Ein Erhebungsinstrument. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (4), 210–218.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Kopmann, H. & Zeinz, H.** (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 263–281.
- Kuorelahti, M., Virtanen, T. & Chilla, S.** (2016). Auch Lehrkräfte benötigen Unterstützung im Inklusiven Unterricht! Professional Agency und die Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 25–35.
- Preckel, F., Baudson, T.G., Krolak-Schwerdt, S. & Glock, S.** (2015). Gifted and Maladjusted? Implicit Attitudes and Automatic Associations Related to Gifted Children. *American Educational Research*, 52 (6), 1160–1184.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Bitte schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich, oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Claudia Bartholemy und Ingo Thonhauser «L'apprentissage passe par le texte». Zur Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Lukas Bleichenbacher, Peter Klee und Thomas Roderer
Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachenlehrperson

Christine Künzli David, Beat Brunner und Hanspeter Müller «Transversales Unterrichten» – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase

Daniela Schriebl und Franziska Good Fokus «Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe I» – Integrationsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau

Skadi Neubauer und Sabine Kirchner Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Erprobung und Wirkung eines Lehrveranstaltungs-konzepts zum individualisierten Unterricht

Barbara Ryter Krebs und Pascal Favre Lernen an der Praxis. Einblick in das Kooperationsprojekt «Selbstlernarchitekturen für die Primarstufe» der PH FHNW in Kooperation mit Praxislehrpersonen

Ewald Terhart Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters

Carla Bohndick Denken und schreiben lernen. Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende

Jürg Aepli und Hanni Lötscher EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion

Urs Aeschbacher und Daniel Wagner Blinder Fleck bei der TEDS-M-Messung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen

Horst Biedermann, Fritz Oser und Sibylle Steinmann Wenn das, was man misst, etwas anderes ist: Zur Konstruktvalidität von Überzeugungen in TEDS-M

Daniela Freisler und Dimitri Paskoski Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich