

Editorial

Kurt Reusser, Christine Pauli, Christian Brühwiler, Anni Heitzmann,
Alois Niggli, Annette Tettenborn, Peter Tresp 3

Schwerpunkt

Fallarbeits/Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Edmund Steiner Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende
Lehrpersonen 6

Ewald Kiel, Joachim Kahlert und Ludwig Haag Was ist ein guter
Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? 21

Nathalie Gasser, Simone Suter und Caroline Bühler Arbeit am Fall
mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher
Reflexionsverständnisse 34

Katharina Kunze Wenn der Fall zum Vorfall wird: Das Fallnarrativ
als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 47

Alfred Weinberger Diskussion moralischer Fallgeschichten zur
Verbindung moralischer und epistemischer Ziele 60

Roger Gut, Alois Niggli und Sandra Moroni Konstruktive Fall-
besprechungen im Mentoring – Erfahrungen aus einem Versuch
im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung 73

Johanna Hilkenmeier und Sabrina Sommer Praxisnahe Fallarbeit –
Block versus wöchentliches Seminar. Ein Vergleich zweier Veranstaltungs-
formate in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 88

Forum

Regula Kyburz-Graber, Freia Odermatt und Claudia Canella
«Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show
des Lehrers» – Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im
Gymnasium erfahren 101

Stefan D. Keller E-Portfolios als Lern- und Prüfungsinstrumente in
der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 120

Rubriken

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte	135
Buchbesprechungen	
Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmass und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen (Richard Kohler)	147
Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.). (2013). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? (Jürg Frick)	149
Hess, K. (2012). Kinder brauchen Strategien. Eine frühe Sicht auf mathematisches Verstehen (Andrea Wullschleger)	151
Trautmann-Voigt, S. & Voigt, B. (Hrsg.). (2013). Jugend heute. Zwischen Leistungsdruck und virtueller Freiheit (Jürg Frick)	153
Neuerscheinungen	155
Zeitschriftenspiegel	157

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://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

Kasuistik oder Fallarbeit (case method, case-based learning) als didaktisches Prinzip des exemplarischen Lernens hat in zahlreichen Disziplinen, darunter auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, eine lange Tradition. Erinnert sei etwa an den Klassiker «Einführung in pädagogisches Sehen und Denken» von Andreas Flitner und Hans Scheuerl, eine Textsammlung von «Fällen und Unfällen des Erziehungsalltags», an denen sich – so der Anspruch – typische «pädagogische Phänomene» veranschaulichen sowie in ihrer allgemeinen Struktur hervorheben und analysieren lassen. Nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch international spielen kasuistische Ansätze wie Fallstudien und Fallbesprechungen, situiertes und problembasiertes Lernen, fallbasiertes Problemlösen oder Lernen an ausgearbeiteten Lösungsbeispielen eine wichtige Rolle in zahlreichen schulischen und berufspraktischen Ausbildungen aller Stufen. Vom Lernen anhand von authentischen, unter multiplen Perspektiven durchdachten Problemen und Fällen wird erwartet, dass jenseits oberflächlichen «Bescheidwissens» vermehrt tief verstandenes und anwendungsfähiges Wissen erworben wird.

Durch die zunehmende Verfügbarkeit von dokumentiertem Unterricht nicht nur in Form von Text- und Bildmaterial, sondern auch von multimedialen Audio- und Videodatenbanken und Internetportalen haben sich die Möglichkeiten des fallbasierten Arbeitens in den letzten Jahren nochmals deutlich erweitert. So erlebt insbesondere die fallbasierte Ausbildungsarbeit mit Videos zurzeit einen regelrechten Boom. Dies hat sich auch in der Vorbereitung des vorliegenden Hefts insofern niedergeschlagen, als auf den auf der BzL-Website publizierten «Call for Papers» überaus viele Manuskripte aus der Schweiz und aus dem Ausland eingegangen sind. Dies hat uns gefreut und überdies dazu bewogen, der Thematik gleich zwei Ausgaben zu widmen. Während in der vorliegenden ersten Jahrgangnummer anhand aktueller Beispiele unterschiedliche Ziele und Formen nicht videobasierter Fallarbeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie Befunde zur Wirksamkeit fallbasierter Lehrformen vorgestellt und diskutiert werden, wird sich die zweite Jahrgangnummer mit videobasierten Formen der lehrpersonenbildungsbezogenen Fallarbeit beschäftigen.

Ausgehend von einem breit gefassten Verständnis von Fallarbeit nimmt sich **Edmund Steiner** in seinem einleitenden Überblick über methodisch-didaktische Ansätze, der aufzeigt, wie angehende und praktizierende Lehrpersonen mit Fällen der unterschiedlichsten Art arbeiten können, des «Falls» Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst an. Dabei wird deutlich, dass die Vielfalt der methodischen Ansätze und insbesondere eine uneinheitlich verwendete Begrifflichkeit eine Übersicht über die zahlreichen Formen kasuistischer Ausbildungsarbeit erschweren. Als Basis der Verständigung zwischen den verschiedenen im Beitrag beschriebenen Ansätzen täte eine gemeinsame Sprache Not. Der Weg dahin erscheint dem Autor allerdings noch lang.

«Was ist ein guter Fall?» fragen **Ewald Kiel, Joachim Kahlert und Ludwig Haag**. Zwar findet die Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst zunehmend Zuspruch und Ausbreitung. Die grundlegende Frage allerdings, welche Merkmale gute Fälle kennzeichnen, wird selten diskutiert. Entlang von sieben Thesen, die sich auf professions- und lerntheoretische Argumente stützen, gehen die Autoren dieser Fragestellung nach und diskutieren verschiedene Kriterien für gute Fälle, um am Schluss zu betonen, wie wichtig die Einbettung in ein Lernarrangement sei, das bewusst macht, wie sehr das Handeln von Lehrpersonen durch viele unterschiedliche Perspektiven geprägt ist – und dass Fallarbeit ein Angebot sein muss, das als herausfordernde und ertragreiche Lerngelegenheit wahrgenommen wird.

In dem Masse, wie angehende Lehrpersonen «Reflexionskompetenz» aufbauen, entwickeln sie auch ein Bewusstsein dafür, dass professionelles Handeln nicht vollständig standardisierbar oder routinisierbar sein kann und dass die im schulischen Alltag gefällten Entscheidungen immer wieder kritisch reflektiert und begründet werden müssen. **Nathalie Gasser, Simone Suter und Caroline Bühler** dient die Arbeit am Fall als Ausgangspunkt für eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse. Sie stellen eine Studie vor, die mit Lehramtsstudierenden der Vorschul- und Primarstufe durchgeführt wurde mit dem Ziel, die den Fallanalysen von Studierenden zugrunde liegenden Professionsverständnisse zu rekonstruieren. Ein Ergebnis der Studie bestand in der Erkenntnis, dass verschiedene Professionsverständnisse und somit auch verschiedene Zielvorstellungen koexistieren, wobei sich die Unterschiede am klarsten anhand der Deutung unvorhergesehener Handlungen der Schülerinnen und Schüler erkennen lassen.

Obwohl fallbasierten Lernarrangements in der Ausbildung von Lehrpersonen zunehmend eine Schlüsselstellung zukommt, steht die empirische Untersuchung der fallorientierten Ausbildungspraxis bislang noch weitgehend aus. Im Beitrag von **Katharina Kunze** werden empirische Befunde und theoretische Überlegungen zu Perspektiven und Problemdiskussionen einer besonderen Variante der Fallarbeit dargestellt: dem Fallnarrativ, d.h. der Auseinandersetzung mit der mündlichen Ad-hoc-Konstruktion «eigener Fälle».

Während professionelles pädagogisches Handeln sich durch die Einheit von Berufsethos und Professionswissen auszeichnet, herrscht in der Ausbildung von Lehrpersonen noch immer ein Primat rein wissenschaftsorientierter Ziele. **Alfred Weinberger** fragt in seinem Beitrag, ob eine Verbindung zwischen moralischen und epistemischen Zielen (überhaupt) möglich sei, und gelangt zum Schluss, dass sich pädagogische Professionalität nicht auf technisches Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen reduzieren lasse, sondern dass Berufsmoral ein unverzichtbarer Bestandteil professioneller Entscheidungen sei – was impliziert, dass Wissen und Ethos gemeinsam ausgebildet werden. Er schlägt dazu ein Modell vor, das durch die Auseinandersetzung mit

inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten sowohl die moralische Urteilsfähigkeit als auch die Aneignung von professionellem Handlungswissen fördert.

Roger Gut, Alois Niggli und Sandra Moroni berichten von einem Versuch, Mentoring im Praktikum durch konstruktive Fallarbeit zu optimieren. Sie erläutern, was unter konstruktiver Fallarbeit verstanden wird, welchen Beitrag diese zu einem systematischen Kompetenzaufbau zu leisten vermag und welche Konsequenzen dies für die Kooperation im Mentoring haben kann.

Im Beitrag von **Johanna Hilkenmeier und Sabrina Sommer** geht es um ein Forschungs- und Lehrprojekt, in dessen Zentrum das Lernen anhand von praxisnahen Fallbeispielen steht. Einander gegenübergestellt wurden ein Blockseminar und ein Seminar mit wöchentlichen Veranstaltungen, wobei das besondere Interesse dem jeweiligen Wissenszuwachs bei den Studierenden der beiden Veranstaltungsformen galt.

Der **Forumsteil** der Nummer umfasst dieses Mal zwei Beiträge. Auf einer breiten Datengrundlage von Selbstreflexionen gehen **Regula Kyburz-Graber, Freia Odermatt und Claudia Canella** der Frage nach, was es für Lehrdiplomstudierende bedeutet, am Gymnasium unterrichten zu lernen. Als eines der wichtigsten Elemente in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden erweist sich dabei die Fähigkeit zur Reflexion und zur Kritik von Lehr- und Lernsituationen.

Stefan D. Keller zeigt in seinem Text auf, was elektronische Portfolios (E-Portfolios) als Lerninstrumente auszeichnet und wie damit pädagogischen Herausforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung begegnet werden kann. Anhand konkreter Beispiele macht er deutlich, wie zentrale Ziele mithilfe von E-Portfolios in der Praxis umgesetzt werden können, aber auch, welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind.

Kurt Reusser, Christine Pauli, Christian Brühwiler, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Annette Tettenborn, Peter Tremp

Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen

Edmund Steiner

Zusammenfassung Fallbasiertes Lehren und Lernen ist zu einem anerkannten methodisch-didaktischen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen geworden. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lehrpersonenausbildungssysteme geht der Beitrag von einem breit gefassten Verständnis von Fallarbeit bzw. Kasuistik aus und gibt einen Überblick über methodisch-didaktische Ansätze, die aufzeigen, wie angehende und praktizierende Lehrpersonen mit Fällen der unterschiedlichsten Art arbeiten können. Dabei sind mehrere Varianten des Wechselspiels zwischen dem Besonderen des Einzelfalls und dem Allgemeinen, auf das in der Fallarbeit rekurriert wird, zu berücksichtigen. Generelles Ziel der Fallarbeit ist letztlich die individuelle Erkenntnis- und Kompetenzentwicklung von Lernenden, Lehramtsstudierenden oder Referendarinnen und Referendaren, weshalb der Beitrag auch erkenntnis- und lerntheoretische Aspekte anspricht.

Schlagwörter Kasuistik – Fallarbeit – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – fallbasierte Lehr-Lern-Methoden

Casuistry – A Case for Prospective and Practising Teachers

Abstract Case-based teaching and learning has become an acknowledged methodological and instructional part of teacher education programs. Against the background of different teacher training systems, this contribution aims to provide a broad understanding of casework/casuistry. It gives an overview of methodological and instructional approaches, and sets out how prospective and practising teachers can work with cases of various kinds. In doing so, several variants of the interplay between the specifics of the individual case and the general to which casework refers will be taken into consideration. The general aim of casework is ultimately to develop the individual knowledge and competence of learners, student teachers or teacher trainees. Therefore, this contribution also addresses cognitive and learning theory aspects.

Keywords casuistry – casework – teacher education – case-based teaching and learning methods

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen – über Fälle forschen – anhand von Fällen etwas entwickeln: Das Spektrum des Arbeitens mit Fällen in Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist breit. Dieser Einführungsbeitrag¹ fokussiert auf die beiden erst-

¹ Parallel zu diesem Beitrag wurde vom Verfasser eine Begriffslandkarte zur pädagogischen Kasuistik erstellt. Die entsprechende PDF-Datei kann beim Autor angefordert werden.

genannten Tätigkeiten des Arbeitens mit Fällen und vermittelt einen orientierenden Überblick über die fallorientierten Vorgehensweisen in der Grundausbildung von Lehrpersonen. Der Beitrag berücksichtigt die zwei unterschiedlichen institutionellen Kontexte mit einphasiger bzw. zweiphasiger Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Abschnitt 1) und definiert die zentralen Begriffe «Fallarbeit», «Kasuistik» und «Fall» so, dass das gesamte Spektrum fallbasierter Lehr-Lern-Formen im Blickfeld bleibt (Abschnitt 2). Der Fall als Gegenstand von Kasuistik wird anschliessend nach den möglichen Realitätsbezügen und Repräsentationsformen differenziert (Abschnitt 3). Die Abschnitte 4 und 5 thematisieren erkenntnis- und lerntheoretische Aspekte fallbasierten Arbeitens. Fallverstehen hängt unter anderem davon ab, von welchem Fallverständnis die Akteurinnen und Akteure von Fallarbeit ausgehen, mit welcher Argumentationsweise sie dem Fall begegnen und auf welches Wissen sie dabei rekurren. Der Beitrag unterbreitet in Abschnitt 6 einen Gliederungsvorschlag, der aufzeigt, wie das heterogene Feld methodisch-didaktischer Ansätze des Arbeitens mit und an Fällen gruppiert werden könnte, und schliesst in Abschnitt 7 mit einem Fazit.

1 Kasuistikanwendungsfeld: Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Ausbildung von Lehrpersonen ab Beginn des Studiums bis zur eigenständigen Berufsausübung beinhaltet unterschiedliche berufstheoretische und -praktische Komponenten. Fallarbeit kann dabei Gegenstand oder Methode von Lehr-Lern-Veranstaltungen in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik sein; Fallarbeit ist notwendiges und integrales Element der schulpraktischen Ausbildung. Zudem können einzelfallbezogene Projekte Teil des Studiums sein. Diese Präzisierung ist nicht unerheblich, da die Fachdiskussion über kasuistische Lehr-Lern-Formen, zumindest im deutschsprachigen Raum, vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Lehrpersonenausbildungssysteme, dem ein- und dem zweiphasigen Modell, zu sehen ist.

In einem einstufig integrierten Lehrpersonenausbildungssystem alternieren theoretische und berufspraktische Ausbildungselemente im Verlaufe des Studiums und sind aufeinander bezogen. Diese Rahmenbedingung ermöglicht das kontinuierliche Arbeiten an konkreten, selbst erlebten Situationen aus der Unterrichtspraxis während der Einführung in den Lehrberuf. In einer zweistufig-konsekutiven Lehrpersonenausbildung absolvieren die Studierenden zuerst eine fachwissenschaftliche Ausbildung an einer akademischen Lehrpersonenbildungsinstitution; die zweite Phase, die praxisnahe Berufseinführung, umfasst neben Seminaren, Hospitationen und Coaching Elemente, in denen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter oder Referendarinnen und Referendare zunehmend eigenverantwortlich unterrichten. Werden unter «Fallarbeit» lediglich methodische Formen im Rahmen der ersten Phase subsumiert, so schränkt dies die Methodenpalette fallorientierten Arbeitens unnötig ein. Besonders in Ausbildungssituationen, in denen Studierende oder Referendarinnen und Referendare selbst Schul- und Unterrichtsfunktionen wahrnehmen und vor einer Klasse stehen, wird der Theorie-Praxis-Bezug offenkundig.

2 Zur Begriffsbestimmung: Kasuistik – Fallarbeit – Fall

So unterschiedlich wie die Einsatzfelder, so verschieden sind auch die Bezeichnungen für das Arbeiten mit und an Fällen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der Titel dieser Schwerpunktnummer der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» schlägt «Kasuistik» oder «Fallarbeit» als synonym zu verwendende Oberbegriffe vor. Lässt man die teils negative Konnotation von «*Kasuistik*» ausser Acht und versteht man sowohl «*Kasuistik*» wie «*Fallarbeit*» in einem erweiterten Sinn, so sind dies praktikable Bezeichnungen für *eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist* und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung, Reflexion oder ästhetischen Rezeption eingesetzt wird. Dieses Verständnis von Fallarbeit umfasst zum einen Lernarrangements, in denen Lernende während des Studiums künftige Berufsfeldsituationen antizipierend bearbeiten, sei es in simulierten Situationen mit Als-ob-Charakter, sei es in realen Situationen (Praktika mit «Ernst-Charakter»). Der Anteil der Betreuung durch Dozierende, Coachs oder Mentorinnen und Mentoren kann dabei unterschiedlich hoch sein. Zur Kasuistik gehören zum anderen hochschuldidaktische Formen des Lehrens anhand von Beispielen, Fallbeispielen oder Beispielfällen. Diese *fallorientierte* Form des Lehrens und Lernens hat etwa in den Berufsfeldern der Rechtswissenschaft und der Medizin Tradition, wird aber auch im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert und konzeptualisiert (vgl. etwa Lüsebrink, 2010; die verschiedenen methodischen Formen der Fallarbeit werden in Abschnitt 6 differenziert).

Kasuistik oder Fallarbeit hat als zentralen Gegenstand einen Fall. Doch was ist ein «Fall»? Auch hier gibt es unterschiedliche, teils divergente Auffassungen darüber, was einen «Fall» im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausmacht. Oft werden aber die Bezeichnungen «Fall», «Beispiel», «Fallbeispiel», «Beispielfall» ohne begriffliche Differenzierung verwendet. Günther Buck hingegen trennt streng zwischen «Fall» und «Beispiel». Der *Fall* wäre demnach bloss ein illustrierender Sachverhalt eines Allgemeinen; im *Beispiel* hingegen interessiert das Besondere des je einzelnen Beispiels, in dem das Allgemeine aber immer mitvergegenwärtigt wird (vgl. Buck, 1989, S. 138 f.). Um für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung potenziell geeignete Formen der Fallarbeit nicht per Fall-Definition auszuschliessen, wird hier eine breit gefasste Bestimmung dessen vorgeschlagen, was ein *Fall* im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist: *Ein Fall ist ein Ereignis oder ein Ereigniskomplex mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen abgegrenzten Raum-Zeit-Gefüge, wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum «Fall» wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt.*

Wichtig ist der Zusatz, dass ein Ereignis als solches noch kein Fall ist, sondern erst durch ein Erkenntnissubjekt zum Fall gemacht wird. Nehmen wir die Situation einer

Praktikantin oder eines Referendars in einer Übungslektion. Die direkt Beteiligten, also die Lehrenden wie die Lernenden, können eine Situation während der Lektion selbst zum Fall machen, weil beispielsweise der Lärmpegel das Arbeiten am Unterrichtsthema stört. Die Praktikantin kann eine solche Situation zum Ausgangspunkt einer Reflexion nehmen, indem sie einen entsprechenden Journaleintrag verfasst, die Situation im Rahmen einer Unterrichtsnachbesprechung selbst aufgreift oder indem gegebenenfalls anwesende hospitierende Personen im nachbereitenden Gespräch eine Situation der beobachteten Lektion aufgreifen. Zum Fall wird also ein Ereignis, wenn es von jemandem als fragwürdig, als deutungsbedürftig, als handlungsrelevant oder als erzählenswert betrachtet wird.

3 Differenzierung nach Realitätsbezug und Repräsentationsform

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzte Fälle können nach ihrem Realitätsbezug differenziert werden. Wird ein eindeutiger Realitätsbezug postuliert, so haben wir es mit dokumentarischen Fällen zu tun. Dazu gehören etwa Fallsammlungen über Schule und Unterricht, wie sie in Fallbüchern (z.B. Kiel, Kahlert, Haag & Eberle, 2011; Kiel & Pollak, 2011; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010; Zumbach & Mandl, 2008) oder in Online-Falldatenbanken für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen. Den dokumentarischen Charakter wahren solche Fälle auch dann, wenn einzelne Sachverhalte erfunden oder hinzugefügt werden. Bei fiktionalen Fällen aus Literatur und Film ist der eindeutige Bezug zu dem, was man als real auffasst, aufgehoben. Hinzu kommen ästhetische Gestaltungselemente und spezifische literarische bzw. filmische Konventionen, welche ein erzähltes Ereignis erst zu einer Fiktion machen. Der Fundus an literarischen Erzählungen und an Spielfilmen, in denen das Lernen, Lehren und Leben in Schulen und deren Umfeld thematisiert wird, ist gross (vgl. etwa Rösler & Hoffmann, 2005; Vorauer & Greiner, 2007). Klein hingegen ist die Zahl an ausgearbeiteten und publizierten Konzepten dazu, *wie* fiktionale Fälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das pädagogische Denken und Reflektieren fördern könnten. Der Vollständigkeit halber seien hier noch hybride Formen wie beispielsweise die Doku-Fiktion erwähnt, die sowohl dokumentarische wie fiktionale Anteile enthalten.

Neben dem Aspekt ihres Realitätsbezugs können Fälle auch nach ihrer Repräsentationsform unterschieden werden. Damit ein Ereignis als Fall auch tatsächlich Gegenstand formaler Lehr-Lern-Arrangements werden kann, muss das Ereignis in irgendeiner mediengestützten Weise dargestellt sein, sei es als Rede, Text, Bildstrecke, Audioaufnahme oder als audiovisuelle Aufnahme. Die technischen Mittel ermöglichen heute eine vielseitige hochschuldidaktische Nutzung. Welches Medium dabei für welchen Zweck geeignet und wirksam ist, ist Gegenstand diverser Untersuchungen (vgl. etwa Krammer, Hugener & Biaggi, 2012; Syring et al., eingereicht).

4 Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall

Nach Aristoteles gibt es nur ein Wissen vom Allgemeinen und Notwendigen, individuelle Fälle sind unendlich verschieden, sodass sie aus dem Bereich der Erkenntnis ausgeschlossen und der praktischen Klugheit zuzurechnen sind. Die Funktion von Einzelfällen bestünde dann lediglich darin, unter ein bereits bestehendes Wissen subsumiert zu werden und als exemplarische Veranschaulichung abstrakter Sachverhalte zu dienen (vgl. Düwell & Pethes, 2014, S. 14). Doch wäre die Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine die einzig mögliche Denk- und Argumentationsweise, mittels deren man sich mit Fällen auseinandersetzen kann, hätten Fälle und Fallgeschichten in den Wissenschafts- und Berufsgruppen, die sich mit dem Menschen befassen, nie ihre Rolle als «zentrale Repräsentations- und Wissensform» (Düwell & Pethes, 2014, S. 10) erreichen können. In Recht und Medizin, in Pädagogik, Psychologie, Psychiatrie und Psychoanalyse bis hin zur Bioethik werden Fälle als eigenständige Untersuchungsgegenstände wahrgenommen. Fälle sind in diesen Wissenschaften vom Menschen grundlegend für die Erkenntnisentwicklung der eigenen Disziplin. Der Fall als Element eines methodischen Vorgehens steht in dieser Sichtweise «über [dem] Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem ... Seine Besonderheit besteht dabei allerdings darin, nicht einfach in einer übergeordneten Regel aufzugehen bzw. diese exemplarisch zu illustrieren. Vielmehr vermag der Rekurs auf Fälle ein Feld des Wissens zu eröffnen, das nicht notwendig auf allgemeine Gesetzmässigkeiten zielt» (Düwell & Pethes, 2014, S. 13). Fallbasierte Erkenntnisentwicklung geht vom Besonderen und Individuellen aus und muss nicht zwingend immer auf Allgemeines bezogen sein. John Forrester (2014, S. 141) spricht in diesem Zusammenhang von einem «Argumentieren mit Fällen» und betrachtet diese Vorgehensweise als eigenständigen wissenschaftlichen Argumentationsstil, wie er beispielsweise in der Psychoanalyse und verwandten Disziplinen dominiert.

Das «Denken in Fällen» (Forrester, 2014, S. 168) ist für die Erkenntnisentwicklung humanwissenschaftlicher Disziplinen wie für die damit verbundenen Professionen zentral. Wenn es darum geht, Anfängerinnen und Anfänger in eine solche Disziplin oder Profession einzuführen und auszubilden, hat fallbasiertes Lernen einen festen Platz. Nicht zufällig hat die fallbasierte Didaktik in der juristischen Ausbildung eine ihrer historischen Wurzeln. Bereits in den 1870er-Jahren etablierte der Rechtsprofessor Christopher Columbus Langdell an der Harvard Law School eine fallbasierte Didaktik.² Die Grundidee fallbasierten Denkens im angelsächsischen Fallrecht wird im nachfolgenden Zitat prägnant dargestellt:

² Die fallbasierte Lehrmethode wurde von den dortigen Fakultäten für Medizin und Wirtschaftswissenschaften übernommen, weshalb man oft von der «Harvard-Methode» spricht.

Das Grundmuster des rechtlichen Denkens ist das Denken anhand von Beispielen. Es ist das Schlussfolgern von Fall zu Fall. Es ist ein dreischrittiger Prozess, der von der Doktrin des Präzedenzfalls vorgegeben wird, in der eine Aussage, die den ersten Fall beschreibt, zu einer Rechtsnorm erklärt und dann auf die nächste ähnliche Situation angewandt wird. Die Schritte sind folgende: Ähnlichkeit zwischen den Fällen wird festgestellt; danach wird die dem Fall innewohnende Rechtsnorm genannt; dann wird die Rechtsnorm auf den zweiten Fall angewandt. (Levi, 1949, S. 1–2, zitiert nach Forrester, 2014, S. 162)

Dieses analogische Argumentationsverfahren liegt auch dem «case-based reasoning» (CBR) zugrunde, das ursprünglich für Expertensysteme in den Computerwissenschaften konzipiert wurde. Episodisches Wissen wird über fallbasiertes Schliessen zum Problemlösen eingesetzt. Im Gedächtnis oder in einem System gespeicherte relevante frühere Fälle werden genutzt, um einen vorliegenden neuen Problemfall zu interpretieren oder zu lösen (vgl. Zumbach, Haider & Mandl, 2008, S. 2). Dieser gedächtnispsychologische CBR-Ansatz ist eine unter mehreren Möglichkeiten, das Lernen an Fällen zu modellieren. Als weitere theoretische Begründungen für fallbasiertes Lernen zu nennen wären das situierte Lernen (vgl. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004), das problemorientierte Lernen (vgl. Reusser, 2005; Zumbach, 2003) oder der pragmatisch-semiotische Ansatz nach Peirce (vgl. Steiner, 2004), auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen wird. Gemeinsam ist allen Begründungen zur Fallarbeit, dass die Überlegungen des fallbearbeitenden Subjekts im Verlaufe der Fallbearbeitung zwischen dem Besonderen eines Einzelfalls und einem «Etwas» ausserhalb dieses Falls oszillieren.

5 Fallarbeit als Wechselspiel zwischen Einzelfall und einem «Etwas» ausserhalb des Falls

Eine grundlegende Anforderung pädagogischer Professionalität besteht in der Fähigkeit, zwischen professionellem Wissen und praktischem Handeln vermitteln zu können. Kasuistik bietet sich hier als ein möglicher hochschuldidaktischer Weg an, zu dieser Fähigkeit anzuleiten und sie zu üben. Der Schlüsselprozess fallbasierten Arbeitens liegt in der wechselseitigen Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falls und einem Allgemeinen, das über den Einzelfall hinausführt und Anschlussmöglichkeiten an andere Fälle oder an Referenzwissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse bereitstellt. Dieses Wechselspiel hat eine zentrale Funktion für die Erkenntnisentwicklung. Letztlich muss sich das Ergebnis der Fallbearbeitung am Erfahrungs- und Erkenntnisstand der Profession messen lassen.

5.1 Zu den Spielarten des Wechselspiels

Worin besteht nun dieses «Etwas», auf das die spezifischen Sachverhalte des Einzelfalls zu beziehen sind? Nehmen wir als Beispiel eine Unterrichtsstörung in einer Übungslektion, welche die Arbeit am Unterrichtsthema beeinträchtigt und den unterrichtenden Lehramtsanwärter oder die unterrichtende Praktikantin anscheinend oder offensichtlich überfordert. Welches Modell der Unterrichtsnachbesprechung auch gewählt wird, zum

professionellen Anspruch gehört, dass zwischen den besonderen Sachverhalten dieser Situation und fallexternem Referenzwissen vermittelt wird, d.h. einer Norm, einem anerkannten professionellen Standard oder einem Konzept aus den Bezugswissenschaften der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Dieses «Etwas» ist bei Kant das «Allgemeine». Der konkrete Fall und das (zu erschliessende) Allgemeine bedingen einander wechselseitig: Der Fall ohne Bezug zu einem Allgemeinen wäre eine blossere Ereigniskette ohne inneren Zusammenhang, und dem Allgemeinen würde ohne Konkretisierung und Anwendung auf einen oder mehrere Fälle die Aussagekraft fehlen. Kant (1790/1996, S. 496) bezeichnet das Vermögen oder die Fähigkeit, «das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken», als «Urteilkraft». Sie ist *bestimmend*, wenn sie das Besondere unter ein gegebenes Allgemeines subsumiert, und *reflektierend*, wenn nur das Besondere gegeben ist, das Allgemeine aber zuerst gefunden werden muss. Und wer noch so viele Begriffe kennt, diese aber nicht mit Anschauungen in Beziehung setzen kann, dem mangle es an Urteilkraft, und das sei, so Kant (1781/1998, S. 185), «eigentlich das, was man Dummheit nennt». Kant unterstreicht an gleicher Stelle die wichtige Funktion von Beispielen für die Ausbildung und Schärfung von Urteilkraft:

Ein Arzt daher, ein Richter oder ein Staatskundiger kann viel schöne pathologische, juristische oder politische Regeln im Kopfe haben, in dem Grade, dass er selbst darin gründlicher Lehrer werden kann, und wird dennoch in der Anwendung derselben leicht verstossen, entweder, weil es ihm an natürlicher Urteilkraft (obgleich nicht am Verstande) mangelt, und er zwar das Allgemeine in abstracto einsehen, *aber* ob ein Fall in concreto darunter gehöre, nicht unterscheiden kann, oder auch darum, weil er nicht genug durch Beispiele und wirkliche Geschäfte zu diesem Urteile abgerichtet worden. Dieses ist auch der einzige und grosse Nutzen der Beispiele: dass sie die Urteilkraft schärfen. (Kant, 1781/1998, S. 185)

Es gibt nun Fallverständnisse, bei denen dieses «Etwas», auf das rekurriert wird, kasuistisch geformtes Referenzwissen ist. Im juristischen Beispiel weiter oben ist es ein Präzedenzfall, zu dem ein Ereignis in Beziehung gesetzt wird. In Anlehnung an Thomas S. Kuhn (1997, S. 199 ff.) kann eine mustergültige und anerkannte Problemlösung als Referenzwissen dienen, das den Mitgliedern wie auch Novizinnen und Novizen einer Fachgemeinschaft als Vorbild zur Lösung neu auftretender Probleme dient und Orientierung bietet. Musterbeispiele haben nach Ansicht von Kuhn bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht bloss illustrative Funktion, sondern erst durch das Durcharbeiten konkreter Problemstellungen der Gemeinschaft und durch den Vergleich mit bereits bestehenden Musterbeispielen erwirbt die Novizin oder der Novize die Fähigkeit, unterschiedliche Situationen als einander ähnlich und zugehörig zur gleichen Gruppe gemeinsamer Eigenschaften zu sehen. Ähnlichkeitsbeziehungen spielen aber auch später, bei der Lösung von Problemen durch erfahrene Mitglieder, eine Rolle, wie dies die Expertiseforschung belegt (vgl. Zumbach et al., 2008, S. 5 ff.).

Nicht immer muss das Besondere eines Falls unter eine allgemeine Kategorie subsumiert bzw. auf ein Musterbeispiel bezogen werden. Ist der Fall eine Erzählung, so kann die Rezeption dieser Erzählung nach Ricœur (1987, S. 60) als «ein Wettstreit zwischen ihrer episodischen und ihrer konfigurativen Dimension» aufgefasst werden. Mit «*episodische Dimension*» meint Ricœur den chronologischen Aspekt der Erzählung. Dieser lenkt die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Momente des Erzählablaufs und treibt die Geschichte voran. Die episodische Dimension bezieht sich auf Fragen wie «Und dann?», «Und nun?» oder «Was geschah danach?», auf die mit dem Aneinanderreihen von Ereignissen zu einer Erzähl- und Handlungskette geantwortet werden kann (vgl. ebd.). Gleichzeitig besteht die Tätigkeit des Erzählens darin, dass wir aus dieser Abfolge von Einzelereignissen eine bedeutungsvolle Ganzheit hervorbringen. Dieser Vorgang des «Zusammenfügens» bildet nun die *konfigurative Dimension* der Erzählung. Dank ihr ist es möglich, das Thema, die Pointe, den Sinn der Erzählhandlung zu benennen oder die Ereigniskette mit einem einzigen Begriff zusammenzufassen.

An diesem letztgenannten Fallbegriff sieht man sehr deutlich, dass das Allgemeine – hier die konfigurative Dimension der Erzählung – nicht ohne das Besondere, die episodische Dimension, auskommen kann. Eine Pointe etwa ist ohne den Hintergrund der gesamten Erzählhandlung unverständlich. Und umgekehrt ergibt eine bloss chronologische Abfolge von Einzelhandlungen ebenfalls keinen Sinn, denn ohne konfigurative Dimension fehlt ihr die Erklärungskraft.

5.2 Fallverstehen – mehr als «Subsumtion versus Fallrekonstruktion»

Einen Fall verstehen heisst, ihn «als» etwas sehen. In der Art und Weise, wie das Wechselspiel akzentuiert wird, unterscheiden sich die Fallverständnisse (vgl. oben; ausführlich in Steiner, 2004, S. 22–48). Fallverstehen ist möglich über den Weg einer Subsumtion, durch eine analogisierende Denkbewegung mit Bezugnahme auf (Muster-)Beispiele und, wenn der Fall eine Erzählung ist, auch durch das Erschliessen einer Konfiguration im Sinne von Ricœur (1987). So gesehen greift die «Antinomie von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik», die Helsper (1996, S. 531) auf der Basis seines strukturtheoretischen Professionsansatzes postuliert, zu kurz. Nach Helsper ist das Handeln von Lehrpersonen durch unaufhebbare und konstitutive Antinomien geprägt; eine davon ist die Antinomie von «Subsumtion versus Rekonstruktion» (Helsper, 1996, S. 531). Demnach lässt sich die Besonderheit eines Einzelfalls «keiner abstrakten Regel und keinem technologisierenden Procedere unterwerfen, sondern bedarf stets einer fallrekonstruktiven Komponente, in der verallgemeinerte Erklärungsmuster und theoretische Wissensbestände auf ihre Fallangemessenheit hin überprüft, revidiert und ausgelegt werden müssen» (Helsper, 1996, S. 532). Dass für ein angemessenes Fallverstehen die Erklärungsmuster immer daraufhin zu überprüfen sind, ob sie dem Einzelfall gerecht werden, gilt als unbestritten. Wenn man sich aber die verschiedenen hier dargestellten Fallverständnisse vor Augen hält, ist die subsumtive Argumentationsweise nur eine von mehreren Spielarten fallbezogenen Denkens, wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde.

Auch das antinomische Gegenstück von Subsumtion, die *Fallrekonstruktion*, kann in einem engeren oder in einem erweiterten Sinn verstanden werden. Als «Fallrekonstruktion im engeren Sinne» wäre die Vorgehensweise in der Tradition der Objektiven Hermeneutik zu betrachten. Diese Methode zur Datenauswertung wurde in den 1970er-Jahren vom Soziologen Ulrich Oevermann (vgl. 1993, 2000) für Forschungszwecke konzipiert und findet inzwischen in der Lehrpersonenausbildung des deutschsprachigen Raums grosse Verbreitung (zur Methode und zu Anwendungsbeispielen vgl. u.a. Helsper, 1996; Wernet, 2000, 2006; Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch, 2009). In den Worten der letztgenannten Autorengruppe geht es bei der Fallrekonstruktion darum, «die Logik der Konstitution des Unterrichtsgeschehens als pädagogische Praxis freizulegen, wie sie tagtäglich im Unterrichtsprozess von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern vollzogen wird. ... Sachhaltig wird an spezifischen Fällen gezeigt, nach welchen Regeln sich alltäglicher Unterricht gestaltet, welche Prozesslogik ihn bestimmt und welche Handlungsalternativen sich bei jeder Entscheidungsstelle *potenziell* ergeben» (Pflugmacher et al., 2009, S. 373, Hervorhebung im Original). Auf der Basis von Unterrichtstranskripten wird in einer kleinschrittigen Sequenzanalyse die «im Unterricht selbst normativ verankerte Logik von Bildung, Didaktik und Erziehung herauszuarbeiten» (Pflugmacher et al., 2009, S. 372) versucht.

Der Begründer der Objektiven Hermeneutik spricht den «Nachvollzugshermeneutiken» – das sind nach ihm «alle anderen Hermeneutiken ausser der objektiven» (Oevermann, 1993, S. 141) – die Relevanz für das Verständnis individueller menschlicher Lebenspraxis ab. Er hält ihnen entgegen, dass sie beim Versuch der Erschließung von Sinn und Bedeutung der untersuchten Handlungssituation lediglich paraphrasierend wiedergeben würden, «was die zu untersuchende sinnstrukturierte Praxis selbst schon in ihre Perspektive genommen hat» (Oevermann, 1993, S. 130). Als erstrangige Hermeneutik, welche die Zusammenhänge der sinnstrukturierten Welt auf intersubjektiv nachprüfbarer Weise zu rekonstruieren imstande sei, betrachtet Oevermann (1993, S. 130) die «objektive Hermeneutik», die aufgrund ihrer Konzeption das «Eigenschaftswort <objektiv> nicht nur zu Recht, sondern notwendig im Titel» führe. Folgerichtig könne eine adäquate Fallrekonstruktion «konsequent erst mit der *Methode der Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik*» ermöglicht werden (Oevermann, 2000, S. 63, Hervorhebungen im Original).

«Fallverstehen» und «Fallrekonstruktion» verwenden die Verfechterinnen und Verfechter der Oevermann-Nachfolge gern als Prädikat und Auszeichnung der eigenen Vorgehensweise. Aber «Fallrekonstruktion» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die sequenzanalytische Arbeit am Fall mit strukturtheoretischer Brille engzuführen, würde dem Potenzial und der Vielfalt fallorientierter Vorgehensweisen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrperson in keiner Weise gerecht. Angesagt ist eine «Fallrekonstruktion im weiteren Sinne», welche das Repertoire hermeneutisch-interpretativer Ansätze für die Fallarbeit ausschöpft, inklusive der Methoden im Bereich des literarischen Lernens oder des Filmverstehens.

Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beinhaltet sowohl das Arbeiten mit Fällen, die aufgrund einer direkten Begegnung präsent sind, als auch die Auseinandersetzung mit Begebenheiten, die über einen Text oder ein anderes Medium vermittelt und vergegenwärtigt werden, unabhängig davon, ob das Ereignis aufgrund einer persönlichen Erfahrung des Erkenntnissubjekts zum Fall wird oder der Fall den Lernenden mit einer didaktischen Absicht vorgegeben wird. Diese unterschiedlichen Varianten der Fallarbeit sind Thema des nächsten Abschnitts.

6 Kasuistische Methoden in der Ausbildung von Lehrpersonen

Die Verwendung von Fällen für didaktische Zwecke ist nicht erst heute ein Thema erziehungswissenschaftlicher Diskussion (vgl. dazu den Rückblick auf die pädagogische Kasuistik seit 1945 in Reh, Geiling & Heinzel, 2013, S. 911–914). Doch eine größere Verbreitung fallbasierter Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat im deutschsprachigen Raum erst in den letzten zwei Jahrzehnten stattgefunden. Ergebnis und Ausdruck dieser vielfältigen Bemühungen, Kasuistik in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu verankern, sind die unterschiedlichsten didaktisch-methodischen Ansätze und ein Wirrwarr von Bezeichnungen wie «Fallmethode», «Fallanalyse», «Fallrekonstruktion», «Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten», «Fallstudien» usw. – Die Liste von Bezeichnungen für methodische Formen fallbasierter Arbeit liesse sich noch beliebig weiterführen. Für eine bessere Übersicht sind deshalb ordnende und vergleichende Gesichtspunkte erforderlich, nach denen die verschiedenen Kasuistikmethoden systematisch gruppiert werden können. Eine trennscharfe Kategorisierung ist kaum möglich, weil die Methoden sich in einigen Aspekten gleichen und in anderen verschieden sind. Was nun folgt, ist ein erster Versuch, «Kasuistikfamilien» zu bestimmen. Im Sinne des Wittgensteinschen Konzepts der Familienähnlichkeit sind die Vertreter einer Familie einander ähnlich, sie gleichen sich in vielen Merkmalen, können sich jedoch in anderen deutlich voneinander unterscheiden.³

Die folgenden Fragen dienen als Ordnungsaspekte:

- Wer bestimmt in einem spezifischen Lehr-Lern-Arrangement, was der Fall ist?
- Mit welcher Absicht und von wem wurde der Fall erstellt?
- Welchen Realitätsbezug hat der Fall?
- Welchem Zweck dient die Fallbearbeitung?
- Wie hoch ist der Anteil der Selbststeuerung aufseiten der Lernenden?

Auf der Basis dieser Fragen werden nachfolgend sieben «Kasuistikfamilien» im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kurz gekennzeichnet und jeweils mit einem Literaturhinweis zu einem oder mehreren Anwendungsbeispielen aus der Lehrpersonenausbildung ergänzt.

³ Die Idee der Gruppierung didaktischer Konzepte zu Familien stammt von Baumgartner (2011, S. 240 f.); sie wird hier zur Gruppierung von kasuistischen Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt.

- a) *Vorlesung mit Fallbeispielen*: Theoretisch-formales Wissen wird in der Abhandlung durch Fälle illustriert. Die dozierende Person wählt einen verfügbaren Fall aus oder konstruiert gegebenenfalls selbst einen Fall. Die Steuerung des Ablaufes liegt ganz bei ihr.
- b) *Fallbasierte Seminare*: Diese Seminarform will Fallorientierung und systematische Vermittlung theoretischer Grundlagen verknüpfen. Die Steuerung liegt mehrheitlich noch bei der lehrenden Person. Die Studierenden können eigene Fälle zur Bearbeitung einbringen (Beispiel: Lüsebrink, 2010).
- c) *Rekonstruktive Kasuistik im weiteren Sinne*: Ein abgeschlossener Fall, der von der lehrenden Person aufgrund curricularer Überlegungen vorgegeben wird, soll im Seminar von den Lernenden analysiert und interpretiert werden. Dieser Familie sind die hermeneutisch-interpretativen Verfahren zuzuordnen. Die Vorgehensschritte und damit auch die Anteile der Selbststeuerung durch die Lernenden werden durch den je spezifischen hermeneutischen Ansatz bestimmt. Eine restriktivere Fassung rekonstruktiver Kasuistik wäre das sequenzanalytische Verfahren zur Fallrekonstruktion. Hier wird das forschungsmethodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik für Seminarveranstaltungen in der Lehrpersonenausbildung übernommen (vgl. Abschnitt 5.2) (Beispiele: Wernet, 2000; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010).
- d) *Problem- oder entscheidungsorientierte Kasuistik*: Auch hier bringt die lehrende Person auf der Grundlage spezifischer didaktischer Ziele einen Fall in die Lerngruppe. Im Gegensatz zu rekonstruktiven Verfahren geht es hier explizit darum, fallbezogene Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten anhand methodisch angeleiteter Schritte zu bestimmen. Viele Ansätze aus dieser Familie sind vom historischen Vorbild der Harvard-Universität inspiriert (Beispiele: Zumbach, 2003; Kiel et al., 2011; Kiel & Pollak, 2011; Ohlhaber, 2011).
- e) *Praxisreflektierende Kasuistik*: Von den Studierenden selbst erlebte Lehr-Lern-Situationen werden retrospektiv bearbeitet. Die Auswahl der zu bearbeitenden Fälle richtet sich nach den spezifischen Bedürfnissen der Studierenden oder erfolgt durch Lernimpulse der lehrenden Person. Ob die Praxisreflexion allein, in Kleingruppen oder mit der gesamten Lerngruppe erfolgt und in welchem Ausmass sie von den Lehrenden mitgestaltet wird, ist von Ansatz zu Ansatz verschieden (Beispiele: Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2010; Schüpbach, 2007; Fraefel, 2012; Schied, 2013).
- f) *Entwicklungsorientierte Kasuistik*: Ein Fall wird in einem vollständigen iterativen Projektzyklus, ausgehend von der Analyse- und Entwurfsphase hin zur Durchführung und Evaluation bis zur Reflexion, bearbeitet. In diesem Prozess, bei dem das Handeln *in* der Situation und das Reflektieren *über* die Situation wechselseitig aufeinander folgen, wird die anfänglich unbestimmte und problemhaltige Situation weiterentwickelt. Das Ergebnis eines solchen Einzelfallprojekts ist eine gegenüber dem Ausgangspunkt veränderte Situation. Der Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings nach Staub (2001) oder des forschenden Lernens (z.B. Feindt, 2007) so-

wie Aktionsforschungsansätze (z.B. Altrichter & Posch, 2007) wären dieser Familie zuzuordnen.

- g) *Rezeptionsästhetische Kasuistik*: In diesem kasuistischen Lehr-Lern-Arrangement geht es um eine Auseinandersetzung mit einem fiktionalen Werk, bei dem Werk und Adressatin oder Adressat – hier also die Lernenden – in einem dialogischen Verhältnis stehen. Im Gegensatz zu allen vorher genannten Familien, in denen mit dokumentarischem Fallmaterial gearbeitet wird, stehen bei dieser Gruppe fiktionale Fälle aus Literatur und Film im Zentrum der Fallarbeit. Interpretierte fiktionale Fall-sammlungen gibt es zwar (vgl. Abschnitt 3); dazu aber, wie man Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung damit zum pädagogischen Denken anleiten kann, existieren nur wenige spezifisch für die Lehrpersonenausbildung konzipierte Ansätze (Beispiel: Spann, 2014).

Dieser Gliederungsversuch mit den sieben Kasuistikfamilien versteht sich als ein erster einfacher Orientierungsrahmen für die inzwischen ansehnlich gewachsene Zahl an Fallarbeitsansätzen.

7 Ausblick

Die Lehrpersonenausbildung hat den «Fall» für sich entdeckt. Was im Jurastudium schon seit Langem Tradition hat, scheint sich nun auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu etablieren: das fallbasierte Lehren und Lernen. Fallbezogene Vorgehensweisen sollen die angehenden Lehrpersonen dazu befähigen, zwischen Theorie und Praxis, zwischen professionellem Referenzwissen und praktischem Handeln vermitteln zu können. Der Effort, dieses Potenzial von Fallarbeit in Methoden für Lehr-Lern-Arrangements in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umzusetzen, zeigt sich an der wachsenden Zahl an Publikationen in den letzten zwei Jahrzehnten.

Zur Konzeptualisierung von Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen didaktische Ansätze aus anderen humanwissenschaftlichen Disziplinen oder es werden einzelfallbezogene Forschungsmethoden für Ausbildungszwecke übernommen und adaptiert, wie beispielsweise die Fallrekonstruktion aus dem Forschungsprogramm der Objektiven Hermeneutik. Eine weitere Inspirationsquelle zur Entwicklung didaktischer Fallarbeitsansätze ist das Berufsfeld selbst. Die oben beschriebenen Familien der praxisreflektierenden und der entwicklungsorientierten Kasuistik sind wesentlich von Supervisions- und Aktionsforschungsansätzen aus der Berufspraxis geprägt. Schliesslich gibt es bewährte allgemeindidaktische Ansätze, etwa zum problemorientierten oder hermeneutischen Lernen, die für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung adaptiert werden.

Die Vielfalt der methodischen Ansätze und vor allem die uneinheitlich verwendeten Begriffe erschweren allerdings eine Übersicht über das Gebiet der Kasuistik. Basis

der Verständigung zwischen den oben beschriebenen Kasuistikfamilien wäre eine gemeinsame Sprache oder zumindest die Fähigkeit, zwischen den verschiedenen Begrifflichkeiten hin- und herübersetzen zu können. Davon sind wir aber noch weit entfernt. Zu sehr sind die verschiedenen Schulen bzw. Protagonistinnen und Protagonisten von Fallarbeit damit beschäftigt, Definitionshoheit im breiten Anwendungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gewinnen.

Bestrebungen zur Kommunikation und Kooperation wie die vorliegende Schwerpunktnummer zum fallbasierten Arbeiten sind deshalb sehr zu begrüßen. Ein Meilenstein diesbezüglich war eine interdisziplinäre Fachtagung in Hildesheim im Januar 2011 mit dem Titel: «Was der Fall ist – Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung». Bis zur Veröffentlichung eines Tagungsbandes (vgl. Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014) sind jedoch mehr als drei Jahre vergangen. Dieses Beispiel zeigt, dass zur Konzeptualisierung, Erprobung und wissenschaftlichen Auswertung von Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch eine immense, aber spannende Arbeit auf uns wartet.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, P.** (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Buck, G.** (1989) *Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. Auflage, Erstauflage 1967; herausgegeben und mit einem Vorwort von Ernst Vollrath). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Düwell, S. & Pethes, N.** (2014). Fall, Wissen, Repräsentation – Epistemologie und Darstellungsästhetik von Fallnarrativen in den Wissenschaften vom Menschen. In S. Düwell & N. Pethes (Hrsg.), *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie: Theorie und Geschichte einer Wissensform* (S. 9–33). Frankfurt a.M.: Campus.
- Feindt, A.** (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D.** (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Forrester, J.** (2014). Wenn *p*, was dann? In Fällen denken (übersetzt aus dem Englischen von S. Nitzke & N. Pethes). In S. Düwell & N. Pethes (Hrsg.), *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie: Theorie und Geschichte einer Wissensform* (S. 139–168). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L. & Rahm, S.** (Hrsg.). (2010). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In H. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, I.** (1781/1998). *Kritik der reinen Vernunft* (Sonderausgabe 1998 für die Mitglieder der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft nach der Ausgabe 1983). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen

- Kant, I.** (1790/1996). *Kritik der Urteilskraft* (Werke III: Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie, S. 479–880). Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T.** (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Pollak, G.** (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S.** (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 261–272.
- Kuhn, T.S.** (1997). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Levi, E.H.** (1949). *An Introduction to Legal Reasoning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lüsebrink, I.** (2010). *Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel* (Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 2, Juli 2010). Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Oevermann, U.** (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In T. Jung & S. Müller-Dooch (Hrsg.), *«Wirklichkeit» im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 106–189). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ohlhafer, F.** (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12 (2), 367–374.
- Pflugmacher, T., Gruschka, A., Twardella, J. & Rosch, J.** (2009). Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 372–384.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B.** (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist: Fallarbeit in Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzl, F.** (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & H. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage) (S. 911–924). Weinheim: Juventa.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Ricœur, P.** (1987). Narrative Funktion und menschliche Zeiterfahrung. In V. Bohn (Hrsg.), *Romantik. Literatur und Philosophie* (S. 45–79). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rösler, W. & Hoffmann, N.** (2005). *Kinder, Kreide und Curricula: Auf literarischen Wegen zu pädagogischem Denken und schulischem Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schied, M.** (2013). *Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerausbildung. Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.*
- Spann, H.** (2014). Professionalisierung von angehenden Englischlehrerinnen und Englischlehrern an der PH OÖ – ein Fall für den Literaturunterricht? In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung in der und für die LehrerInnenbildung* (S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Steiner, E.** (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (Dissertation). Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich. Online verfügbar unter: <http://opac.nebis.ch/ediss/20050080.pdf> (21.04.2014).

Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (eingereicht). *Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen.*

Vorauer, M. & Greiner, U. (2007). *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte?* Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Wernet, A. (2000). «Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?» Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Zumbach, J. (2003). *PBL – Problembasiertes Lernen.* Münster: Waxmann.

Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–14). Göttingen: Hogrefe.

Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch.* Göttingen: Hogrefe.

Autor

Edmund Steiner, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Wallis, edmund.steiner@phvs.ch

Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

Ewald Kiel, Joachim Kahlert und Ludwig Haag

Zusammenfassung Die Arbeit mit authentischen Fällen findet im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend Zuspruch. Verbunden werden damit Erwartungen z.B. bezüglich einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis oder einer Vermeidung trägen Wissens. Seltener diskutiert wird allerdings die grundlegende Frage, welche Merkmale gute Fälle kennzeichnen, die zur Entwicklung von Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten beitragen. Der vorliegende Beitrag geht dieser Fragestellung anhand von sieben Thesen nach, die sich auf professions- und lerntheoretische Argumente stützen. Als Kriterien für gute Fälle werden der Berufsfeldbezug, die narrative Verankerung, das Widerspiegeln der strukturellen Unsicherheit im Lehrberuf, das Eröffnen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Role-Making und Role-Taking, die Berücksichtigung unterschiedlicher Rationalitäten und Handlungspraktiken im Lehrberuf sowie die motivierende Wirkung diskutiert.

Schlagwörter fallbasiertes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Fallarbeit

What Makes a Good Case for Initial and In-service Teacher Education?

Abstract Case-based learning on the basis of authentic cases is increasingly well received in the context of teacher education. It is expected that case-based learning might, e.g., strengthen the link between theory and practice, or help avoid the development of inert knowledge. However, less frequently discussed is the essential question as to what the criteria of good cases are, which facilitate the formation of professional knowledge, beliefs/values, motivational orientation and abilities of self-regulation. The paper explores this issue on the basis of seven theses which rely on theoretical considerations from the field of professional theory and learning theory. The authors discuss seven criteria which make a good case in teacher education. These criteria include reference to the occupational field, narrative anchoring, reference to the structural uncertainty of the teaching profession, facilitation of different courses of action in the sense of role-making and role-taking, consideration of varying rationalities and actual practices as well as motivational impact.

Keywords case-based learning in teacher education – case-based instruction

Die gesamte siebte Klasse hat das Klassenzimmer verlassen – mit Ausnahme von Mark. Seine Lehrerin schaut sich beim Herausgehen um. Sie sieht, wie er eine Orangenschale fallen lässt, und fordert ihn auf, diese aufzuheben. Mark antwortet: «Nein, das soll die Putze machen!»

For the teacher educators ... a case is a descriptive research document based on a real-life situation or event. It attempts to convey a balanced, multidimensional representation of the context, participants, and reality of the situation. It is created explicitly for discussion and seeks to include sufficient detail and information to elicit active analysis and interpretation by users. (Merseth, 1996, S. 726)

Das Eingangszitat verweist auf einen weiten Begriff eines Falls in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der anknüpft an Formulierungen, wie sie in der Managementausbildung an der Harvard Business School gebraucht werden. Diese Definition aus dem im angelsächsischen Bereich sehr einflussreichen «Handbook of Research on Teacher Education» (Sikula, 1996) oder Definitionen ähnlichen Typs prägen den Diskurs über Fälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der angelsächsischen Welt – vor allem im US-amerikanischen Bereich (vgl. Carter, 1999). Dieser Diskurs ist stark geprägt durch die Referenz auf Shulman, den ehemaligen Leiter der «Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching», die seit vielen Jahren einer der Think-Tanks in der US-amerikanischen Lehrpersonenprofessionsforschung ist. Auch Merseth (1996) bezieht sich explizit auf Shulman. Im Sinne der Weiterentwicklung von Shulmans professionstheoretischem Denken lassen sich Fälle als wichtige Bausteine betrachten, die zur Entwicklung einer «pädagogischen Signatur» beitragen. Eine solche Signatur ist gekennzeichnet durch

... a cognitive apprenticeship wherein one learns to think like a professional, a practical apprenticeship where one learns to perform like a professional, and a moral apprenticeship where one learns to think and act in a responsible and ethical manner that integrates across all three domains. (Shulman, 2005, S. 3)

Die deutschsprachige Diskussion zum Begriff des Falls scheint aufgrund vieler unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge disparater. Sie reicht von bildungstheoretischen Zugängen über die Biografiearbeit oder Ethnografie bis hin zu Zugängen, welche empirisch rekonstruktiv Handlungslogiken oder Bedeutungsaushandlungen offenlegen wollen (vgl. z.B. Combe, 2001; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010; Stelmaszyk, 2009). Mit dieser Aufzählung sind bei Weitem nicht alle Zugänge erfasst. Sie spiegelt jedoch zentrale Aspekte des gegenwärtigen Diskurses wider. Trotz dieser Disparatheit würden allerdings viele deutschsprachige Autorinnen und Autoren Merseth (1996) wohl darin zustimmen, dass Fälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorzugsweise Dokumentationen realer Situationen sind, deren Darstellung eher multidimensional als eindimensional ist und die sich eher kontextualisiert durch mehr Details als dekontextualisiert durch weniger Details auszeichnen sollten. Allerdings wird die von Merseth (1996) aufgeworfene Frage, welche Art von Diskussion sich an einen Fall anschließen sollte, wahrscheinlich sehr unterschiedlich beantwortet. Dies ist unter anderem davon abhängig, ob der Einsatz von Fällen etwa der Veranschaulichung,

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

der Rekonstruktion, der Entscheidungsfindung, der Schulung von Denkmustern oder einfach nur dem Austausch von Erfahrungen dienen soll.

Grundsätzlich findet der Umgang mit Fällen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung national wie international zunehmend Wiederhall in unterschiedlichen Repräsentationsformen: Populär sind verschiedene Videopräsentationen von Fällen, für die häufig Online-Zugänge entwickelt werden (vgl. z.B. Krammer et al., 2006; Sherin & Han, 2004). Es finden sich ebenso Hybridprodukte, bei denen theoretische und praktische Einführungstexte in Buchform mit Videofällen – online oder auf CDs/DVDs – verknüpft werden (z.B. Schneewind & Böhmert, 2008; Kiel, 2012; Kiel, Frey & Weiß, 2013). Darüber hinaus existieren Fallsammlungen in Textform, die entweder online abrufbar sind (z.B. www.fallarchiv.uni-kassel.de) oder gedruckt vorliegen (z.B. Schelle, Rabenstein & Reh, 2010; Kiel, Kahlert, Haag & Eberle, 2011). Die Kontexte der Entwicklung solcher Fallsammlungen und ihrer Verarbeitung sind sehr unterschiedlich. Videopräsentationen, wie die oben angegebene von Krammer et al. (2006), entstehen häufig in einem Forschungskontext und werden dann (teilweise) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung didaktisch aufbereitet. In diesem konkreten Beispiel spielt TIMSS eine grosse Rolle. Andere interessante Videostudien, aus denen Fallsammlungen generiert wurden, sind die IPN-Videostudie im Bereich Physik, die DESI-Studie im Bereich Englisch oder die CPV-Videostudie, die fächerübergreifend angelegt ist.

In den nachfolgenden Überlegungen zur Qualität von Fällen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nehmen wir die Perspektive von Lehrpersonenbildnern ein. Das heisst, wir wollen Fälle in der Ausbildung dazu nutzen, bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern das Bewusstsein für eine pädagogische Signatur zu schaffen. Wesentlich für die Entwicklung einer solchen Signatur sind Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Baumert & Kunter, 2006), die entwickelt werden müssen. In diesem Zusammenhang gilt im Hinblick auf die Überzeugungen und Werthaltungen nicht nur für den deutschsprachigen, sondern auch für viele Beiträge aus dem angelsächsischen Bereich die Aussage von Schelle, Rabenstein und Reh (2010, S. 20), dass es grundlegend für die Auseinandersetzung mit Fällen sei, einen «Habitus der Distanz, Skepsis und auch der Neugier gegenüber den Situationen und Konstruktionen» von Lehrhandeln zu entwickeln (vgl. auch Sherin & Han, 2004).

Der skizzierte Fall zu Beginn dieses Beitrags soll nicht nur die Eingangsdefinition kurz illustrieren, sondern im weiteren Verlauf auch als Grundlage für die Diskussion darüber dienen, was denn ein guter Fall in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei. Dabei verstehen wir unter einem «guten Fall» im Sinne von Merseth (1996) eine Dokumentation realer Situationen, welche es im Sinne von Shulman (2005) Personen in der Lehramtsausbildung ermöglicht, wie eine professionelle Lehrkraft zu denken, zu handeln und sich professioneller Wertmassstäbe zu bedienen. Unsere Leitfrage in diesem Zusammenhang lautet: *Welche Form der Auswahl von Fällen und ihrer Aufbereitung ist*

zutürlich für die Entwicklung einer solchen pädagogischen Signatur? Um diese Frage zu beantworten, formulieren wir im Folgenden zunächst theseartig sieben Leitlinien für die Auswahl und Gestaltung eines Falls, die wir dann ausführlich begründen. Dabei ziehen wir in den Begründungen unterschiedliche wissenschaftliche Kontexte heran, um diese dann, im Sinne von Zierers (2010) Verständnis einer guten Eklektik, für jeweils eine These systematisch zusammenzuführen.

Ein guter Fall in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

1. hat einen klaren Berufsfeldbezug;
2. hat eine narrative Struktur;
3. spiegelt die strukturelle Unsicherheit des Berufsfeldes wider;
4. eröffnet Handlungsmöglichkeiten nicht nur im Sinne eines Role-Takings, sondern auch im Sinne eines Role-Makings;
5. lädt zu Begründungen ein, die nicht nur zweckrational, sondern auch wertrational oder dramaturgisch sein können/sollen;
6. motiviert zur Auseinandersetzung mit den berufsfeldbezogenen Problemen;
7. ermöglicht es, das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen, sozialen und subjektiven Handlungspraktiken aufzuzeigen.

These 1: Berufsfeldbezug

Betrachtet man den professionstheoretischen Diskurs zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dann fällt sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Diskurs die vielfältige Kritik auf, deren Tenor ist, Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereite nicht auf die Anforderungen des Berufs vor (vgl. Hoban, 2005; Phelan, 2005; Dubs, 2008). Gängige Argumente gerade im deutschsprachigen Raum lauten, dass die Studienfelder Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften sowie die diversen Formen von Schulpraktika nicht ausreichend aufeinander abgestimmt seien und die unterschiedlichen Logiken von Fächern und Institutionen zu einer Vernachlässigung berufsfeldspezifischer Anforderungen führen würden (vgl. Oelkers, 2001; Terhart, 2008; Zumbach, 2008). Schaut man auf die Adressatinnen und Adressaten von Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das heisst diejenigen, die in verschiedenen Institutionen für diesen Beruf ausgebildet werden, dann weisen seit mehr als 20 Jahren verschiedene Studien darauf hin, wie sehr sich die Lehramtsstudierenden einen erkennbaren Berufsfeldbezug und anwendungsbezogene Trainingsmöglichkeiten für den späteren Beruf wünschen (vgl. Ulich, 1996; Bohnsack, 2000, S. 54 f.; Schaefers, 2002, S. 69 f.; Kolbe & Combe, 2008, S. 848; Snoek, 2008).

Diese Forderungen aus der Professionsforschung werden gestützt durch die sogenannten soziokonstruktivistischen Theorien des Lernens wie etwa die tätigkeitsorientierte Didaktik (vgl. Galperin, 1979; Dawydow, 1982), den Anchored-Instruction-Ansatz, so wie er von einer Forschungsgruppe an der Vanderbilt University entwickelt wurde (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1997), oder den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (vgl. Reinmann & Mandl, 2006). Die gemeinsame Idee dieser soziokon-

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

struktivistischen Lerntheorien ist, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess sei, Lernen kontextgebunden stattfinde, Lernsituationen soziale Situationen seien, Wissen ein Werkzeug sei und Wissen sozialer Natur sei, das heisst, nur in sozialen Interaktionen existiere (vgl. Kiel et al., 2011, S. 22 f.). Folgt man dieser Logik, dann sind zu Handlungen herausfordernde problematische Situationen im Berufsfeld der Ausgangspunkt der Wissensvermittlung. Diese Ideen des Soziokonstruktivismus sind anschlussfähig an das US-amerikanische Instruktionsdesign, wo etwa Merrill (2002) fordert, dass der Ausgangspunkt gelungener Lernsituationen immer ein «real-life problem» sein sollte.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist der eingangs geschilderte Fall in der Tat berufsfeldbezogen. Es handelt sich um eine für den Lehrberuf typische Situation, in der eine Lehrkraft zu etwas auffordert und dieser Aufforderung nicht nachgekommen wird. Wird dieses «real-life problem» zum Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemacht, so fällt die situative Eingebundenheit des Beispiels sofort auf. Fragt man Lehramtsstudierende, was sie in dieser Situation tun sollen, dann sind sie aufgefordert, vor dem Hintergrund eines sozialen Kontexts eigenständig Wissen zu konstruieren. Dieses Wissen soll zum Werkzeug werden, um solche Probleme später im Berufsfeld allein oder gemeinsam mit anderen lösen zu können.

These 2: Narrative Struktur

Die gerade erwähnten soziokonstruktivistischen Lerntheorien, ganz besonders wie sie im Anchored-Instruction-Ansatz vertreten werden, betonen die Bedeutung der narrativen Struktur, wenn aus Problemen gelernt werden soll. Dabei bedeutet «Narration» im Sinne der Vanderbilt-Forschungsgruppe nicht unbedingt eine Erzählung in Textform. Es werden vielmehr explizit Filme als Fälle genutzt. Die Narration ist ein Anker, damit Abstraktes mithilfe einer konkreten, vorstellbaren Situation besser vergegenwärtigt werden kann.

Jerome Bruner, der dem Narrativen den Status einer Denkform zuweist, spricht in diesem Zusammenhang von zwei Landschaften, die geformt werden: «One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument. [The] other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel» (Bruner, 1985, S. 99). Diese – für einen Instruktionspsychologen fast poetische – Formulierung verweist auf die Eingangsdefinition eines Falles in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wo multidimensionale Repräsentationen einer authentischen Situation gefordert werden. Bruner (1985) ist dabei beeinflusst vom sogenannten «narrative turn» in den Sozialwissenschaften. In dieser im Strukturalismus Barthes', Todorovs, Bakhtins oder auch Lévi-Strauss' wurzelnden wissenschaftlichen Bewegung (Mitte bis Ende der 1960er-Jahre entstanden) wird artikuliert, dass die zentralen Lebensäußerungen von Menschen Erzählungen seien (vgl. Czarniawska, 2002). Das, was Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet, sei ihre Fähigkeit, Autorin oder Autor zu sein (vgl. MacIntyre, 1985, S. 209). Soziale

Phänomene werden deshalb am besten als Geschichten verstanden. Dabei können diese Geschichten eine schriftliche Form, eine orale Form oder – mit einer entsprechenden Einleitung – auch eine andere Repräsentationsform haben.

Der eingangs geschilderte Fall hat nur eine begrenzte narrative Struktur. Er ist relativ kurz, die Grundstruktur «Aufforderung und Verweigerung» scheint einfach. Er ist jedoch komplexer, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Viele Informationen wären notwendig, um zu entscheiden, ob und wie die Forderung der Lehrkraft gegenüber dem Schüler durchgesetzt werden müsste: Gibt es eine relevante Vorgeschichte? Verweigert der Schüler öfter Aufforderungen von Lehrkräften? Gibt es klare Regeln im Klassenzimmer? Welchen Führungsstil möchte die Lehrkraft zeigen? – Das heisst, auch eine reduzierte narrative Struktur kann Ausgangspunkt komplexer Überlegungen sein.

These 3: Die strukturelle Unsicherheit des Berufsfeldes

Das eingangs gewählte Beispiel macht sehr schön deutlich, wie sehr das Handeln von Lehrpersonen unsicheres Handeln ist. Es ist ein Handeln zwischen nicht trivialen Maschinen (vgl. Luhmann, 2005); Lehrpersonen wissen nicht, wie Schülerinnen und Schüler auf ihre Impulse reagieren. Das heisst, eine Lehrperson kann sich aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer professionellen Kompetenzen für eine gut begründbare Intervention entscheiden. Häufig hat eine solche Intervention Erfolg, aber die Lehrperson kann sich nicht sicher sein, ob der beabsichtigte Erfolg eintritt (Kiel et al., 2013, S. 10). Der Zusammenhang zwischen Absicht, Lehrpersonenhandlung und Wirkung ist also nicht deterministisch. Er ist aber auch nicht kontingent, weil es einen erfahrungsbasierten oder wissenschaftlich orientierten Begründungszusammenhang gibt (vgl. Abbildung 1; Kiel & Pollack, 2011).

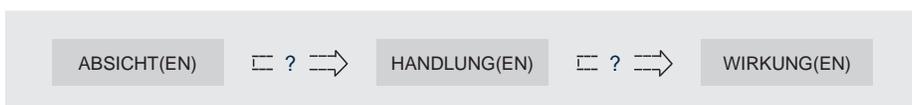


Abbildung 1: Zusammenhang von Absicht, Handlung und Wirkung (Kiel & Pollack, 2011, S. 23).

Derartige unsichere Wirkungszusammenhänge pädagogischen Handelns sind geprägt durch Multidimensionalität, Simultaneität, Unvorhersagbarkeit, Öffentlichkeit und Historizität (vgl. Doyle, 1986). Ein wesentlicher Teil der von Doyle (1986) konstatierten Unvorhersagbarkeit ergibt sich aus der «Reaktanz». Das ist der Widerstand der Schülerinnen und Schüler gegen die Einschränkung von Freiheit (vgl. Dickenberger, 1985), den auch der Schüler Mark im Eingangsbeispiel zeigt.

Diese Überlegungen zur strukturellen Unsicherheit stammen aus dem Umkreis dessen, was man in der Professionstheorie als Strukturfunktionalismus bezeichnet. Der eingangs erwähnte Fall spiegelt die strukturelle Unsicherheit, die den Kern struktur-

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

funktionalistischer Überlegungen bildet, deutlich wieder. Es gibt keine eindeutige Lösung. Auch wenn wir sehr viel mehr Informationen hätten, würden sich dennoch immer wieder unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten anbieten. Ein wichtiger Vertreter des Strukturfunktionalismus ist etwa Helsper, der deutlich macht, wie sehr Lehrpersonenhandeln durch Antinomien geprägt ist, welche die Form paradoxer Handlungsaufforderungen haben können, so etwa Nähe zu zeigen und gleichzeitig distanziert zu sein (vgl. Helsper, 2011). Eine schülerorientierte Lehrkraft mag sich vielleicht aus einem Gefühl der Nähe heraus gegenüber einem Schüler wie Mark nicht durchsetzen wollen. Gleichzeitig erfordert eine professionelle Distanz vor dem Hintergrund bestehender Erziehungstheorien aber genau diese Durchsetzung im Sinne eines konsequenten Erziehungsverhaltens.

These 4: Role-Making und Role-Taking

Die sich an der klassischen Rollentheorie (vgl. Turner, 1962) orientierende Professionsforschung identifiziert zwei Möglichkeiten, eine professionelle Rolle auszufüllen: Erstens können professionelle Lehrkräfte die Rollenerwartung und Handlungsmuster, wie sie etwa in der Ausbildung vermittelt werden oder in einem schulischen Kontext implizit oder explizit vorhanden sind, übernehmen. Dann machen sie sich die Erwartungen zu eigen und versuchen, ihnen zu genügen. Dies wird als Role-Taking, das Übernehmen einer Rolle, bezeichnet. Es besteht jedoch auch im Sinne eines Role-Makings die Möglichkeit, die professionelle Rolle selbst zu gestalten. Beim Role-Making werden Rollenerwartungen nicht als Gesetze aufgefasst, die es unbedingt zu erfüllen gilt. Vielmehr werden solche Erwartungen immer als Spielräume verstanden, die interpretierbar sind und Raum für die Erfüllung eigener Bedürfnisse lassen. Um eine Rolle zu gestalten, bedarf es einer Vorstellung davon, wie man diese Rolle denn ausfüllen möchte. In der Tradition des Reflective Teaching von John Dewey wird heute in diesem Zusammenhang von einem sogenannten «professionellen Selbst» gesprochen, welches eine professionelle Person entwickeln sollte (van den Berg, 2002). Ein verwandter Begriff ist der Begriff der «Professional Vision», der aus der Ethnologie kommt (Goodwin, 1994) und inzwischen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung reüssiert. Diese Richtung der Professionstheorie geht im Allgemeinen davon aus, dass es so etwas wie institutionsgebundene und fachgebundene Rollenerwartungen gebe, die es in der Tat im Sinne eines Role-Takings zu erfüllen gelte – etwa einen Schüler, der widerständig ist, nicht zu schlagen. Andererseits gibt es einen nicht unbeträchtlichen Teil des Rollenhandelns, der Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung lässt. So könnte die Lehrkraft im Eingangsbeispiel versuchen, den Schüler argumentativ zu überzeugen, ihn sofort mit einer Sanktion konfrontieren, ihn an die Einhaltung der Schulregeln erinnern etc. Gute Fälle eröffnen die Möglichkeit eines solchen Role-Makings.

These 5: Rationalitäten des Handelns von Lehrpersonen

Novizinnen und Novizen im Lehrberuf oder Personen, die für den Lehrberuf ausgebildet werden, haben ein grosses Bedürfnis nach klaren Zweck-Mittel-Relationen. Sie wünschen sich, anders als es der Strukturfunktionalismus postuliert, eindeutige Ziele,

die möglichst deterministisch mit klar operationalisierten Mitteln erreicht werden können. Mit anderen Worten: Sie wünschen sich Rezepte. Dies erklärt etwa den unglaublichen Erfolg des Buches «Unterrichtsrezepte» von Jochen und Monika Grell (2010), welches seit mehr als 30 Jahren aufgelegt wird und auch in seinen Überarbeitungen den modernen Stand der Forschung kaum repräsentiert. Der Titel «Rezepte» scheint jedoch Magie auszuüben.

Die gerade angesprochenen theoretischen Überlegungen zum professionellen Selbst oder zur «Professional Vision» betonen die wertrationalen Aspekte des Handelns von Lehrkräften. Das Role-Making, ausgehend von der Frage «Wer will ich als Lehrkraft für meine Schüler sein?», verlangt, sich Wertfragen zu stellen. Man kann eine unterstützende Lehrkraft sein, eine leistungsorientierte Lehrkraft, die selektiert, eine Lehrkraft, die in einem christlichen Sinne erziehen will, oder vor allem eine distanzierte Fachwissenschaftlerin bzw. ein distanzierter Fachwissenschaftler etc. Anforderungsanalysen, welche die sozialen Praktiken der verschiedenen Lehrämter im Sinne einer pädagogischen Signatur untersucht haben, stellen z.B. deutliche Unterschiede zwischen den Förderschullehrämtern und den Regelschullehrämtern im Hinblick auf ihre Wertorientierung fest (vgl. Weiß, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid & Kiel, 2014). So betonen Lehrkräfte der Förderschullehrämter die besondere Bedeutung eines humanistischen Ethos im Sinne der grundlegenden Bereitschaft, auch diejenigen zu unterstützen, die vielleicht nicht nur in ihrer Entwicklung gehemmt sind, sondern sich etwa im Förderschwerpunkt «soziale und emotionale Entwicklung» unter Umständen auch aggressiv gegen eine Lehrkraft wenden können.

Neben der wertrationalen Komponente des Lehrhandelns gibt es, im Anschluss an die Überlegungen von Erving Goffman (1983), auch eine dramaturgische Komponente des Handelns von professionellen Lehrerinnen und Lehrern. Jenseits der Forderungen eines wohl aus den 1970er-Jahren stammenden Authentizitätsmythos spielen Lehrkräfte selbstverständlich bisweilen eine Rolle, die nicht dem entspricht, was sie eigentlich sind oder wie sie sein wollen. Um z.B. ein lernförderliches Klassenklima zu erreichen, sind sie etwas strenger, als es ihren sonstigen Wertvorstellungen entspricht, oder sie versuchen ein Kind zu schützen, obwohl dieser Schutz möglicherweise eine exponierte Rolle erfordert, die die Lehrkräfte nicht lieben.

Ein guter Fall in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung macht deutlich, dass zweckrationales Planen und Handeln in der Schule zwar nützlich ist, aber keine Gewähr für Erfolg bietet. Wertrationalität und dramaturgische Rationalität können wichtige Ressourcen darstellen. Es kann sehr hilfreich sein, einem aggressiven Kind dramaturgisch zu begegnen oder in einer Krisensituation aus wertrationalen Überlegungen heraus Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Der eingangs geschilderte Fall bietet durchaus Möglichkeiten zweckrational, wertrational oder auch dramaturgisch fundierte Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

These 6: Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten

Wie jedes Lernarrangement muss auch fallbasiertes Lernen zur Auseinandersetzung mit dem Lernstoff motivieren. Die oben angesprochenen soziokonstruktivistischen Lerntheorien und der aus dem Umfeld des Instruktionsdesigns stammende David Merrill (2002) postulieren, dass sogenannte «real-life problems» einen auffordernden Charakter haben sollen. Adaptiert man die Terminologie der bildungstheoretischen Pädagogik Klafkis (1995), könnte man stattdessen auch von professionellen Schlüsselproblemen sprechen. Hier treffen sich US-amerikanisches Instruktionsdesign und deutsche Bildungstheorie.

Vor dem Hintergrund moderner Motivationstheorien lässt sich etwa im Sinne von Deci und Ryan (1993) die besondere Bedeutung von Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit für den Lernprozess konstatieren. Das heisst, Lernerinnen und Lerner, die sich mit dem Orangenschalenfall beschäftigen, setzen sich mit diesem Fall auseinander, wenn sie das Gefühl haben, ausreichende Kompetenzen für die Lösung zu haben oder generieren zu können. Das Kompetenzerleben wird unterstützt durch Autonomieerleben, etwa wenn ihnen das Lernarrangement bei der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten Freiheiten gewährt. Darüber hinaus ist es sinnvoll, kooperative Lernarrangements zu kreieren. Im Sinne von Deci und Ryan (1993) sind dies wichtige Aspekte, die zur Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Fachinhalten motivieren. Eine andere, zusammenfassende Perspektive bietet John Keller (2010) mit seinem Vierdimensionenmodell der Motivation. Er postuliert – nicht auf der Basis einer heute so populären Metaanalyse, sondern in einer systematischen, inhaltlichen Zusammenfassung vieler Motivationstheorien – vier motivierende Facetten von professionellem Lehrhandeln: Es geht darum, die Aufmerksamkeit der Lernerinnen und Lerner zu gewinnen, ihnen die Relevanz des Lerninhalts zu verdeutlichen, sie zuversichtlich zu machen, eine Aufgabe lösen zu können, und subjektive Zufriedenheit zu ermöglichen, etwa indem ein interessantes Produkt erstellt wird. Der Eingangsfall bietet unseres Erachtens viele Möglichkeiten, Lernarrangements zu entwickeln, um Aspekte der Modelle von Deci und Ryan (1993) oder Keller (2010) zu verwirklichen.

These 7: Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen, sozialen und subjektiven Handlungspraktiken

Ein Anspruch von Lehrerinnen- und Lehrerbildung in akademischen Institutionen ist es, dass Lehrkräfte ihre professionellen Handlungen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse planen, durchführen und evaluieren sollen. Betrachten wir hierzu die kurze Sequenz des Orangenschalenfalls, in der es um Aufforderung und Verweigerung geht. Aus wissenschaftlicher Perspektive könnte man diese Sequenz u.a. interpretieren als Reaktanzphänomen, bei dem es darum geht, Widerstand als Reaktion auf die Einschränkung von Freiheitsgraden zu verstehen und damit umzugehen (Dickenberger, 1985). Man kann ebenso die Perspektive von Erziehungstheorien einnehmen, etwa diejenige Schneewinds. Im Kontext dieser Theorie fragte man danach, wie man in Situationen von Aufforderung und Verweigerung «Freiheit in Grenzen» gewähren kann.

Das ist der von Schneewind präferierte Erziehungsstil, bei dem es darum geht, Wertschätzung zu zeigen, Freiheit zu gewähren, aber gleichzeitig auch etwas zu fordern (vgl. Schneewind & Böhmert, 2008).

Neben der wissenschaftlichen Perspektive gibt es jedoch auch so etwas wie eine soziale Praxis, mit Problemsituationen der geschilderten Art umzugehen. Das können schulinterne Regeln sein, etwa in Konflikten wie diesem immer konsequent zu sein, auf Schul- oder Klassenregeln zu verweisen, die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer zu informieren etc. Soziale Praktiken können auch schulartenspezifisch sein, wie empirische Anforderungsanalysen zeigen (vgl. Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013).

Empirische Untersuchungen zu Lehrhandeln zeigen, dass Lehrkräfte eher wenig auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen, wenn sie in der Schule handeln (vgl. Czerwenka, 2002). Der Forschungsbereich der sogenannten subjektiven Theorien macht deutlich (vgl. Wahl, 2002), dass subjektive Theorien, die auf persönlicher Erfahrung und praktischer Belehrung beruhen, tief in der Psyche des Subjekts verankert sind, tiefer als das, was in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vermittelt wird. Deswegen haben sie grossen Einfluss auf unsere Handlungsorientierungen. Die subjektive Theorie einer Lehrkraft, erworben in der eigenen kindlichen Lebenswelt, mag lauten: «Bei Widerstand muss man schreien, um sich durchzusetzen.» Eine solche Theorie kann, bezogen auf das Eingangsbeispiel, stärker auf das Handeln einwirken als jedes Seminar über Erziehungstheorien, in dem etwa Schneewinds Überlegungen (vgl. Schneewind & Böhmert, 2008) thematisiert wurden. Die Bildungsgangdidaktik empfiehlt im diesem Zusammenhang, ganz besonders bei der Ausbildung von Lehrpersonen intensiv die subjektiven Theorien zu erheben, diese bewusst zu machen und mit wissenschaftlichen Theoriebeständen zu konfrontieren (vgl. Neuß, 2009).

Fazit

Die hier dargestellten Kriterien der Fallauswahl und -gestaltung für Kontexte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen nicht eo ipso zu guten Lernergebnissen, auch wenn die Fälle etwa im Sinne der ersten drei Thesen berufsfeldbezogen sind, eine narrative Struktur haben und die strukturelle Unsicherheit des Handlungsfeldes widerspiegeln. Die Thesen 4 bis 7 machen deutlich, dass die Einbettung in ein Lernarrangement von besonderer Bedeutung ist. Bei einem solchen Lernarrangement gilt es zu beachten, dass die Auseinandersetzung mit dem Fall bewusst macht, wie sehr Handeln von Lehrkräften durch viele Perspektiven geprägt ist (Role-Taking, Role-Making; Zweckrationalität, Wertrationalität und dramaturgische Rationalität; wissenschaftliche, soziale und subjektive Handlungspraktiken). Voraussetzung für ein solches «Bewusstmachen» bei der Fallbearbeitung ist deswegen die Unterscheidung zwischen einer beobachtend *beschreibenden* Ebene (Wer? Was? Wann? Wo?), einer *interpretierenden* Ebene (Warum? Wozu?) und einer *bewertenden* Ebene (Gemäss welchem Massstab ist das Beobachtete

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

gut oder schlecht?) (Kiel et al., 2011, S. 32). Das Training eines solchen Unterscheidungsvermögens kann erfolgen auf der Basis textbasierter Fälle oder auf der Basis von Fällen in anderen Repräsentationsformen wie beispielsweise Filmen (vgl. Kiel, 2012), Comics oder Grafiken. Im Arbeitskontext der Autoren wird u.a instruktionsorientiert in Grundprobleme einer solchen Unterscheidung eingeführt. Es gibt daneben die Möglichkeit, spielerisch in solche Unterscheidungen einzuführen, und natürlich kann dies auch im selbstgesteuerten Lernen durch Lektüre geschehen (Kiel et al., 2011, S. 32).

Insgesamt gilt für die Entwicklung von Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten durch Fallbearbeitung wie für jedes andere Lernen, dass Fallbearbeitung ein Angebot ist, welches von Lernerinnen und Lernern als interessante Herausforderung empfunden werden muss. Um dies zu gewährleisten, gelten die oben genannten üblichen Kriterien der Motivationstheorie.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bohnsack, F. (2000).** Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenzen? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bruner, J. (1985).** Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Hrsg.), *Learning and teaching the ways of knowing* (84th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II) (S. 97–115). Chicago: University of Chicago Press.
- Carter, K. (1999).** What is a case? What is not a case? In M.A. Lundeberg, B.A. Levin & H.L. Harrington (Hrsg.), *Who Learns What From Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases* (S. 165–175). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997).** *The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Combe, A. (2001).** Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In U. Hericks, J. Keufer, H.C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19–32). Opladen: Leske+Budrich.
- Czarniawska, B. (2002).** *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Czerwenka, K. (2002).** Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik: Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose* (S. 156–172). Weinheim: Juventa.
- Dawydow, W.W. (1982).** Inhalt und Struktur der Lerntätigkeit. In W.W. Dawydow, J. Lompscher & M.A. Kapitonowa (Hrsg.), *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern* (S. 14–35). Moskau: Pedagogika.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dickenberger, D. (1985).** Reaktanz in der Erziehung. *Bildung und Erziehung*, 38 (4), 441–453.
- Doyle, W. (1986).** Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 392–431). New York: Macmillan.
- Dubs, R. (2008).** Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Münster: Waxmann.

- Galperin, P.J.** (1979). Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In P.J. Galperin & E. Däbritz (Hrsg.), *Probleme der Lerntheorie* (S. 9–42). Berlin: Volk und Wissen.
- Goffman, E.** (1983). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Goodwin, C.** (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633.
- Grell, J. & Grell, M.** (2010). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W.** (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhardt, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Hoban, G.S.** (2005). Developing a Multi-linked Conceptual Framework for Teacher Education Design. In G.S. Hoban (Hrsg.), *The Missing Links in Teacher Education Design* (S. 1–17). Dordrecht: Springer.
- Keller, J.** (2010). *Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach*. London: Springer.
- Kiel, E.** (Hrsg.). (2012). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S.** (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T.** (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Pollak, G.** (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Klafki, W.** (1995). *Neue Studien zur Bildungstheorie. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A.** (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS.
- Krammer, K., Ratzka, N., Klieme, E., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). Learning with classroom videos: conception and first results of an online teacher-training program. *ZDM*, 38 (5), 422–432.
- Luhmann, N.** (2005). Sozialisation und Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 111–117). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MacIntyre, A.** (1985). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- Merrill, D.** (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43–59.
- Merseth, K.** (1996). Cases and Case Methods in Teacher Education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 722–744). New York: MacMillan.
- Neuß, N.** (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Oelkers, J.** (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 151–164.
- Phelan, A.M.** (2005). On Discernment: The Wisdom of Practice and the Practice of Wisdom in Teacher Education. In G.S. Hoban (Hrsg.), *The Missing Links in Teacher Education Design* (S. 57–73). Dordrecht: Springer.
- Reinmann, G. & Mandl, H.** (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Schaefers, C.** (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65–68.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B.** (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach «Freiheit in Grenzen»*. Bern: Huber.
- Sherin, M.G. & Han, S.Y.** (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 163–183.
- Shulman, L.S.** (2005). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers*. Vortrag gehalten am Math Science Partnerships (MSP) Workshop «Teacher Education for Effective Teaching and Learning», National Research Council's

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

- Center for Education, 6. bis 8. Februar 2005, Irvine, CA. Online verfügbar unter: http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf (16.04.2014).
- Sikula, J.** (Hrsg.). (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Snoek, M.** (2008). Lehrerbildung: Gemeinsame Verantwortung von Lehrerbildungsinstituten und Schulen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (3), 22–29.
- Stelmaszyk, B.** (2009). Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen – Eine Grundlegung von Professionalisierung durch Fallrekonstruktion und Fallarbeit. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel* (S. 423–433). Wiesbaden: VS.
- Terhart, E.** (2008). Die Lehrerbildung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 745–772). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Turner, R.H.** (1962). Role-Taking: Process versus conformity. In A.M. Rose (Hrsg.), *Human behavior and social processes* (S. 20–40). London: Routledge.
- Ulich, K.** (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88 (1), 41–53.
- van den Berg, R.** (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577–625.
- Wahl, D.** (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E.** (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (2), 167–186.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. & Kiel, E.** (2014). The Pedagogic Signature of Special Needs Education. *European Journal of Special Needs Education*, im Druck (Online-Publikation: 31.03.2014, DOI: 10.1080/08856257.2014.895554).
- Zierer, K.** (2010). *Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zumbach, J.** (2008). Problembasiertes Lernen in der Hochschuldidaktik. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (4), 8–14.

Autoren

Ewald Kiel, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, kiel@lmu.de

Joachim Kahlert, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, kahlert@lmu.de

Ludwig Haag, Prof. Dr., Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik, ludwig.haag@uni-bayreuth.de

Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse

Nathalie Gasser, Simone Suter und Caroline Bühler

Zusammenfassung Wie kann der Aufbau eines reflexiv-forschenden Habitus als eines konstitutiven Bestandteils pädagogischer Professionalität an pädagogischen Hochschulen gefördert werden? Diese Frage spielt im aktuellen Diskurs über die Ausbildung professioneller Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Angehende Lehrpersonen, die «Reflexionskompetenz» aufbauen, entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass professionelles Handeln nicht vollständig standardisierbar oder routinisierbar sein kann und dass die im schulischen Alltag gefällten Entscheidungen kritisch reflektiert und begründet werden müssen. Zur Einübung dieser reflexiven Kompetenz erhalten die Studierenden des Instituts für Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) seit 2008 den Auftrag, im Rahmen einer Fallarbeit eine im Praktikum erlebte Situation zu protokollieren und anschliessend methodisch angeleitet zu analysieren. 45 Fallarbeiten wurden in einer Studie auf das Professionsverständnis von Studierenden hin untersucht, das der Reflexion von Praxissituationen zugrunde liegt. Basierend auf der Untersuchung konnten drei Typen von Professionsverständnissen rekonstruiert werden: die Lehrperson als reflexiv-professionalisierte Praktikerin, als soziotechnokratische Perfektionistin und als charismatische Meisterin. Diese Typologie wird im Beitrag erläutert und hinsichtlich des Professionalisierungsdiskurses diskutiert. Daran anschliessend werden mögliche Konsequenzen für die Ausbildung an pädagogischen Hochschulen skizziert.

Schlagwörter Fallarbeit – professioneller pädagogischer Habitus – Reflexionskompetenz – Praktikum als Lernort

Working with Cases in Teacher Education – A Reconstruction of Different Notions of Reflection

Abstract How can the formation of a reflective-inquiring habitus as a constitutive part of pedagogical professionalism be fostered at universities of teacher education? This is a crucial question in the current debate on teacher education programs. Prospective teachers who develop reflective competence become aware of the fact that professional behaviours cannot be completely standardized or routinized, and that in daily school routine, decisions need to be critically reflected and justified. So as to promote this reflective competence, since 2008 students of the Institute for Pre-Primary and Primary Education at the Berne University of Teacher Education (PHBern) have been required to protocol a real-life situation from their teaching internship and to analyse it methodically. To date, 45 of these case studies have been analysed in order to reveal the students' notion of professionalism in which their reflection on practice situations is grounded. Based on these case studies, three types of professionalism conceptions could be differentiated: 1) the teacher as a reflective-professionalized practitioner, 2) the teacher as a socio-technocratic

perfectionist, and 3) the teacher as a charismatic master. In our article, we explain this typology and elaborate it with reference to the discourse on professionalism. Finally, we outline potential consequences for teacher education.

Keywords case studies – professional pedagogical habitus – reflective competence – teaching internship as learning environment

1 Einleitung

Pädagogisches Handeln, selbst auf höchst professionellem Niveau, führt nicht einfach planmässig zum Erfolg; Bildung ist und bleibt letztlich eine Leistung des Subjekts (vgl. Helsper, 2004, S. 145; Wenzel, 2008; Wischer, 2007). Die vielschichtigen Prozesse des Unterrichts und Lernens, die innerhalb des institutionellen Rahmens des Bildungssystems stattfinden, können auch widersprüchlich sein. Hierin Orientierungen für das eigene Handeln zu finden, Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen, stellt angehende Lehrpersonen vor eine grosse Herausforderung. Dass sich Studierende bei der Begründung ihres Handelns häufig einseitig an den Prinzipien der Ordnung und der Disziplin orientieren, ist, so eine unserer Thesen, in erster Linie als Ausdruck einer nachvollziehbaren Sehnsucht nach Gewissheit und Sicherheit zu lesen.

Die pädagogischen Hochschulen sind gegenwärtig mit der Frage konfrontiert, wie sie die Studierenden darauf vorbereiten können, dass das Handeln von Lehrpersonen «im Kern durch Ungewissheit gekennzeichnet ist» (Helsper, 2003, S. 142). Das veränderte Professionsverständnis, das sich an den Ausbildungsinstitutionen nach deren Tertiariisierung Ende der 1990er-Jahre etabliert hat, rückt ein durch Wissenschaftsbezug gestütztes «Reflexionslernen» (Leder, 2011) in den Mittelpunkt. Reflexion bzw. «Reflexionskompetenz» ist zum konstitutiven Bestandteil des Professionsverständnisses bzw. unterschiedlicher Professionsverständnisse der tertiariisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden (Bucher & Nicolet, 2003; EDK, 2008; Forneck, Düggeli, Künzli, Linneweber-Lammerskitten, Messner & Metz, 2009; Herzog & von Felten, 2001). Die begriffliche Fassung dieses neuen Kernkonzepts sowie die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Ausbildung differieren je nach theoretischer Ausrichtung und Forschungsfokus. Dabei besteht, unabhängig davon, ob einem kognitionspsychologischen, wissenspsychologischen oder strukturtheoretischen Ansatz gefolgt wird, nach wie vor Forschungsbedarf, insbesondere was das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen zu subjektiven Theorien und Erfahrungswissen und den Stellenwert dieses Verhältnisses für den Aufbau einer reflexiven Handlungskompetenz betrifft (vgl. u.a. Roters, 2012; Wyss, 2013).

Die hier zur Diskussion stehende Studie, die im Kontext der Arbeit mit Studierenden entstanden ist, baut auf ein strukturtheoretisches Professionsverständnis mit Bezug auf den professionalisierungstheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann (1996, 2002)

auf. Der Kern dieses Professionsverständnisses liegt im immer wieder neu zu gestaltenden und auszuhandelnden Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Lernenden als offener und interaktiver Beziehungsdynamik begründet (vgl. Helsper, 2002). Lehrpersonen sind darauf angewiesen, einen reflexiv-forschenden Habitus auszubilden, weil es ihnen dadurch möglich ist, angesichts der für den Lehrberuf konstitutiven Antinomien und der Nichtstandardisierbarkeit pädagogischen Handelns einen routinierten Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit zu finden (vgl. Helsper, 2003; Koch-Priewe, 2002). Mit dem Rekurs auf den Habitusbegriff bourdieuscher Tradition deutet sich an, dass es sich dabei nicht um eine äusserlich zu erwerbende Kompetenz handelt. Allfällige Habitustransformationen betreffen immer auch die Autonomie der Subjekte. Hermeneutische Fallarbeit, so unsere Prämisse, könnte einen Beitrag leisten zur Befähigung künftiger Lehrpersonen, die im schulischen Alltag gefällten Entscheidungen kritisch zu reflektieren und zu begründen – vor sich selbst, vor andern, ex post (vgl. Bühler, Gasser & Stienen, 2012, S. 184) –, ohne die Antinomien des pädagogischen Handelns und die übergreifenden Strukturprobleme auszublenden (Helsper, 2002).

Zur Einübung dieser «Reflexionskompetenz» und der dazu notwendigen reflexiv-forschenden Haltung verfassen die Studierenden des Instituts für Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) seit 2008 im Rahmen des Praktikums eine Fallarbeit. Der Auftrag besteht darin, eine im Praktikum erlebte Situation schriftlich festzuhalten und anschliessend methodisch und theoretisch angeleitet zu analysieren (vgl. Bühler & Scheid, 2009, 2011; Scheid, 2008). Die Studierenden protokollieren eigene Erinnerungen an Interaktionsbeispiele, die ebenso alltägliche wie zentrale Konflikte im pädagogischen Handeln der angehenden Lehrpersonen repräsentieren. Die Schilderungen und die geschilderten Situationen selbst dokumentieren das pädagogische Handeln der Praktikantinnen und Praktikanten sowie deren implizites Professionsverständnis (Bühler & Scheid, 2011, S. 1).

Konkretes Ziel des Auftrags an die Studierenden ist es, das zentrale Problem der dargestellten Situation sowie die strukturierenden Bedingungen von Unterricht als solche mithilfe eines hermeneutisch-rekonstruktiven Vorgehens zu erkennen. Des Weiteren gilt es, das eigene Handeln anhand der in der Literatur formulierten Massstäbe zu diskutieren und mögliche Handlungsalternativen aufzuzeigen (Bühler & Scheid, 2011, S. 3). Das längerfristige Ziel des Auftrags besteht darin, Fallverstehen als Teil alltäglicher Praxis einzuüben. Die Studierenden werden mittels methodischer Analyseverfahren zur Entschleunigung gezwungen. Vorschnelle Deutungen und Selbstverständlichkeiten werden aufgebrochen und hinterfragt. Die Auslegung unterschiedlicher Lesarten des Protokollierten legt schliesslich das Spektrum möglicher pädagogischer Deutungen offen: Was als vermeintlich vertraute Situation erscheint, verwandelt sich in erklärungsbedürftige Praxis.

2 Drei unterschiedliche Reflexionsverständnisse – Befunde aus dem Forschungsprojekt

Mit dem Ziel der Untersuchung, die den Fallanalysen zugrunde liegenden Professionsverständnisse Studierender zu rekonstruieren, wurden 45 Arbeiten aus den Jahren 2008 bis 2011 analysiert (vgl. Gasser, Bühler & Glaser, 2011). Die studentischen Fallarbeiten wurden mit einem kombinierten Verfahren untersucht, das sich einerseits an der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2002) und andererseits an der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) orientiert: Die den einzelnen Fällen zugrunde liegenden Muster, die auf das Professionsverständnis verweisen, wurden sequenzanalytisch rekonstruiert (Oevermann, 2002). Für das Ermitteln und Sortieren der Schlüsselkategorien sowie für die Generalisierung der Ergebnisse mittels Fallvergleichen wurden die einzelnen Fälle in einem datengeleiteten Codierungsprozess (anlehend an die Grounded Theory, vgl. Strauss & Corbin, 1996) im Hinblick auf die Erarbeitung transversaler Themen untersucht. Auf diese Weise konnten drei unterschiedliche Typen von Professionsverständnissen rekonstruiert werden: Die Lehrperson 1) als reflexiv-professionalisierte Praktikerin, 2) als soziotechnokratische Perfektionistin und 3) als charismatische Meisterin. Diese Typen stehen in einem Passungsverhältnis zu bereits bestehenden Typologien, welche den Fokus auf Berufsbilder und -verständnisse von Lehrpersonen richteten (vgl. Bucher & Nicolet, 2003, S. 95, 109; Terhart, 2002, S. 94–103).¹

Die aus unserer Untersuchung rekonstruierte Typologie wird im Folgenden erläutert und mit Blick auf den Diskurs über die Professionalisierung sowie auf mögliche Implikationen für das pädagogische Arbeitsbündnis diskutiert. Schliesslich werden Konsequenzen für die Ausbildung an pädagogischen Hochschulen skizziert. Als methodische Randbemerkung gilt es festzuhalten, dass es sich beim vorliegenden Material um Darstellungen und Selbstdeutungen der Studierenden handelt, also nicht um beispielsweise videografisch festgehaltene Situationen. Die Tatsache, dass die Studierenden selbst in die Situation involviert waren und diese selbst ausgewählt haben, weil sie in den meisten Fällen genau diese Sequenz intuitiv als problematisch erachteten und sie daher einer

¹ Bucher und Nicolet (2003, S. 95) nehmen im «Leitbild Lehrberuf» die von Terhart (2002, S. 94–103) formulierte Unterscheidung zwischen einem idealistischen, einem technokratischen und einem pragmatisch-realistischen Berufsverständnis auf und entwickeln diese systematisch weiter. Sie unterscheiden die folgenden Typen: 1a) «Charismatisches Lehrerbild»: Die Lehrperson wird hierbei als «Künstler/-in» verstanden, deren Persönlichkeit im Zentrum steht und deren Erfahrung und persönliches Charisma Erfolg garantieren. 1b) Beim Typus «Demokratisches Lehrerbild» versteht sich die Lehrperson als «Erste/r Bürger/-in», welche Verantwortung für die «res publica» übernimmt. Auch die diesem Typus Zugeordneten stellen ihre Intuition und Persönlichkeit in den Mittelpunkt ihres beruflichen Handelns. 2) Im Zentrum des Typus «Technokratisches Lehrerbild» hingegen steht die Lehrperson als «Ingenieur/-in», d.h. als Anwenderin von Theorien empirisch ermittelter Unterrichtswissenschaft, im Zentrum. Die Funktionalität dieser Theorien muss sich im Unterricht bewähren. 3) Der Typus «Pragmatisches Lehrerbild» schliesslich versteht die Lehrperson als «Projektgestalter/-in», die Verantwortung für Schulqualität übernimmt und auf der Basis von Fach- und Innovationskompetenz unterrichtet (Bucher & Nicolet, S. 109).

Analyse unterziehen wollten, stellte sich für die Anlage dieses Forschungsprojektes als ideale Voraussetzung heraus. Bei der Analyse gingen wir explizit von dieser «sprachlichen Fassung der eigenen Praxis» (Hoberg, Scheid & Wienke, 2010, S. 289) aus und rekonstruierten aus den darin vorgefundenen Begründungsmustern Aspekte ihres Professionsverständnisses.

2.1 Die Lehrperson als reflexiv-professionalisierte Praktikerin

Eine Gemeinsamkeit der Studierenden, die diesem Typus zugeordnet werden, besteht im Anspruch, dass sie das eigene Handeln mittels theoriegeleiteter Reflexion begründen können. Analytische Distanz können sie sowohl dann einnehmen, wenn sie sich über sich selbst äussern, als auch dann, wenn sie über die Lernenden schreiben. Die diesem Typus zugeordneten Studierenden entwickeln in der Fallarbeit mögliche Handlungsalternativen für die analysierte Situation und diskutieren diese aus verschiedenen Perspektiven. In der theoriegeleiteten Reflexion findet zudem bei einigen eine Neubewertung der erlebten Situation statt, in welche die Perspektive der Lernenden einbezogen wird:

Es war mir klar, dass es nicht gegen mich oder die Stunde gerichtet war – dass es nicht so gemeint war –, sondern dass es sich lediglich um ein Ausprobieren und ein Probehandeln der Jungs handelte, welche einfach auch mal ein bisschen frech sein wollten und wahrscheinlich auch mit mir ausprobieren wollten, wie weit sie gehen konnten.

Durch nachträgliche Reflexion von erlebten Situationen im schulischen Handlungsfeld gewinnen die Studierenden an Handlungssicherheit und Souveränität. Auch anerkennen sie das situative «Scheitern» als Teil des Professionalisierungsprozesses (Oevermann, 2008, S. 64) und sehen die Grenzen einer Lehrperson.²

Das Arbeitsbündnis (Oevermann, 1996, S. 152 ff.) mit den Lernenden ist zentral für das Rollenverständnis der Studierenden, die diesem Typus zugeordnet werden. Sie sind bereit, die Verantwortung für die Gestaltung dieser Beziehung vollumfänglich zu übernehmen. Es liegt jedoch auf der Hand, dass in der kurzen Zeitspanne des Praktikums der Aufbau eines tragfähigen Arbeitsbündnisses schwierig ist. Einige der Studierenden erkennen diese spezifische Situation einer Praktikantin oder eines Praktikanten, wie die folgenden Beispiele zeigen: «Möglicherweise hatte ich in dieser Situation sogar Angst davor, mich vor den Schülerinnen, Schülern, meiner Praktikumpartnerin und der Praxislehrperson zu blamieren.» Eine andere Studentin gelangt zur Einsicht, dass im Zentrum des Geschehens nicht der Schüler und seine Entwicklung gestanden hätten, sondern vielmehr die eigene Unsicherheit. Eine weitere Studentin erklärt das «geschei-

² Die meisten Fallbeispiele von den an der Studie beteiligten Studierenden gehen von kritischen Situationen im Lehrhandeln aus. Entscheidend für die Typenbildung war hierbei, welche Bedeutung dem «Scheitern» in der Reflexion zugemessen wird bzw. ob das situative Scheitern als dem Lehrberuf inhärent angesehen wird. Oevermann (2008, S. 64) sieht im Nichtanerkennen von Scheitern einen Teil der «Nichtprofessionalisiertheit» von Lehrpersonen.

terte» Arbeitsbündnis mit der fehlenden Vertrautheit der Schülerin: «Es kann auch sein, dass sich Ramona einfach nicht getraut vor mir (als Praktikantin) etwas zu sagen.»

Der hier beschriebene Typus kommt dem ursprünglich von Schön (1983) formulierten Idealbild der Lehrperson als «reflektierter Praktikerin» (vgl. Ambühl & Stadelmann, 2011; Bucher & Nicolet, 2003) sehr nahe. Studierende dieses Typus scheinen zumindest im Rahmen einer Reflexionsarbeit in der Lage zu sein, sich reflexiv-analytisch von normativen Grundannahmen, die an Bildungsprozesse geknüpft sind, zu distanzieren (vgl. Stienen, Bühler & Gasser, 2012). Ihre pädagogische Handlungsmotivation liegt darin, ein lernförderliches Arbeitsbündnis anzustreben, die Autonomie der Lernenden zu stärken, Wissen und Normen zu vermitteln und die Lernenden zu verstehen. Sie sind zudem bestrebt, die «eigene Beteiligung an der Interaktionsthematik reflexiv mit zu thematisieren und die aus der pädagogischen Aktion resultierende Kooperation mit dem Schüler nicht kausal auf diesen zu reduzieren» (Oevermann, 1996, S. 156). Unsicherheiten, die insbesondere mit der Situation einer Praktikantin oder eines Praktikanten, aber auch allgemein mit der Rolle der Lehrperson zusammenhängen, erkennen sie und halten sie aus. Das heisst nicht, dass bei ihnen bisweilen nicht auch eine Sehnsucht nach handlungsanleitenden «Rezepten» aufkommen kann.

2.2 Die Lehrperson als soziotechnokratische Perfektionistin

Bei diesem Typus ist ein technokratisches Verständnis von Unterricht vorherrschend. Im Vordergrund stehen die rationelle, effektive Planung und die störungsfreie Durchführung zielorientierten Unterrichts. Handlungsleitend ist, was funktioniert («what works», vgl. Wild-Naef, 1999, zitiert nach Oelkers, 2000, S. 1). Diesem Typus zugeordnete Studierende halten auch dann unbeirrt an ihrer Normvorstellung des «guten Unterrichts» fest, wenn sie andauernd mit Abweichungen vom geplanten Ablauf und mit Störungen des Unterrichts konfrontiert sind.

Studierende dieses Typus verfügen über eine defizitorientierte Sichtweise auf die Lernenden. Deren Verhalten ist für sie gleichsam ein Gradmesser dafür, ob die Planung funktioniert oder ob sie optimiert werden muss. Interaktionen von Schülerinnen und Schülern werden häufig als störend empfunden und selbst leistungsstarke Lernende können zum Problem werden, weil sie «schneller als vorgestellt zur Lösung kommen».

Ich dulde ein solches Verhalten nicht und gehe auf jede Störung sofort ein, die entweder mich oder die Klasse aus dem Konzept bringen könnte. Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, dass es sich bewährt hat, unmittelbar auf Störungen einzugehen und diese Linie durchzuziehen. Somit gebe ich von Anfang an das Signal, dass ich ein solches Verhalten von niemandem dulde. Dieses Verhalten ist meines Erachtens ein Teil meines professionellen Habitus.

In dieser Äusserung kommt nicht nur die Idealvorstellung eines reibungslosen Unterrichts zum Ausdruck, sondern auch die normative Annahme, dass die Machtposition der Lehrperson permanent bekräftigt werden müsse: «Um als Lehrperson von den Schü-

lerinnen und Schülern ernst genommen zu werden, muss man konsequent handeln.» Die Angst, bei Abweichungen vom geplanten Unterrichtsskript die Kontrolle und damit auch die Glaubwürdigkeit zu verlieren, steht als dauernde Bedrohung im Raum. Während dem Typus der reflektierten Praktikerin zugeordnete Studierende unsichere Situationen aushalten und sie als dem Lehrberuf inhärent verstehen, deuten jene, die zum technokratischen Perfektionismus neigen, Unsicherheit als Ausdruck von Kontrollverlust und potenziellem Scheitern: «Ich sollte eine meiner zentralen Arbeitsaufgaben, nämlich das Aufrechterhalten einer Struktur und einer Ordnung im Unterricht, nicht vernachlässigen. Zusätzlich durfte und wollte ich den Respekt und die Achtung vor der Klasse auf gar keinen Fall verlieren.»

Bei der Begründung dieses Handelns werden jedoch die eigenen Motive, nämlich die Bedürftigkeit nach Kontrolle und Sicherheit, oft unterschlagen. Stattdessen wird auf vermeintlich allgemeingültige methodisch-didaktische Grundprinzipien verwiesen. Die eigene Rolle nehmen Studierende dieses Typus generell verkürzt wahr. Dieses Verständnis verhindert die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit(en) pädagogischen Handelns und somit ein Erkennen von Antinomien. An die Stelle einer theoriegeleiteten Analyse und Reflexion tritt denn auch eine Scheinreflexivität, die mit Befindlichkeitsäusserungen durchsetzt ist, auf die Perfektionierung des eigenen Handelns abzielt und keine oder kaum Erkenntnisse über die Strukturbedingungen im pädagogischen Handlungsfeld hervorzubringen vermag.

2.3 Die Lehrperson als charismatische Meisterin

Dieser Typus findet seinen Ausdruck im Bild der Lehrpersönlichkeit und der Lehrperson als erfahrener Meisterin. Die grundlegende pädagogische Handlungsmotivation besteht hier darin, die «eigene Botschaft» an die Lernenden zu bringen. Handlungsoptionen und Handlungsalternativen müssen nicht begründet werden – sie entstehen spontan und intuitiv «aus dem Bauch heraus». Die Perspektive der Lernenden ist für diesen Typus nahezu irrelevant, da angenommen wird, dass die charismatische Lehrperson diese zu antizipieren versteht. Die Rede ist oft vom «Kind» (nicht von Schülerinnen und Schülern oder Lernenden), das «ganzheitlich» begleitet werden will. Es dominiert ein paternalistisches und hierarchisches Rollenverständnis, die Lehrperson ist unbegrenzt für das Unterrichtsgeschehen zuständig. Im Professionsverständnis dieses Typus besitzen Lehrpersonen (angeborene) Eigenschaften, die unveränderbar gedacht sind. Sie *sind* Lehrperson, die Ausbildung zur Professionalität erscheint unnötig, da eine Lehrperson «von Natur aus professionell» ist. Diesem Typus zugeordnete Studierende verlangen bereits im Praktikum – namentlich von den Schülerinnen und Schülern – als Lehrperson uneingeschränkt anerkannt zu werden. Diese Sicht erhöht den eigenen Anspruch an Kontrolle noch zusätzlich: «Dadurch, dass ich die Praxislehrperson nicht geholt habe, konnte ich meine Glaubwürdigkeit als Lehrperson bewahren.»

Vergleichbar mit dem Typus der soziotechnokratischen Perfektionistin empfinden auch diese Studierenden Abweichungen von Unterrichtsplanungen als störend, weil dadurch

das Bild der «guten Lehrperson», welches im Hintergrund als Normvorstellung figuriert, getrübt wird. Störungen können nicht geduldet werden, jegliches von der eng definierten Schülerrolle abweichende Verhalten muss bedingungslos eingedämmt werden: «Nachdem ich David mehrmals vergebens aufgefordert hatte, seine Kommentare zu unterlassen, sah ich mich nun gezwungen, ihm eine gelbe Karte zu geben. Schliesslich ist es der Auftrag einer guten Lehrperson, Störungen sofort zu unterbinden.» Mitunter sehen sich die angehenden Lehrpersonen auch gezwungen, zu autoritären Mitteln zu greifen, um so einen drohenden Kontrollverlust und damit vermeintliches Scheitern zu vermeiden.

Der Anspruch an Reflexion und Analyse lässt sich mit diesem Typus schwer vereinbaren. Das Reflexionsverständnis erscheint als hochgradig normativ: Richtige oder falsche Handlungen lassen direkt auf gute oder schlechte Lehrpersonen schliessen. Erfolg steht in enger Verbindung mit der Aufrechterhaltung von Autorität. Die Gestaltung des Unterrichts wird folgerichtig der Durchsetzung geplanter Inhalte und Abläufe und der Etablierung einer ruhigen, konzentrierten Atmosphäre als Ausdruck dieser Autorität untergeordnet. Reflexion erscheint hier häufig im Ton der Rechtfertigung oder der Orientierung am Bewährten: «Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, dass es sich bewährt hat, unmittelbar auf Störungen einzugehen und diese Linie durchzuziehen.»

Die Berufsauffassung dieses Typus entspricht dem gängigen Idealbild der Lehrperson als erfahrener und starker Persönlichkeit der früheren, nicht tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Lehrerseminaren. Damit einher geht ein Lehr- und Lernverständnis des «Imitationslernens» (vgl. Stienen, Bühler, Gasser & Tamcan, 2011, S. 3 ff.; Forneck et al., 2009). Für die angehenden Lehrpersonen implizierte dies, dass sie, namentlich im Praktikum, erfahrene Vorbilder im Handeln, bei der Wahl von Zielen und Methoden sowie im Habitus zu imitieren hatten (Bühler, Gasser & Stienen, 2012, S. 185). Dieses Berufsbild scheint im schulischen Handlungsfeld nach wie vor verbreitet zu sein (Fiechter, Stienen & Bühler, 2004; vgl. Ambühl & Stadelmann, 2011; Bucher & Nicolet, 2003; Bühler, Gasser & Stienen, 2012; Forneck et al., 2009; Terhart, 2002).

3 Pädagogische Kasuistik als Mittel zur Professionalisierung?

Ansätze eines professionellen pädagogischen Habitus im strukturtheoretischen Sinne (Typus der reflexiv-professionalisierten Praktikerin) konnten wir bei knapp der Hälfte der untersuchten Studierenden rekonstruieren. Ein weiteres Drittel der untersuchten Fälle konnte dem Typus der Lehrperson als soziotechnokratischer Perfektionistin zuge-

teilt werden. Der Typus der Lehrperson als charismatischer Meisterin spielt demgegenüber eine eher marginale Rolle.³

Bestärkt nun dieser Befund pädagogische Ausbildungsinstitutionen darin, in ihren Studiengängen auf die reflexive Professionalität der Absolventinnen und Absolventen hinzuwirken? Aufgrund unserer Falldaten können wir keine Aussagen darüber machen, inwiefern das rekonstruierte Professionsverständnis bei Studierenden bereits vorgängig bestand oder wie weit es sich in der Ausbildung erst herausbildete. Dennoch kann die Frage aufgeworfen werden, ob Studierende, die zu einem technokratischen oder aber zu einem charismatischen Verständnis neigen, gegen Reflexionslernen «resistent» bleiben oder eine Abwehrhaltung gegenüber solchen Ansprüchen aufbauen. Erschwerend mag hier hinzukommen, dass der tendenziell verschulte Kontext der Ausbildungsinstitutionen forschende Zugänge nicht gerade bestärkt. Im deutschen Kontext (Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch, 2009) dominieren sowohl in der Unterrichtsforschung als auch in der fachdidaktischen Forschung jene Methoden und Objekttheorien der Pädagogischen Psychologie, welche tendenziell dem Modell einer quantifizierenden Logik folgen (vgl. Pflugmacher et al., 2009; vgl. auch Baumert & Kunter, 2006). Dass sich ein qualitativ-hermeneutisches Wissenschaftsverständnis, ähnlich wie in Deutschland, auch in der Schweiz in einer Randstellung befindet, kann lediglich vermutet werden. Für den Aufbau eines strukturtheoretisch begründeten Professionsverständnisses wäre jedoch eine breitere Verankerung des verstehenden, fallspezifischen Vorgehens in Ausbildung und Unterrichtsforschung von Vorteil, wenn nicht Bedingung (Dausien, 2007).

Ein Resultat der Studie besteht somit in der Erkenntnis, dass verschiedene Professionsverständnisse und somit auch verschiedene Zielvorstellungen koexistieren: Der eine der beiden dominanten Typen entspricht weitgehend dem strukturtheoretischen Verständnis von pädagogischer Professionalität im Sinne Oevermanns (1996, 2002), das im Ansatz der stellvertretenden Deutung gründet. Der zweite rekonstruierte Typus geht aus wissenssoziologischer Perspektive von der Vorstellung aus, dass professionelle Akteurinnen und Akteure bestimmte Lösungen zu verwalten haben. Die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, vermögen sie so zu definieren, dass diese «möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen» (Pfadenhauer & Brosziewski, 2008, S. 82 f.). Der Einzelfall wird, wie dies auch Pfadenauer und Brosziewski (2008, S. 83) feststellen, nicht nur unter eine professionelle Regellösung subsumiert, sondern derart «zugeschnitten, zugespitzt, definiert, dass er lösungsadäquat» ist. Dabei lassen sich die grundlegend unterschiedlichen Professionsverständnisse am deutlichsten anhand der Deutung unvorhergesehener Handlungen der Schülerinnen und Schüler ablesen.

³ Bei den analysierten Fällen ist die Verteilung der Typen (45 Fälle) etwa wie folgt gelagert: Lehrperson als reflexiv-professionalisierte Praktikerin: 22 Fälle, 48.8%; Lehrperson als soziotechnokratische Perfektionistin: 13 Fälle, 28.8%; Lehrperson als charismatische Meisterin: 3 Fälle, 6.6%; Mischformen: 7 Fälle, 15.5%.

Der kleinste gemeinsame Nenner bei beiden Ansätzen besteht im Anspruch, dass die angehenden Lehrpersonen lernen, das eigene Handeln zu rekonstruieren und zu begründen. Hierzu braucht es unterschiedliche methodologische und methodische Zugänge sowie Studierende, die sich auf diese Verfahren einlassen wollen. Hier muss die (selbst)kritische Frage ansetzen, ob eine allzu einheitliche Stossrichtung nicht letztlich erneut in ein technokratisches Professionsverständnis münden würde: Eine Kasuistik, die nicht auf das individuelle Fallverstehen und die Souveränität der angehenden Lehrperson ausgerichtet ist, sondern auf die möglichst flächendeckende Hervorbringung eines reflexiv-professionalisierten Habitus, droht instrumentelle Züge anzunehmen. Dies könnte dazu führen, dass bei Studierenden das erwünschte Reflexionsverhalten nur oberflächlich provoziert wird.

Dass Inszenierungen von Selbstthematization virtuos eingesetzt werden können, veranschaulicht Burkhart (2006). Mit Bezug auf Max Webers protestantische Ethik zeigt er in seiner Studie, wie sich an Bildungsinstitutionen eine auf Scheinreflexivität und rationalisierende Rechtfertigungsdiskurse ausweichende «Bekennniskultur» breitmacht. Um einer solchen Entwicklung entgegenzuwirken, baut der an der PHBern verfolgte sozial- und kulturwissenschaftliche Zugang zur Selbstbeobachtung, Selbstbefragung und Selbstthematization auf Bourdieus (2002) Verständnis von wissenschaftlicher Reflexivität auf.

Als ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis unserer Studie werten wir den Befund, dass die Studierenden ihre Rolle im Praktikum kaum in die Analyse miteinbezogen. Die mit der Rolle als Praktikantin oder Novize verbundenen Schwierigkeiten werden zwar teilweise reflektiert, ein nicht gelingendes Arbeitsbündnis wird jedoch nur vereinzelt mit der Praktikumsituation in Verbindung gebracht. Situatives «Scheitern» wird nicht als Teil von Professionalität anerkannt (vgl. Oevermann, 2008, S. 64), obwohl die ständige Möglichkeit des Scheiterns in der Widersprüchlichkeit der Lehrtätigkeit angelegt ist und damit zum Kern der nicht aufhebbaren Antinomien pädagogischen Handelns gehört, mit denen im pädagogischen Feld Handelnde zu leben haben (Helsper, 2003).

Dass Studierende Unsicherheit und Ungewissheit nicht als konstitutiv für ihre Rolle im Praktikum ansehen, verweist darauf, dass sie die antinomische Struktur pädagogischen Handelns nicht erkennen oder nicht anerkennen. Es fehlt ihnen die Einsicht, dass «ihr Beruf als ein pädagogischer notwendig mit Unsicherheiten und Entscheidungsrisiken verbunden» ist (Pflugmacher et al., 2009, S. 379). Unseres Erachtens deutet dieser Befund darauf hin, dass die Studierenden sich nicht als Studierende an einer Hochschule fühlen, sondern als Lehrpersonen in Ausbildung. Das Praktikum ist folglich für sie nicht ein Lernort, den sie mit einem forschenden Zugang betreten, sondern ein von den Grundintentionen des Hochschulstudiums weitgehend losgelöster «Ernstfall», in dem sie sich unter den erschwerten Bedingungen von Fremdbestimmung und mangelndem Erfahrungswissen bewähren müssen. Korthagen (2002) weist in seinen Untersuchungen darauf hin, dass der Umgang mit Unsicherheit – ähnlich wie bei psychoanaly-

tischen Prozessen – nur dann möglich ist, wenn zum einen kein Druck zu Veränderung besteht und zum anderen eine «sichere» Umgebung vorhanden ist, in welcher individuelle Lernprozesse möglich sind. Erst eine solche erlaubt es überhaupt, «aus der Praxis zu lernen», und begünstigt somit die Entwicklung einer forschend-reflexiven Haltung (Korthagen, 2002, 51 f.).

Gegenwärtig wird an der PHBern ein neuer Versuch unternommen, den forschenden Blick auf die Praxis in Begleitseminaren mit kasuistischer Ausrichtung einzuüben. Wichtig wäre jedoch längerfristig auch die Etablierung einer Fallwerkstatt nach dem Studium. Voraussetzung hierzu wäre ein spezifisches Verständnis von Professionalität, welches gemäss Terhart (2002, S. 12) darin besteht, «dass man sich eigentlich nie als «fertig» betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat». Dazu wäre indes ein spezifischer Habitus erforderlich, wie ihn Ohlhaver und Wernet (1999, S. 24 f.) beschreiben: «Habitusbildung bedeutet ... nicht Kultivierung einer spezifisch überzeugten Praxis, sondern Skeptizismus bezüglich der Überzeugtheit als solcher. Der Habitus der Distanz zielt aber nicht auf Überzeugungslosigkeit; er zielt auf die Gleichzeitigkeit von Überzeugung, Kritik und praktischer Alternative.»

An diesem Anspruch halten wir fest – im Wissen um die Offenheit von Bildungsprozessen und um die dem Habituskonzept selbst immanente Persistenz sowie im Bewusstsein institutioneller Beschränkungen, vornehmlich derjenigen mangelnder Zeit und Freiräume. Die Ergebnisse unserer Studie interpretieren wir vorerst als Votum für den Erhalt eines Spielraums für Irritation und Reflexion – mit der grösstmöglichen Offenheit für Widerständigkeiten (auch und gerade vonseiten der Studierenden) und dem Anspruch auf Selbstreflexion der eigenen Sache gegenüber.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A). Bern: EDK.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bourdieu, P.** (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Bern: EDK.
- Bühler, C., Gasser, N. & Stienen, A.** (2012). Das christliche Glaubensbekenntnis als Bewährungsmodell im Lehrberuf. Die biografische Rekonstruktion einer Selbstcharismatisierungsstrategie. *Sozialer Sinn*, 13 (2), 181–197.
- Bühler, C. & Scheid, C.** (2009). *Anleitung Portfolio Sozialwissenschaften*. Bern: Institut Vorschul- und Primarstufe (IVP), PHBern.
- Bühler, C. & Scheid, C.** (2011). *Anleitung Portfolioauftrag Sozialwissenschaften. Beschreibung und Analyse einer Situation aus dem Praktikum*. Bern: Institut Vorschul- und Primarstufe (IVP), PHBern.
- Burkart, G.** (Hrsg.). (2006). *Die Auswirkung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen

- Dausien, B.** (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte «Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung». *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (1). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> (17.04.2014).
- EDK.** (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft* (Studien + Berichte 27A). Bern: EDK.
- Fiechter, U., Stienen, A. & Bühler, C.** (2004). *Zukünftige Lehrpersonen. Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung*. Bern: Kanton und Universität Bern, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.
- Forneck, H., Düggeli, A., Künzli, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P.** (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Gasser, N., Bühler, C. & Glaser, I.** (2011). «Portfolio-Studie 2011». *Projekt des Instituts Vorschul- und Primarstufe (IVP)* (unveröffentlichtes Dokument). Bern: PHBern.
- Helsper, W.** (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W.** (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit – pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–162). Weilerswist: Velbrück.
- Helsper, W.** (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hoberg, V., Scheid, C. & Wienke, I.** (2010). Fallerzählungen als Zugang zur pädagogischen Praxis. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – lernen durch Sprache* (S. 289–297). Zürich: Seismo.
- Koch-Priewe B.** (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen gelingen kann. In S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit* (Band 3) (S. 311–324). Weinheim: Beltz.
- Korthagen, F.** (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Leder, C.** (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A) (S. 13–37). Bern: EDK.
- Oelkers, J.** (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *Sowi-Onlinejournal*, 0 (0). Online verfügbar unter: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/oelkers.pdf> (17.04.2014).
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U.** (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ohlhaber, F. & Wernet, A.** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske+Budrich.

- Pfadenhauer, M. & Brosziewski, A.** (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pflugmacher, T., Gruschka, A., Twardella, J. & Rosch, J.** (2009). Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 372–384.
- Roters, B.** (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Scheid, C.** (2008). *Zur Professionalisierungstheorie im Allgemeinen und zur Professionalisierungstheorie der Lehrkraft im Besonderen. Skript zum Portfolioauftrag Sozialwissenschaften Praktikum 4*. Bern: Institut Vorschul- und Primarstufe (IVP), PHBern.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Stienen, A., Bühler, C. & Gasser, N.** (2012). Weltdeutungen im Selbstverständnis von Lehramtsstudierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (4), 10–20.
- Stienen, A., Bühler, C., Gasser, N. & Tamcan, Ö.** (2011). *Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Schlussbericht. Nationales Forschungsprogramm 58 (NFP 58) «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft»*. Bern: PHBern. Online verfügbar unter: http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Stienen_de.pdf (17.04.2014).
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M.** (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: EVA.
- Wenzel, H.** (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 25–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wischer, B.** (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über «programmatische Fallen» von Reformervorstellungen im aktuellen Diskurs. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 422–433.
- Wyss, C.** (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autorinnen

Nathalie Gasser, lic. phil. hist., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, nathalie.gasser@phbern.ch

Simone Suter, lic. phil. hist., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, simone.suter@phbern.ch

Caroline Bühler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, caroline.buehler@phbern.ch

Wenn der Fall zum Vorfall wird: Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Katharina Kunze

Zusammenfassung Obwohl kasuistischen Arrangements in der Ausbildung von Lehrkräften eine Schlüsselstellung zugesprochen wird, steht die empirische Untersuchung der fallorientierten Ausbildungspraxis selbst noch aus. Einen Beitrag zur Schliessung dieser Lücke leistet die im Rahmen des DFG-Projekts «Lehrerbildung als Interaktion» realisierte systematische Rekonstruktion kasuistischer Ausbildungssettings im Referendariat. Ausgehend von einer Analyse der spontanen mündlichen Darstellung eines Problems aus dem eigenen schulischen Handlungs- und Erfahrungsraum einer Teilnehmerin und der darauf bezogenen Ausbildungsinteraktion stellt der vorliegende Beitrag empirische Befunde und theoretische Überlegungen zu Perspektiven und Problemdimensionen dieser Variante kasuistischen Arbeitens zur Diskussion.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zweite Phase – Kasuistik

Analyzing Potentials and Problems of Teacher Qualification Practices on the Basis of Case Narratives

Abstract Based on the reconstruction of different case-based teacher education practices, the paper deals with empirical findings and theoretical considerations concerning the presentation of and reflection on own practical experiences by prospective teachers. It offers an instructive insight into the interconnection between problems and potentials of this form of casuistic approach.

Keywords teacher education – case-based teacher training – case narrative

1 Einleitung

Trotz grundlegender Differenzen in der Konzeption der beruflichen Handlungsbasis von Lehrkräften kann mittlerweile als gemeinsamer Nenner der Professionalisierungsdebatten gelten, dass das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern durch «Ungewissheit» (Helsper, 2003) bzw. «situative Unsicherheit» (Terhart, 2011) gekennzeichnet ist. Damit ist nicht bestritten, dass weite Anteile der Tätigkeit im Sinne von Routinen und verfügbaren Methoden strukturierbar sind. Aber diese *Strukturierbarkeit* lässt sich nicht mit *Beherrschbarkeit* gleichsetzen und mindestens in diesem Sinne erfordert professionelles Handeln von Lehrkräften strukturbedingt mehr als die Anwendung von Regelwissen und Kompetenzen: Es bedarf einer berufshabituell vermittelten Reflexivität, für

die Momente von Selbstbeobachtung und Selbstthematisierung konstitutiv sind (vgl. u.a. Combe & Kolbe, 2008).

Mit Blick auf die Anforderung, ein solches reflexives Verhältnis zur (eigenen) Praxis auszubilden, wird zunehmend auf *kasuistische Arbeitsformen* gesetzt. Davon zeugt nicht nur die Etablierung von Unterrichtsvideos als Lerngegenstand (u.a. Pauli & Reusser, 2006), die sich für den deutschsprachigen Raum prominent in der DVD-Reihe «Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen» (vgl. Krammer & Reusser, 2005) sowie im Schweizer Unterrichtsvideoportal (www.unterrichtsvideos.ch) manifestiert. Auch die immer systematischer verfolgten Ansätze, gezielt Fälle und Fallstudien für eine kasuistische Lehrpersonen(fort)bildung zu publizieren, verweisen auf diese Entwicklung. Zu nennen sind hier insbesondere die Reihe «Pädagogische Fallanthologie» (Gruschka, Reh & Wernet, 2008 ff.), das «Fallbuch für die Lehrerbildung» (Schelle, Rabenstein & Reh, 2010) sowie die Online-Archive der Universitäten Frankfurt (www.apaek.uni-frankfurt.de), Hannover (www.kasus.uni-hannover.de) und Kassel (www.fallarchiv.uni-kassel.de).

Die konzeptionellen Vorstellungen darüber, wie und mit welchem Gewinn Fallarbeit eingesetzt werden kann, variieren allerdings stark. Entscheidende Differenzlinien ergeben sich im Hinblick auf die jeweils explizit oder implizit in Anspruch genommenen Relationierungen von Theorie und Praxis bzw. die Konzeption des Verhältnisses von Wissen und Können: Während auf der einen Seite in Anknüpfung an den im anglo-amerikanischen Raum schon länger etablierten «case-based approach» (Merseth, 1996; Shulman, 1992) auf den Aufbau von (reflexivem) Wissen im Sinne eines *Hintergrundwissens für den Könnenserwerb* gesetzt wird (exemplarisch Krammer & Reusser, 2005), gehen andere Ansätze von der *konstitutiven Differenz* sowohl von Theorie und Praxis (Helsper, 2003) als auch von Wissen und Können (Neuweg, 2011) aus. Fluchtpunkte dieser Perspektive liegen darin, das Potenzial kasuistischer Ausbildungsräume in einer «reflektierten Fallarbeit» bzw. in der Möglichkeit der Entwicklung einer zugleich gestalthaft analogisierenden und phantasievoll neu entdeckenden Fähigkeit «szenischen Verstehens» zu sehen (Combe & Kolbe, 2008; Reh & Schelle 2011), oder aber auch darin, über die Fokussierung von «Denkformen» nach Transformationswegen zu suchen (Messmer, 2011).

Insgesamt fällt auf, dass eine kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar breit proklamiert, konzipiert und auch exemplifiziert (exemplarisch Helsper, 2003; Krammer & Reusser, 2005; Schratz & Schrittmesser, 2011; Ohlhaber & Wernet, 1999; Wernet, 2006), aber kaum selbst zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht wird (Beck & Stelmaszyk, 2004). Zwar liefern die vorliegenden Ansätze zur Untersuchung der Wirkung fallbasierter Lernarrangements positive Befunde (u.a. Krammer et al., 2008), materialfundierte Aussagen darüber, ob, wie und woran sich die unterstellten Reflexionsprozesse vollziehen, stehen aber noch aus.

Der vorliegende Beitrag entzieht sich einer Orientierung an Input und Outcome, indem er die *interaktiven Dynamiken der fallorientierten Ausbildungspraxis in situ* zum Gegenstand macht. Empirische Basis ist der mittlerweile 27 audiovisuelle Aufzeichnungen von Studien- bzw. Fachseminaren (Deutsch/Mathematik) in neun Bundesländern umfassende Datenfundus des DFG-Projekts «Lehrerbildung als Interaktion»¹ zur Rekonstruktion der Ausbildungskultur in den seminaristischen Settings der zweiten Phase. In diesem Bestand finden sich insgesamt 15 dezidiert fallbezogen angelegte Veranstaltungselemente, davon teilweise mehrere unterschiedliche Varianten in einer Sitzung. Die systematische Rekonstruktion und Kontrastierung der verschiedenen fallbasierten Arbeitsformen erlaubt eine kategoriale Abgrenzung unterschiedlicher «Kasuistiken» und ihrer je spezifischen Problemdimensionen. Wenig überraschend erweist sich dabei die *materiale Beschaffenheit des Falls*, der jeweils zur Grundlage der Reflexion gemacht wird, als ein für die Ausdifferenzierung einer jeden kasuistischen Ausbildungspraxis und ihrer Implikationen zentrales Unterscheidungskriterium: Sowohl auf sachinhaltlicher wie auch auf gesprächspragmatischer Ebene der Ausbildungsinteraktion lassen sich erhebliche Differenzen beobachten – je nachdem, ob der «Fall» in Form einer *per Video- oder Audiografie protokollierten Praxis* vorliegt oder *narrativ exponiert* wird. Mit Blick auf das Fallnarrativ muss zudem zwischen schriftlich fixierten und mündlich vorgetragenen Problemstellungen unterschieden werden. Auch die verbreitete Unterscheidung zwischen einer für die Beteiligten anonymen Praxis («fremder Fall») und Fällen aus dem eigenen schulischen Handlungs- und Erfahrungsfeld («eigener Fall») bestätigt sich empirisch als relevante Dimension.

Die folgenden Ausführungen konzentrierten sich auf eine in unserem Datenmaterial systematisch anzutreffende Spielart kasuistischen Arbeitens: die Auseinandersetzung mit der mündlichen Ad-hoc-Konstruktion «eigener Fälle». Anhand der sequenzanalytischen Interpretation (zur Methode: Oevermann, 2000) einer Ausbildungsinteraktion werden zunächst zentrale Problemdimensionen des Referenzgegenstands entwickelt und erste Überlegungen hinsichtlich einer sich darauf stützenden pädagogischen Kasuistik angestellt (Abschnitt 2). Im zweiten Schritt richtet sich der Blick auf die konkret vorfindliche Verfasstheit des an diesem Referenzgegenstand sich vollziehenden Ausbildungsdiskurses (Abschnitt 3). Abschliessend werden verallgemeinernd Problemdimensionen und Perspektiven dieser Variante fallbezogener pädagogischer Reflexion herausgearbeitet und begrifflich geordnet (Abschnitt 4).

¹ «Lehrerbildung als Interaktion. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat.» Leitung: Andreas Wernet, Mitarbeit: Jessica Dzengel und Katharina Kunze; Geschäftszeichen: WE-2795/2-2.

2 Die Fallexposition

Das Datenmaterial² stammt aus einer Hauptseminarsitzung, deren Anfangsteil der spontanen Thematisierung von Erfahrungen und Problemen aus der eigenen beruflichen Praxis an der Ausbildungsschule gewidmet ist.

Frau Roth: ich hab noch einen vorfall

Bereits in der Einstiegsformulierung konturiert sich eine für die gedankliche Arbeit an «eigenen Fällen» charakteristische Ambivalenz: Während die Eröffnungsfigur «ich hab noch» eine persönliche Bindung zum Ausdruck bringt und einen emphatisch-involvierten Gesprächsmodus konstituiert (welcher konkrete Inhalt so auch immer angesteuert wird – pragmatisch konturiert er sich als Anliegen), impliziert die Fortsetzung «einen Vorfall» eine Distanzierungsfigur. Strukturell unterstellt jede Rede von einem Fall immer schon eine Krisenhaftigkeit. Erst wenn sich überhaupt die Frage «Was geht hier eigentlich vor?» stellt, wenn also ein Vorgang keine völlige Selbstverständlichkeit genießt, sprechen wir von einem «Fall». Demgegenüber impliziert die Bezeichnung «Vorfall» eine *Neutralisierungsbewegung*: Ein als Vorfall eingeführter Fall wird gerade nicht unter dem Aspekt seiner Auffälligkeit thematisiert, sondern in einem *veräusserlichenden*, das Geschehen in der routinisierten Logik bürokratischer Erfassung fokussierenden Zugriff.

Schon die Einleitungsfloskel stösst uns also auf das für die kasuistische Thematisierung eigener Erfahrungen wenig überraschende *Spannungsverhältnis von Involviertheit und Distanzierung(sbestreben)*: Die Problematisierung des eigenen Handlungs- und Erfahrungsraums impliziert immer auch Momente von Selbstthematisierung und birgt damit die Option, sich im Gespräch (ungewollt) selbst zum Fall zu machen bzw. dazu gemacht zu werden. Wie im Brennglas konturiert sich also hier die Schwierigkeit des qua Gegenstand induzierten Risikos, persönliche Grenzen zu berühren oder gar zu überschreiten, die es in der Sozialform des Studienseminars zu wahren gilt.

Frau Roth: letzte mathestunde [...] ja ne schülerin hat sich komplett geweigert in dieser gruppenarbeit mitzumachen , und ich hab sie immer probiert zu motivieren und das is dann extrem eskaliert , und wurde au-also sie wurde auch ganz ausfallend

Schon auf den ersten Blick fällt im Fortgang der Darstellung die Stärke der Klassifikation «komplett geweigert» auf. Interpretieren lässt sich diese Übersteigerung als Indiz für das Vorliegen einer persönlichen Kränkung. Damit korrespondierend fokussiert die Sprecherin weniger das Problem, dass die Schülerin sich nicht an der Gruppenarbeit beteiligt, sondern vielmehr, dass ihr eine anderslautende Anweisung erteilt wurde: Eine aussertextlich unproblematisch als *Fall von Nichtbeteiligung*

² Aus darstellungsökonomischen Gründen wurde das Transkript leicht gekürzt. Kurze Sprechpausen werden durch abgesetzte Kommata markiert.

vorstellbare Situation konturiert sich darstellungsimmanent als *Fall von Unbotmäßigkeit*. Entsprechend erscheint die pädagogische Problemstellung nicht als eine *Frage der Einbindung*, sondern als eine *Frage der Autoritätsdurchsetzung*. Einer an der Erschliessung sowohl des Handlungsproblems als auch der Logik seiner Konstruktion interessierten Auseinandersetzung müsste daran gelegen sein, diese Perspektive und ihre Implikationen zu thematisieren.

Die im Anschluss explizierte Interventionsstrategie, durch Motivationsimpulse erreichen zu wollen, dass die Schülerin der Aufforderung zur Teilnahme nachkommt, folgt der bereits eingeschlagenen Handlungsdurchsetzungsperspektive. Dabei gewinnt in der Sprechhandlung «ich hab sie immer probiert zu motivieren» eine ambivalente Kopplung der Gesten «an mir liegt's nicht» und «ich hab's nicht geschafft», mithin ein zwischen (Selbst-)Legitimierung und Scheiternsbekennntnis changierendes Moment Gestalt. Erneut verschafft sich also eine an das anfangs aufscheinende Kränkungsmotiv erinnernde persönliche Involviertheit Ausdruck. Diese kulminiert schliesslich in einer in ihrer Dramatik kaum zu überbietenden Eskalationsschilderung. Die inhaltliche Explikation des Geschehens ist dabei eigentümlich vage gehalten: Es bleibt ungeklärt, worauf genau sich das Deiktikum «das» bezieht. Insofern aber das pädagogische Handlungsproblem einer Eskalation der Sache nach die Frage aufwirft, welchem Muster die Steigerungsdynamik folgt und wie sie gegebenenfalls gestoppt werden könnte, entsteht hier bereits ein zweiter Ansatzpunkt für die kasuistische Problemerschliessung.

Frau Roth: *und ähm (gedehnt)* ich hab mich jetzt schon wegbewegt von diesem gruppentisch und wollte sie jetzt alleine machen lassen also dass sie ebend jetzt ohne mich startet zu arbeiten und dann hab ich ähm , naja dann hat sie mich beleidigt aber ich hab jetzt , ich hab das jetzt nich gehört also sie hats ganz leise gesagt an dem-in den gruppentisch geworfen und hat zu mir schlampe gesagt , und jetzt is für mich so find ich ganz schwierig jetzt darauf zu reagieren ich hab in dem moment nich drauf reagiert weil es wär sonst total eskaliert weil die auch ganz cholerisch is die schülerin , und ich würds aber gerne irgendwie noch auswerten also es hat mich jetzt ganz doll beschäftigt dass sie mich eben so beleidigt hat

Auf der Ebene des Vorgangs bringt nun der Fortgang der Schilderung eine interessante inhaltliche Verschiebung mit sich: Handlungspraktisch impliziert die Entscheidung, das Eskalationsfeld zu verlassen, eine Abkehr vom Festhalten an der Autoritätsdurchsetzungsdynamik und damit eine potenzielle Neudefinition der Situation. Im Sinne einer pädagogischen Problemlösungsstrategie wäre hier der Gedanke formulierbar: «Vielleicht beteiligt sich die Schülerin ja, wenn sie damit nicht Gehorsam zum Ausdruck bringen muss?» Ob der Impuls eine Veränderung der Lage ermöglicht hätte, bleibt allerdings im Dunkeln, denn wie sich zeigt, *entsteht* an dieser Stelle erst das Problem, um das es der Sprecherin geht: Während sie den Ort des Geschehens verlässt, fällt seitens der Schülerin die Bezeichnung «Schlampe». Auffällig an der geschilderten «Entgrenzungshandlung» (Wernet, 2006) ist vor allem ihre *Ungerichtetheit*. Der abfällige Kommentar fällt zwar, es erfolgt aber keine direkte Adressierung. Aussertextlich stellt sich der Vorgang insofern tatsächlich als «*Vorfall*», nämlich als Ausrutscher

im Sinne eines «Sich-Luft-Machens» dar: Unter der Massgabe sozialer Reziprozitätsregeln wäre es naheliegend, diesen Verstoss schlicht zu übergehen. In der Situation selbst hat die Sprecherin offensichtlich auch so gehandelt. Eine Unsicherheit ihrerseits konturiert sich nicht bezüglich des Handelns in der Situation, sondern vielmehr bezüglich der Frage, *ob diese Handlung legitim* war. Die Problemkonstruktion zielt also weniger auf eine analytische Reflexion der Situation als vielmehr auf einen Akt *kollegialer (Selbst-)Vergewisserung* im Sinne eines Austarierens der eigenen Praxis am kollegial geteilten Ideal.

In der Verlängerung dieses Anliegens zieht die Sprecherin dann noch eine weitere Problemebene ein. Etwas zugespitzt liesse sich dieser Aspekt wie folgt paraphrasieren: «In der Situation habe ich die Bezeichnung zwar «überhört», aber sie ärgert mich. Deshalb möchte ich erreichen, dass das Verhalten der Schülerin ein Nachspiel hat.» Die zuvor nur implizit aufscheinende Gekränktheitsproblematik gewinnt an dieser Stelle klare Kontur. Und die Bearbeitung dieser Gekränktheit ist es auch, die Frau Roth schliesslich explizit als Anliegen benennt. Damit indiziert die Fallkonstruktion das Vorliegen eines *Rehabilitierungs- bzw. Vergeltungsmotivs*, das den Blick auf die pädagogische Situation als solche verstellt.

Bereits die Analyse der Fallexposition macht darauf aufmerksam, wie ausgeprägt die ausbildungslogischen Potenziale und Risiken einer auf narrative Fallexpositionen gestützten Kasuistik von der *analytischen Aufmerksamkeit* abhängen, die *der Fallkonstruktion im Akt der Präsentation* gewidmet wird: Während sich die Frage der Problemfokussierung qua Fallbestimmung natürlich für jede Form fallbezogenen Arbeitens stellt, tritt für das Fallnarrativ hinzu, dass sich gegenstandsimmanent objektive oder objektivierbare Handlungsprobleme mit subjektiven Zugriffsweisen zu einem eigenlogischen Amalgam verdichten. Und diese Zugriffsweisen beziehen sich nicht nur auf den Fall, sondern auch auf den Darstellungszusammenhang, sprich im vorliegenden Fall auf die Seminarsituation: Die in unserem Beispiel schon zu Beginn so prägnant aufscheinende Spannung von Involviertheit und Distanzierungsnotwendigkeit entsteht sowohl mit Blick darauf, selbst in die dargestellte Situation verwickelt zu sein, als auch vor dem Hintergrund, selbst Teil des Thematisierungszusammenhangs zu sein. Anders als bei der Arbeit am «fremden» Fall ist dieses Problem für die erfahrungsbasierte Kasuistik konstitutiv.

Wie sich zeigt, erzeugt also das Fallnarrativ sowohl auf inhaltlicher wie auch auf sprachspragmatischer Ebene ausgesprochen *heterogene Anschlussmöglichkeiten*: Je nachdem, was in der Folge ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird und in welchem Modus dies geschieht, ist der «Fall» jeweils ein anderer: die Situation, die pädagogische Praxis, die Perspektive der Schülerin, die Sicht der Fallgeberin. Konkrete Referenzoptionen lägen neben einer Problematisierung der Ansiedlung der Anfangssituation als Durchsetzungs- bzw. Autoritätsthema auch in einer Thematisierung der Leerstelle in der Eskalationsdarstellung oder in einer Reflexion des Beleidigungskonstrukts. Auf

gesprächspragmatischer Ebene stellt sich vor allem das Problem der Orientierungsdominanz des Kränkungsmotivs: Indem ein Gekränktheitszustand eine emphatisch-beratende Bezugnahme nahelegt, entzieht er sich der Tendenz nach einer rational-argumentativen Bearbeitung.

3 «Der Fall» im seminaristischen Austausch

Verfolgen wir die faktischen Anschlüsse zunächst anhand der drei unmittelbar auf die Exposition folgenden Beiträge:

- Frau Beer:* also nach der stunde selber hastes nich ausgewertet
Frau Roth: nee
Herr Braun: dann brauchstes jetzt auch nich mehr zu machen
Frau Schwarz: mmh , ich glaub auch s is schwierig dann so wenn so viel zeit dazwischen ist

Sowohl die in der Sache redundante Nachfrage von Frau Beer als auch der abschätzige Folgekommentar von Herrn Braun dienen nicht der Aufklärung des dargelegten Sachverhalts, sondern dazu, das Handeln der Mitreferendarin zu kritisieren. Sinnstrukturell operiert die Kritik in der Logik einer *verpassten Chance*: Es geht darum, die *Nichtauswertung als Versäumnis* sichtbar zu machen. Dieser Zugang ist nicht an der Reflexion des Problems interessiert, sondern nutzt die Bühne des Studienseminars zur *Inszenierung der eigenen kritischen Attitüde und Kompetenz*. Dagegen bezieht sich die darauffolgende Einschätzung «s is schwierig» emphatisch auf das dem Zustand des Gekränktheits geschuldete Auswertungsanliegen der Fallgeberin. In der Sache führt die *gelingende Empathie* jedoch nicht weiter, denn anstatt die Beleidigungskonstruktion zu problematisieren, attestiert sie dieser implizit Legitimität.

Diese Thematisierungslogik bleibt über weitere neun Beiträge hinweg stabil. Angesichts der Mehrdimensionalität der Falldarstellung überrascht dabei vor allem der ausgesprochen *einhellige Problemzugriff* der Beteiligten: Kollektiv geteilter Bezugspunkt ist das von Frau Roth geäußerte Anliegen, die Schülerin zur Verantwortung ziehen zu wollen. Vertieft wird ausschliesslich die Frage der Möglichkeit einer nachholenden Exekution der «Auswertungsmassnahme». Unisono geschieht dies im Rekurs auf die Handlungsmaxime «Sanktionen sollten unmittelbar erfolgen». Die Forderung wird dabei allerdings weder systematisch auf den Fall bezogen, noch bezüglich ihrer inhaltlichen Implikationen diskutiert: Woher z.B. die Überzeugung stammt, ein Vergehen müsse entweder direkt bestraft werden oder gar nicht, wird nicht thematisch. Auch was eine Antwort in der von Frau Roth geschilderten Situation bedeutet hätte oder ob und inwiefern das der Unmittelbarkeitsforderung inhärente Dressurmotiv vereinbar ist mit dem Umstand, dass wir es mit einer vierzehn- oder fünfzehnjährigen Person zu tun haben, wird nicht erörtert.

Der Problemzugriff erfasst damit zwar durchaus Momente, die bedeutsam und auch funktional für eine Reflexion des geschilderten Falls sein könnten. Statt diesen *reflexiv zu bearbeiten* und *analytisch zu durchdringen*, pendeln sich die Akteurinnen und Akteure aber zunächst im Modus eines *Austauschs zustimmungsfähiger Vergemeinschaftungsgesten* ein, der schon deshalb als gegenstandsunangemessen bezeichnet werden muss, weil er sich vom Fall weder «behelligen» noch irritieren lässt. Wir haben diesen Modus an anderer Stelle mit dem Begriff «pädagogischer Jargon» belegt (vgl. Dzengele, Kunze & Wernet, 2012). Der jargonhafte Austausch bleibt sowohl gegenüber dem Anspruch einer stabilen Bezugnahme auf die Fallexposition als auch gegenüber einer rationalen Prüfung oder ethischen Reflexion der zugrunde gelegten normativen Prämissen unverbindlich. Es ist, als ginge von Frau Roths Gekränktheitsbekenntnis ein *Solidarisierungssog* aus, dem sich erst zwölf Interakte später Frau Berg entzieht:

- Frau Berg:* also nach der stunde selber hastes nich ausgewertet
Frau Roth: nein sie hats nicht ins , ich hab auch , in dem moment sie hat es schon sehr leise gesagt aber ich bin ja nich taub also auch wenn ich vorne sitze und , dann hat sie , also das hat sie irgendwie so ganz leise in diesen gruppentisch gemurmelt , und wär ich jetzt nochma wieder hingegangen dann wär die so explodiert die wär mir die wär mir wahrscheinlich angesprungen also son gefühl hatte ich in dem bereich und deswegen
Frau Bothe: was was hatte die schülerin für n problem (?)
Frau Roth: das weiß ich nicht , das weiß ich nicht , also die haben , ähm vorher so ne prognosen gekriegt so ne zeugnisprognosen und ich hab vermutet dass es dadurch , dass sie da irgendwelche zensuren vielleicht , nicht die richtigen waren

Frau Berg insistiert darauf, sich den beschriebenen Vorgang nochmals zu vergegenwärtigen. Äusserlich nimmt ihre Einlassung dabei die Form einer Nachfrage an, indirekt bringt sie jedoch eine deutliche Kritik am bisherigen Gesprächsverlauf zum Ausdruck («Wenn ich die bisherigen Beiträge ernst nehme, muss ich entgegen deiner ursprünglichen Darstellung von einer direkten Adressierung ausgehen, sonst wäre der Tatbestand einer Beleidigung nicht erfüllt»). Indirekt wird also erstmals die Konstruktion des Vorfalls als Beleidigungssituation in Zweifel gezogen.

Die angesprochene Frau Roth nimmt die eingeforderte Klarstellung vor, führt diese aber nicht zu Ende. Anlass ihres Abbruchs ist ein sachlogisch an die implizite Infragestellung des Beleidigungskonstrukts anschliessender Wechsel in einen legitimatorischen Darstellungsgestus. Während aber in der Fallexposition das Vorliegen einer Beleidigungssituation noch als *unzweifelhafte Prämisse* gesetzt wurde, deuten der hier zunächst realisierte Modus des Zugeständnisses («schon sehr leise») und auch die nachfolgende Legitimierungsfigur («aber ich bin ja nicht taub») auf eine *Verunsicherung dieser Perspektive* hin. Die anschliessende Rechtfertigung der eigenen Zurückhaltung gegenüber einer Konfrontation mit der Schülerin in der Situation bildet den Versuch ab, diese Irritation zu tilgen. Dies gelingt jedoch nicht konsistent: Die Bedrohlichkeitskulisse wird gewissermassen noch im Zuge ihres Aufbaus schrittweise zurückgenommen, sodass die als Begründung intendierte Ausführung schliesslich als bekenntnishaft

Versprachlichung der eigenen emotionalen Verstricktheit Gestalt gewinnt. Mit Blick auf die Frage des Perspektivierungspotenzials von Fallarbeit emergiert an dieser Stelle eine zwar minimale, aber bemerkenswerte *Modifikation der gegenüber dem Geschehen eingenommenen Haltung*.

Die nachfolgende Einlassung von Frau Bothe fokussiert nun die bislang unberücksichtigt gebliebene Frage, warum sich die Schülerin nicht beteiligen wollte. Aus der vergemeinschaftenden Unterstellung heraus, selbst auf der Seite des Normalen zu sein, richtet sich der Fokus der Sprecherin auf die Situation der Schülerin und fragt: «Was war eigentlich aus unserer Sicht das Problematische daran?» Latent impliziert der Beitrag also eine kollegiale Solidarisierungsgeste, die aber nicht auf Kosten der Schülerin vollzogen wird. Sachlogisch schliesst die Frage an den Wechsel in einen fallbezogenen Erschliessungsmodus an und zieht diesen auf die Ebene einer *reflexiven Durchdringung*.

Auch hier zeigt sich Frau Roth zunächst kooperativ, indem sie einleitend markiert, dass sie Frau Bothes Frage ernst nimmt und nach einer Antwort sucht. Ihre Überlegungen setzen bei einem zeitlich vorgelagerten Vorgang an, den «Zeugnisprognosen». Im Unterschied zur die Praxis des Vermutens selbst einleitenden und darüber eine Kausalbeziehung etablierenden Aussage «und ich vermute» bezieht sich der realisierte Sprechakt dabei reflektierend auf Vermutungen, die Frau Roth in der als Fall verhandelten damaligen Situation angestellt hat. Während sich die Referendarin im Zugang durchaus offen zeigt, bleibt der sachliche Explikationsgrad ihrer Ausführungen weiterhin ausgesprochen niedrig: Zwischen dem allgemeinen Vorgang der Zeugnisprognosen und dem konkreten Problem, das dort für die Schülerin entstanden sein muss, verbleibt eine auffällige «Übersetzungslücke», die nicht nur Fragen offenlässt, sondern neue aufwirft: Was wäre im Zusammenhang mit einer «Zeugnisprognose» als Krise vorstellbar? Eine unmittelbar einleuchtende Krise der prognostischen Situation läge im Falle einer – vielleicht als Ansporn intendierten – Negativprognose vor, wenn also z.B. trotz einer im Durchschnitt befriedigenden Leistung im Schriftlichen eine Vier angekündigt worden wäre. In diesem Fall läge der Auslöser für den Konflikt aber nicht aufseiten der Schülerin, sondern aufseiten der Lehrkraft. Frau Roths Darstellung lässt dies ungeklärt. Was darüber hinaus offenbleibt, ist die Frage, um wen es sich bei der betreffenden Lehrkraft gehandelt hat. Hat die Sprecherin selbst die Prognosen mitgeteilt oder handelte es sich um eine andere Person? Eine an der Erschliessung des Problems interessierte Diskussion könnte nun versuchen, zu klären, was Frau Roth mit «*nicht die richtigen*» ansprechen wollte, um diese Explikationslücken zu schliessen und sich ein komplexeres Verständnis des geschilderten Vorgangs zu erarbeiten.

Die Analyse des seminaristischen Austauschs über Frau Roths «Vorfall» kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Doch was lässt sich auf Basis der bisherigen Funde festhalten? Schon die anfängliche Rekonstruktion der narrativen Fallexposition hatte auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität der Referenzdynamik verwiesen. Der Verlauf

des seminaristischen Austauschs bestätigt, dass die kasuistische Situation keinesfalls per se den Rahmen für eine reflexive, an rationaler Problemerschließung interessierte kommunikative Praxis bildet: Was genau wie und unter welchen (bewussten oder unbewussten) Motivlagen zum Fall gemacht wird, ist offen und nicht zuletzt von den unterschiedlichen Haltungen und Zugängen der Beteiligten sowie ihren Möglichkeiten abhängig, sich verbindlich auf den Fall und dessen Mehrdimensionalität einzulassen und dabei Irritationen riskieren und mit Fraglichkeiten leben zu können. Dass sich diese Zugänge und Möglichkeiten heterogen gestalten, wird in den Befunden deutlich: Während in der zweiten Sequenz perspektiverweiternde Möglichkeiten eines kasuistischen Vorgehens Kontur gewinnen und vor allem das *Potenzial der Konkretion* sichtbar wird, das der Problemaustausch qua verbindlicher Bezugnahme auf den Fall erfährt, machen die zu Beginn realisierten Anschlüsse auf die *Unwägbarkeit und Fragilität* eines kasuistischen Diskurses aufmerksam. Der anfänglich dominierende Zugang zeigt sich an einer problemorientierten Auseinandersetzung mit dem Fall als solchem kaum interessiert. Vielmehr nimmt er ihn zum Anlass eines Austauschs, dem es darum geht, sich unter Aufrechterhaltung einer nach aussen hin kritischen Attitüde der Geltung normativer Deutungsmuster und Erklärungsmodelle zu vergewissern. Damit «imprägniert» er sich gleichsam gegen mögliche Verunsicherungen und dokumentiert eher eine Verfestigung denn eine Lockerung bestehender Orientierungen.

4 Strukturprobleme einer auf der mündlichen Exposition eigener Fälle basierenden pädagogischen Kasuistik

Machen wir die Befunde abschliessend zum Ausgangspunkt einiger generalisierender Überlegungen, die auf eine Bestimmung der vorliegenden Variante fallbezogenen Arbeitens als eines *eigenständigen Typus* innerhalb eines Spektrums von Kasuistiken hinarbeiten (zur Analyse eines weiteren, demselben Typus zugehörigen Falls vgl. Kunze, 2014).

Als ein zentrales Charakteristikum hat sich die *doppelte Spannung von Involviertheit und Distanzierungsnotwendigkeit* (sowohl mit Blick auf die Problemstellung als auch mit Blick auf den Seminarzusammenhang) erwiesen und in deren Verlängerung zugleich der schmale Grat, der im Fall der Arbeit an «eigenen» Fällen einen Reflexivität im Sinne einer «*Perspektivierung des Wissens*» (Reh, 2004, S. 364) eröffnenden Thematisierungsmodus von einer seminaröffentlich betriebenen «*bekennnishaften Identitätsarbeit*» (ebd.) unterscheidet. Im Unterschied zu Ausbildungssituationen, in denen «eigene Fälle» in Form von Transkripten oder Videoaufnahmen zum Gegenstand gemacht werden, tritt bei der narrativen Darstellung die *Dynamik der kasuistischen Situation selbst als «Fallgenerator»* hinzu.

Die daraus resultierende Vielschichtigkeit des Referenzgegenstands stellt den Ausbildungsdiskurs vor das *Dauerproblem einer Unterspezifizierung*, und zwar sowohl be-

züglich des zu behandelnden Problems als auch bezüglich des Modus, in dem dieses thematisiert werden kann. Die *Undifferenziertheit und die Mehrdimensionalität* der Fallexposition erzeugen eine *eigenlogische Referenzdynamik*, die zu den Reziprozitätsstrukturen der Ausbildungsinteraktion hinzutritt. Sowohl auf sachinhaltlicher als auch auf gesprächspragmatischer Ebene eröffnen sich damit den Diskursteilnehmerinnen und Diskursteilnehmern ausgesprochen heterogene Anknüpfungsmöglichkeiten: Was genau in welchem Thematisierungsmodus zum «Fall» gemacht wird und werden kann, muss ausgehandelt und (immer wieder) expliziert werden (vgl. zur Tendenz der Etablierung eines nur scheinbar an der Erschließung pädagogischer Problemlagen interessierten Austauschmodus Dzengel, Kunze & Wernet, 2012). Für eine gegenstandsangemessene Thematisierung sind aber systematische Explikation und Analyse dieser heterogenen Falldimensionen unerlässlich – dies reproduziert sich in dem bislang untersuchten Material eindrucksvoll und zuverlässig (u.a. Kunze, 2014). Die Etablierung und die Aufrechterhaltung einer verbindlichen Bezugnahme auf *einen* Fallbegriff und dessen Konkretionspotenzial – ohnehin eine besondere Herausforderung und auch Bewährungsprobe für den kasuistischen Ausbildungsdiskurs (u.a. Kunze, Dzengel & Wernet, 2014) – erfordern im Fall der narrativen Problemexposition besondere Anstrengung. Dies impliziert zugleich entsprechende Strukturierungs- und Systematisierungsanforderungen für die Ausbilderinnen und Ausbilder.

Der Struktur nach stellen sich die aufgeführten Schwierigkeiten in gegenüber der mündlichen Ad-hoc-Konstruktion abgeschwächter Form genauso im Fall schriftlich fixierter Fallnarrative (vgl. auch Reh, 2004). Wie der vorliegend dokumentierte Interaktionsauszug verdeutlicht, führen aber *die Spontanität und die Flüchtigkeit der mündlichen Darstellung* zu einer Steigerung der Problematik: Während ein schriftlich fixierter Fall eine *Konstante* schafft, auf die man sich verlässlich berufen kann, sind die Akteurinnen und Akteure im Fall der mündlichen Problemexposition darauf angewiesen, immer wieder auf *die Perspektive der Fallgeberin* zurückzukommen. Wie sich zeigt, muss diese im Verlauf des Diskurses aber *keineswegs stabil* bleiben.

Nun liegen in den genannten Problemdimensionen jedoch nicht nur die Fallstricke und Risiken dieser Variante fallbasierten Arbeitens, sondern zugleich auch ihr *spezifisches Potenzial*: Das «Fallnarrativ» erzwingt es aus sich heraus, das Problem der Konstruktivität pädagogischer Problemstellungen (im Sinne von «Was wird *mir* zum Fall?») explizit aufzuwerfen: Eine Reflexion des geschilderten Vorgangs kommt gar nicht umhin, zugleich auch die Frage der Darstellungsperspektive und ihrer Implikationen zu berühren. Aus der Sicht eines gezielt auf eine reflexive Verflüssigung der Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen der Teilnehmenden setzenden Ausbildungsanliegens ist es insofern durchaus plausibel, das Fallnarrativ als besonders geeigneten Referenzgegenstand aufzufassen. Während die schriftlich vorliegende Darstellung den Vorteil der Konstanz bietet, wird im Fall der mündlichen Spontanexposition über die möglichen (minimalen) Variationen der Fallkonstruktion im Verlauf des Gesprächs die *Perspektivität der (eigenen) Problemsicht und ihrer* Prämissen nochmals in eigener

Weise konkret. Wie u.a. die oben dokumentierte Interaktionsanalyse indiziert, können darüber Anknüpfungspunkte und -möglichkeiten für ein An- und Aussprechen des konstruktiven Charakters pädagogischer Problemstellungen entstehen, die ein fixierter Referenzgegenstand so nicht hervorgebracht hätte. Ob die gleichermaßen im Gegenstand selbst angelegten Risiken demgegenüber schwerer wiegen oder nicht, kann hier nicht entschieden werden.

Der Befund, dass ein kasuistischer Ausbildungsdiskurs in vielerlei Hinsicht von Risiken und Unwägbarkeiten geprägt ist, spricht weder für noch gegen einen möglichen «Mehrwert» kasuistischer Ausbildungssettings. Die besondere Leistungsfähigkeit des hier realisierten Forschungszugriffs erweist sich darin, ein differenziertes, empirisch gehaltvolles Bild der für die unterschiedlichen Vorgehensweisen charakteristischen Strukturprobleme, Anforderungen und Potenziale zeichnen zu können und diese sowohl der an theoretischer Modellbildung interessierten Diskussion wie auch der praktischen Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Dass Schwierigkeiten und Potenziale miteinander verwoben sind und sich das eine nicht ausräumen lässt, ohne zugleich das andere aufs Spiel zu setzen, mag man bedauern. Dass es sich bei einem Ausbildungsdiskurs, der sich auf ein ambitioniertes und theoretisch anspruchsvoll begründetes Modell von Lehrerinnen- und Lehrerbildung beruft, das der Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handlungstypus Rechnung tragen will, um eine interaktions- und beziehungsstrukturierte Praxis handelt, die selbst mit eigenen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten zu tun hat, kann indes nicht verwundern.

Literatur

- Beck, C. & Stelmaszyk, B.** (2004). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 212–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U.** (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dzengel, J., Kunze, K. & Wernet, A.** (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, 45, 20–44.
- Gruschka, A., Reh, S. & Wernet, A.** (Hrsg.). (2008 ff.). *Reihe «Pädagogische Fallanthologie»*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W.** (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A.** (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.

Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Krammer, K., Schnetzler, C.L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F. & Klieme, E.** (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 178–197.
- Kunze, K.** (2014). Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 44–57.
- Kunze, K., Dzenzel, J. & Wernet, A.** (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung. Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme & P. Frei (Hrsg.), *Was der Fall ist. Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merseeth, K.K.** (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 722–744). New York: MacMillan.
- Messmer, R.** (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuweg, G.H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Oevermann, U.** (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 59–156). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ohlhaber, F. & Wernet, A.** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung – Fallanalysen – Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–798.
- Reh, S.** (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2011). Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 13–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2010). *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. & Schrittmesser, I.** (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 177–198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Shulman, L.S.** (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman (Hrsg.), *Case methods in teacher education* (S. 1–30). New York: Teachers College Press.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Wernet, A.** (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autorin

Katharina Kunze, Dr., Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft,
katharina.kunze@iew.phil.uni-hannover.de

Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele

Alfred Weinberger

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag stellt die theoretische Grundlage und die praktische Anwendung eines Lehr- und Lernmodells für den Erwerb professioneller Handlungsweisen von Lehrpersonen vor. Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich durch die Einheit von Berufsethos und Professionswissen aus. In der Ausbildung herrscht ein Primat des Professionswissens oder epistemischer Ziele. Es stellt sich die Frage, ob eine Verbindung zwischen moralischen und epistemischen Zielen möglich ist. Als Antwort darauf schlägt der Autor ein Lehr- und Lernmodell für die Ausbildung von Lehrpersonen vor, das durch die Auseinandersetzung mit inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten sowohl die moralische Urteilsfähigkeit als auch die Aneignung von professionellem Handlungswissen fördert.

Schlagwörter moralische Fallgeschichte – VaKE – Dilemmadiskussion – Berufsethos

The Combination of Moral and Epistemic Purposes through Moral Case Analysis

Abstract Professional practice in teaching is based on the combination of professional morality and knowledge. Evidence suggests that professional morality is currently a neglected topic in teacher education. The author proposes an approach to combine the moral and epistemic purposes of teacher education that employs a case analysis framework which fosters moral judgment competence as well as the construction of professional knowledge.

Keywords moral case – VaKE – dilemma discussion – professional morality

In der Ausbildung von Lehrpersonen lassen sich zwei übergeordnete Zielsetzungen identifizieren, welche Sockett (2008) als die «moral and epistemic purposes of teacher education» oder Tenorth (2006) als «Ethos und Kompetenz» beschreibt. Die Basis professionellen Handelns besteht darin, Berufsethos und Berufswissen in der Praxis zu einer Einheit zu bringen, da beide Kompetenzfacetten untrennbar miteinander verbunden sind (Oser, Dick & Patry, 1992; Tenorth, 2006). Resultat einer professionellen Ausbildung stellt nach Shulman (2005) ein auf Wissen basierendes eigenes Urteilen, Entscheiden und Handeln in Übereinstimmung mit berufsbezogenen moralischen Prinzipien dar. Studien (z.B. Lohmann, Seidel & Terhart, 2011) zeigen, dass in der Realität der Ausbildung von Lehrpersonen die moralische Zielsetzung eine nur untergeordnete Rolle spielt. Es besteht die Vorstellung, dass sich das Berufsethos durch den Erwerb des Berufswissens von selbst entwickle. Im Mittelpunkt der Ausbildung steht die epistemische Zielsetzung, d.h. die Aneignung von Professionswissen, das sich in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und fachindifferentes Wissen gliedert. Es stellt sich die Frage, ob eine Verbindung zwischen moralischen und epistemischen Zielen möglich

ist. Der Beitrag stellt die theoretischen Grundlagen und die praktische Umsetzung eines Lehr- und Lernmodells zur Kombination von professionellem Ethos und Berufswissen vor.*

1 Moralische und epistemische Ziele in der Ausbildung von Lehrpersonen

Die moralische Zielsetzung bezieht sich auf die Berufsmoral oder das Berufsethos von Lehrpersonen. Darunter werden in diesem Beitrag die erlernbare Urteilskompetenz und das Handlungswissen einer Lehrperson zur situationsspezifischen Lösung berufsbezogener moralisch relevanter Konflikte verstanden, welche die Berücksichtigung anderer Perspektiven notwendig miteinbeziehen (Oser et al., 1991; Oser, 1998; Reichenbach, 1994; Zutavern, 2003, 2011). Moralische Urteilskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die Perspektive anderer Personen einnehmen zu können und deren Ansprüche und Bedürfnisse in zunehmend differenzierterer Weise in der eigenen Entscheidung zu berücksichtigen. Die Differenzierung der moralischen Denkmuster verläuft nach Kohlberg (1984) stufenweise von einer egozentrischen und von persönlichen Interessen determinierten Perspektive (präkonventionelle Ebene) über eine von persönlichen Beziehungen und von Normen und Gesetzen bestimmte Sichtweise (konventionelle Ebene) hin zu einer prinzipienorientierten Perspektive, in der soziales Handeln als auf universellen moralischen Prinzipien (z.B. Wahrung der Menschenwürde) fussend und unter Berücksichtigung der Rechte und Bedürfnisse aller betrachtet wird (postkonventionelle Ebene). Moralische Urteilskompetenz hängt eng mit moralischer Sensibilität zusammen, der Fähigkeit, eine Konfliktsituation im Hinblick auf deren moralische Aspekte zu interpretieren. Moralisches Handlungswissen bezieht sich auf die Fähigkeit einer Lehrperson, diskursive Konfliktlösungen zu initiieren, in denen auf der Basis von Gleichberechtigung die unterschiedlichen Bedürfnisse der beteiligten Personen thematisiert werden und gemeinsam eine Lösung gesucht wird. Ferner beinhaltet das moralische Handlungswissen berufsbezogenes Wissen über Ethik, Professionalität und berufsbezogene Moralentwicklung.

Die wenigen empirischen Befunde zur allgemeinen moralischen Urteilskompetenz bei Lehrpersonen (z.B. Cummings, Dyas, Maddux & Kochman, 2001; Oser, 1998; Johnson & Reiman, 2007) zeigen, dass diese mehrheitlich konventionelle Denkmuster besitzen und Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer Defizite aufweisen. Lehrpersonen mit postkonventionellen Denkschemata zeigen im Vergleich zu Lehrpersonen mit konventionellen oder präkonventionellen moralischen Denkmustern Einstellungen und Handlungen, die sich u.a. auf ein höheres Mass an Fürsorge, auf mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Lernenden, auf die Berück-

* Ich danke Prof. Dr. Jean-Luc Patry und zwei anonymen Reviewern für wertvolle Rückmeldungen zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

sichtigung verschiedener Perspektiven in Konfliktsituationen oder auf die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme beziehen. Untersuchungen im Bereich des moralischen Handlungswissens in Form von Befragungen (Blömeke, Müller & Felbrich, 2007; Blömeke, 2010) weisen darauf hin, dass fortgeschrittene Lehramtsstudierende und Lehrpersonen bei realitätsnahen Konflikten, in denen Entscheidungen zwischen moralischen Werten verlangt werden (Frage: «Was würden Sie tun?»), häufiger diskursive Lösungsstrategien wählen als Anfängerinnen und Anfänger, die eine Tendenz zur Diskursvermeidung zeigen.

Das vorhandene berufsmoralische Handlungswissen in Form der Diskursorientierung können Lehrpersonen jedoch in alltäglichen moralisch relevanten Konfliktsituationen nicht umsetzen (Blömeke, 2010; Sockett & LePage, 2002). Die Handlungsdefizite zeigen sich bei Konfliktsituationen in Blossstellungen, der Vermischung von Professionsrolle und Privatperson, ironischen Bemerkungen und Herabsetzungen der Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen treffen eher intuitive als rational begründete Entscheidungen und versuchen, über behavioristische Methoden (z.B. Strafe, Verstärkung) Lösungen zu generieren. Lehramtsstudierende erleben diese Handlungsdefizite von routinierten Lehrpersonen in ihrer praktischen Ausbildung und wünschen sich Methoden, die ihnen zeigen, wie sie solche Konfliktsituationen professionell bewältigen können (Campbell, 2008).

Das zentrale Interesse der Ausbildung liegt darin, dass Lehrpersonen moralische und epistemische Konzepte nicht nur kennen, sondern diese in der Praxis auch anwenden, was sich in der Realität aber als Problem erweist. In der Ausbildung erworbenes Wissen ist zwar als implizites Wissen vorhanden, wird aber kaum angewandt, es wird zum «tragen» Wissen (Gruber, Mandl & Renkl, 2000), was auch auf Lehrpersonen zutrifft (Terhart, Czerwenka, Erich, Jordan & Schmidt, 1994). Im moralischen Bereich ist die Kluft zwischen Wissen und Handeln seit den Studien von Hartshorne und May (1928–1930) eine bekannte Tatsache, die besagt, dass Personen zwar wissen, was sie in bestimmten Situationen tun sollten, aber in der Realität anders handeln. Empirische Befunde (Blömeke, 2010) können diese Kluft zwischen moralischem Wissen und Handeln auch für Lehrpersonen nachweisen. Die Gefahr von trägem Wissen ist besonders hoch, wenn die Lernenden es passiv in rezeptiven Lehr-Lern-Settings lernen. Zur Überwindung dieser Kluft zwischen Wissen und Handeln in der Berufsausbildung erweist sich nach Gruber, Mandl und Renkl (2000) ein situativer Lernansatz als sinnvoll, bei dem ausgehend von authentischen Problemsituationen kognitive Konzepte aktiv in der sozialen Interaktion konstruiert werden. Für moralische Ziele kann die Auseinandersetzung mit moralischen Fallgeschichten (z.B. Strike & Soltis, 2009) eingesetzt werden und für epistemische Ziele die Diskussion von inhaltsbezogenen Fallgeschichten (Reh & Rabenstein, 2005).

2 Fallgeschichten für moralische und epistemische Ziele in der Ausbildung von Lehrpersonen

Zur Förderung der berufsmoralischen Urteilskompetenz eignet sich die Diskussion moralischer Fallgeschichten, deren Grundlage die Methode der Dilemmadiskussion nach Kohlberg zur Förderung der allgemeinen Moral ist (Aufenanger, Garz & Zutavern, 1981). Eine moralische Fallgeschichte beschreibt eine beruflich relevante Konfliktsituation zwischen zwei oder mehr gleichrangigen moralischen Werten (moralisches Dilemma), wobei jede Entscheidung zu einer unvermeidbaren Verletzung eines Wertes führt. Es handelt sich üblicherweise um hypothetische Dilemmageschichten, konstruiert, um einen spezifischen moralischen Wertekonflikt in einer beruflichen Situation hervorzuheben, der zur Diskussion anregt und bei dem es keine «richtige» Lösung gibt. Ein typisches berufsbezogenes moralisches Dilemma kann etwa im Fall von Verletzungen der Würde einer Schülerin oder eines Schülers entstehen, wenn die Loyalität gegenüber einer Kollegin oder einem Kollegen gegenüber dem Recht der Schülerin oder des Schülers auf würdevolle Behandlung abgewogen werden muss (Shapira-Lishchinsky, 2011). In der alltäglichen Unterrichtspraxis erleben Lehrpersonen genuin moralische Dilemmata selten, dafür aber Konfliktsituationen zwischen verschiedenen moralischen und nicht moralischen Werten, die auf der Grundlage einer moralischen Reflexion und zusätzlichen Wissens lösbar sind.

Das Ziel der Dilemmadiskussion besteht in der reflektierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven, wobei die Konfrontation mit Gegenargumenten und Argumenten höherer Stufen die Entwicklung der individuellen moralischen Denkmuster auf einer höheren Stufe anregt (Schläfli, Rest & Thoma, 1985). Die wenigen empirischen Studien mit Lehrpersonen oder Lehramtsstudierenden (z.B. Cummings, Maddux, Richmond & Cladianos, 2010) belegen die positiven Effekte der Dilemmadiskussion, wobei anzumerken ist, dass signifikante Veränderungen der moralischen Urteilsfähigkeit erst nach mehreren Dilemmadiskussionen zu erwarten sind. Zusätzlich zur Dilemmadiskussion hat sich in der Berufsausbildung die Auseinandersetzung mit der Theorie Kohlbergs als wirksam für die Entwicklung der moralischen Denkschemata erwiesen (Bebeau, 1993; Cummings et al., 2010; Penn, 1990), weil die Lernenden damit Kriterien zur Gültigkeitsprüfung ihres Urteils erhalten. Selbst erlebte Dilemmata stellen im Vergleich zu hypothetischen Dilemmata einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtspraxis der Studierenden her, weshalb sich die in der Dilemmadiskussion gefundenen Lösungen als anwendbarer erweisen.

Die Diskussion von inhaltsbezogenen Fallgeschichten zur Aneignung von Handlungswissen hat in der Ausbildung von Lehrpersonen eine lange Tradition. Levin (1995, S. 63) beschreibt Fallgeschichten als detaillierte und kontextualisierte Erzählungen, welche die typischen Probleme und Dilemmata des Unterrichtens repräsentieren und deren Komplexität unterschiedliche Interpretationen und inhaltliche Anknüpfungspunkte zulässt. In der Fallbearbeitung diskutieren die Lehramtsstudierenden den Fall,

indem sie Verknüpfungen zu theoretischen Konzepten, Beliefs und Vorwissen herstellen. Das Ziel ist nicht die Vermittlung von «richtigen» Antworten, sondern eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen unter Berücksichtigung unterschiedlicher epistemischer Konzepte, sodass diverse angemessene Lösungen möglich sind, die auf analoge Situationen in der Praxis transferiert werden können. Empirische Befunde (z.B. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004) belegen die positiven Effekte der Fallgeschichtenmethode hinsichtlich des Wissenserwerbs.

Eine inhaltsbezogene moralische Fallgeschichte verbindet die Charakteristika einer moralischen Fallgeschichte mit den Merkmalen einer inhaltsbezogenen Fallgeschichte. Es handelt sich dabei um ein moralisches Dilemma aus der Unterrichtspraxis, das Verknüpfungen zu epistemischen Konzepten ermöglicht, die zur Lösung des Dilemmas beitragen. In der Fallbearbeitung diskutieren die Lehramtsstudierenden einerseits über die moralische Angemessenheit verschiedener Handlungsoptionen (moralische Dilemmadiskussion) und andererseits eignen sie sich Wissen an, welches zur Lösung des Dilemmas notwendig ist (Fallanalyse und Falldiskussion). Die folgenden Ausführungen beschreiben ein Lehr- und Lernmodell, das durch die Auseinandersetzung mit inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten die moralischen und epistemischen Zielsetzungen in der Ausbildung von Lehrpersonen verbindet.

3 Inhaltsbezogene moralische Fallgeschichten zur Verbindung von moralischen und epistemischen Zielen

Die Verbindung von moralischen und epistemischen Zielen mit Fallgeschichten basiert auf der konstruktivistischen Unterrichtsmethode *VaKE* («Values and Knowledge Education»; Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2013), die Werterziehung durch Dilemmadiskussionen mit konstruktivistischem Wissenserwerb kombiniert und hauptsächlich in Schulen eingesetzt wird. Durch die Verwendung moralischer Dilemmata, die auf inhaltliche Lernziele Bezug nehmen, kann mit *VaKE* Werterziehung in jedes Unterrichtsfach integriert werden. Dieses Potenzial von *VaKE* wird in dem hier vorgestellten Lehr- und Lernmodell für die Ausbildung professionellen Handelns bei Lehrpersonen nutzbar gemacht und in einer für diesen Kontext geeigneten Lerntheorie verankert. Der gemeinsame Ausgangspunkt sind inhaltsbezogene moralische Dilemmageschichten, die bei den Lernenden sowohl Fragen nach der moralischen Legitimation einer Handlung als auch nach zusätzlichem Wissen auslösen, das sie zu einer zufriedenstellenden Lösung brauchen. Um der beruflichen Qualifikation Rechnung zu tragen, werden Fallgeschichten als Lernanlass verwendet, die ein berufliches moralisches Dilemma beschreiben und eine Verbindung zu relevantem Handlungswissen herstellen. Das Lernen wird entsprechend den Prinzipien der Theorie des situierten Lernens konzipiert, die auf eine Anwendung des Gelernten in der Unterrichtspraxis zielen (Brown, Collins & Duguid, 1989; Greeno, 1998; Lave & Wenger, 1991; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulsen, 1992):

1. *Authentizität und Anwendungsbezug*: Die Lernsituation ist so arrangiert, dass die Auseinandersetzung mit einem beruflich relevanten Dilemma im Zentrum steht, das sowohl moralische als auch epistemische Fragen aufwirft. Die Authentizität führt zu einer positiven emotionalen Involviertheit (z.B. Neugier, Interesse), da das Problem für die Lehramtsstudierenden subjektiv relevant ist und zu einer intensiven Lösungssuche anregt. Dadurch steigt die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten.
2. *Multiple Perspektiven und Kontexte*: Eine spezifische Konfliktlösung wird unter verschiedenen Perspektiven und in verschiedenen Kontexten betrachtet. In der Dilemmadiskussion üben die Lehramtsstudierenden den Perspektivenwechsel, beurteilen erworbenes Handlungswissen auf seine situationsspezifische moralische Viabilität (Angemessenheit bezüglich spezifischer Kriterien; Patry, 2014), entwickeln differenzierte moralische Denkmuster und erwerben Beurteilungskriterien für professionelles Handeln. Sie überprüfen die als viabel eingestuften Lösungen an ähnlichen Dilemmasituationen aus ihrem Unterricht. So lernen sie, Situationen hinsichtlich eines Einsatzes der spezifischen Konfliktlösung zu diskriminieren, und es erhöht sich die Chance auf einen Lerntransfer.
3. *Soziales Lernsetting*: Die Entwicklung professioneller Kompetenzen ist ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess, der auf den vorhandenen kognitiven Konzepten (moralische Denkschemata und Wissensbestände) aufbaut und in einem spezifischen sozialen Kontext (Kultur) stattfindet. Im konkreten Fall wird dieser spezifische soziale Kontext durch das Urteilen, Entscheiden und Handeln von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden determiniert. Ziel ist die Herstellung von «communities of practice» (Lave & Wenger, 1991), in denen Lernende und Lehrende Lösungen gemeinsam aushandeln und in denen die schon vorhandenen und die neu konstruierten kognitiven Konzepte ständig auf ihre Viabilität in den verschiedenen Situationen geprüft werden. Dadurch wird der konfliktgenerierende Charakter sozialer Praxis als Lern- und Entwicklungsstimulus berücksichtigt.
4. *Lösungsangebote*: Lehrende stellen als Expertinnen und Experten in dieser «community of practice» Angebote für Konfliktlösungen zur Verfügung. Sie bieten sowohl moralische Argumente als auch relevantes Handlungswissen und theoretisches Wissen an. Dadurch können sich die Lehramtsstudierenden mit den für den spezifischen sozialen Kontext bedeutsamen moralischen und epistemischen Konzepten auseinandersetzen. Lernen hat identitätsbildenden Charakter, da es die ganze Person betrifft mit dem Ziel, «so zu denken wie Lehrpersonen».

Das Ablaufschema des Lehr- und Lernmodells besteht aus verschiedenen Schritten:

1. *Moralisches Dilemma erfassen*: Die Lehramtsstudierenden arbeiten gemeinsam im Plenum die rivalisierenden moralischen Ansprüche der inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichte heraus. Dabei geht es beispielsweise um Fragen nach den Werten, die eine Rolle spielen, oder nach den Handlungsanforderungen, die an die beteiligten Personen gestellt werden. Den Studierenden wird bewusst, dass der Unterricht «antinomisches Potenzial» aufweist.

2. *Erste Entscheidung*: Die Studierenden schreiben ihr Urteil hinsichtlich der Viabilität der vorliegenden Entscheidung in der Fallgeschichte auf. In einer ersten Abstimmung wird ihnen erstmals klar, dass es unterschiedliche Sichtweisen und Begründungen dafür gibt, ob die Entscheidung in der Fallgeschichte viabel ist.
3. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: Im Plenum tauschen die Lehramtsstudierenden ihre Argumente aus und diskutieren den Fall. Durch spezifische Fragen der Dozentin oder des Dozenten, die sich auf ethische Entscheidungsregeln beziehen (z.B. Fragen zu möglichen Konsequenzen oder zur Universalisierung der vorgeschlagenen Handlung) überprüfen die Lernenden die Viabilität ihres Urteils und lernen damit Kriterien zur Prüfung moralischer Argumente kennen. Die Argumente werden gesammelt und durch prototypische Argumente ergänzt, welche die verschiedenen Denkschemata Kohlbergs repräsentieren. Es erfolgen eine Analyse der moralischen Prinzipien der Argumente (z.B. Prinzipien wie Konformismus, Regeleinhaltung, Einhaltung von Menschen- oder Kinderrechten) und ein Vergleich mit den einzelnen Entwicklungsstufen von Kohlberg (1984). Die Argumente werden hinsichtlich ihrer Viabilität gereiht.
4. *Offene Fragen sammeln*: Während der moralischen Dilemmadiskussion entstehen Fragen oder Vorschläge zu möglichen alternativen Handlungsoptionen, die vorerst durch die Moderatorin oder den Moderator zurückgehalten werden, damit sich die Studierenden vollständig auf das moralische Dilemma konzentrieren können. Erst im weiteren Verlauf werden diese Fragen aufgegriffen, da sie als Ausgangspunkt für den nächsten Schritt dienen.
5. *Wissen aneignen*: In diesem Schritt konstruieren die Studierenden vor dem Hintergrund einer Analyse der Bedingungen und Faktoren des Falls mögliche Handlungsoptionen. Dabei greifen sie auf ihr Vorwissen und ihre Beliefs zurück, welche durch theoretische und praktische Konzepte der Dozentin oder des Dozenten ergänzt werden. In dieser Phase übernimmt die oder der Lehrende die Funktion einer Expertin oder eines Experten und bietet berufsmoralisches Handlungswissen und relevantes fachdidaktisches oder fachindifferentes Wissen an.
6. *Angeeignetes Wissen überprüfen*: Die Lehramtsstudierenden überprüfen im Plenum die angeeigneten epistemischen Konzepte auf der Folie ihrer Beliefs und ihres Vorwissens hinsichtlich der Effektivität in der konkreten Situation. Sie diskutieren die verschiedenen Lösungen. Die Kriterien, die jede Person an die Viabilität anlegt, können ganz unterschiedlich sein (z.B. Umsetzungsmöglichkeit, kurzfristige Folgen, Nachhaltigkeit, Relation Aufwand zu Nutzen), weshalb auch unterschiedliche Lösungen möglich sind.
7. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: Wichtig ist, dass die Studierenden die Viabilität ihrer individuellen Lösungen auf der Basis des neuen Wissens nicht nur nach Effektivitätskriterien beurteilen, sondern auch hinsichtlich moralischer Kriterien, die in Schritt 3 eingesetzt und erarbeitet wurden. Sie wenden ethische Entscheidungsregeln und die Prinzipien der Kohlbergstufen an, um die moralische Viabilität ihrer Argumente zu überprüfen.

8. *Generalisation*: Abschliessend wenden die Studierenden die neu konstruierten Konzepte in Bezug auf alternative Handlungsmöglichkeiten in dem Dilemma auf ähnliche Situationen an, die aus ihrem Erfahrungsbereich stammen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Fall und den neuen Situationen werden herausgearbeitet und die Viabilität der konstruierten Konzepte wird erneut überprüft.

4 Anwendung an einem konkreten Beispiel

Die Verbindung von moralischen mit epistemischen Zielen wird anhand eines konkreten Beispiels aus einer Lehrveranstaltung mit dem Titel «Konfliktarbeit im sozialen Kontext» für zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I (viertes Ausbildungssemester) beschrieben. Diese Lehrveranstaltung umfasst acht Doppellektionen zu 90 Minuten und wird vierzehntägig als Seminar für die Studierenden angeboten. Die Lehrveranstaltung verfolgt epistemische Ziele, die sich auf den Erwerb von theoretischen und praktischen Ansätzen zur Lösung von verschiedenen Konfliktsituationen (Konflikte zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern) beziehen, beispielsweise Classroom-Management-Techniken oder Verhaltensmodifikation. Lehramtsstudierende sollen dazu fachindifferentes, allgemeinpädagogisches Wissen erwerben. Um eine Verbindung zwischen moralischen und epistemischen Zielen zur Förderung der Berufsmoral zu ermöglichen, ist ein Teil der Lehrveranstaltung vom Lehrveranstaltungsleiter und Autor dieses Beitrags nach dem beschriebenen Lehr- und Lernmodell konzipiert. In vier Doppellektionen bearbeiten die Studierenden jeweils eine zur Thematik der Lehrveranstaltung passende inhaltsbezogene moralische Fallgeschichte nach den Schritten des Lehr- und Lernmodells. Somit wenden die Studierenden die gelernten Inhalte (z.B. Diskursstrategien, ethische Entscheidungsregeln, Konfliktlösungsstrategien) in verschiedenen ähnlichen Situationen (Fällen) wiederholt an. Die verwendeten inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten entstammen zum Teil realen Dilemmasituationen der gleichen Studierenden, die im vorangehenden Semester vom Dozenten der Lehrveranstaltung gesammelt wurden. Der Lehrveranstaltungsleiter legt Wert darauf, dass die verwendeten moralischen Fallgeschichten vollständig anonymisiert und unter vorheriger Einwilligung der oder des betreffenden Studierenden zur Fallbearbeitung verwendet werden.

In einer konkreten Doppellektion dieser Lehrveranstaltung mit einer Gruppe von 26 Studierenden lautete die inhaltsbezogene moralische Fallgeschichte folgendermassen.

Null Bock!

Studentin Marlene unterrichtet in einer «Brennpunktschule» in der 9. Schulstufe Deutsch. Es befinden sich viele leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Sie gibt sich Mühe und versucht, einen abwechslungsreichen Unterricht zu machen, damit alle ein gutes Abschlusszeugnis bekommen. Gut zwei Drittel der Klasse interessiert das alles jedoch überhaupt nicht. Sie machen abfällige Bemerkungen («Ich habe null Bock auf diesen Scheiss!»), sind unfreundlich, stören den Unterricht, bringen ihr Unterrichtsmaterial nicht mit oder unterhalten sich über ihre Freizeitaktivitäten. Marlenes Praxislehrer will, dass sie sich durchzusetzen lernt. Sie hat schon viel versucht (z.B. Elternmitteilung, Strafandrohung), aber nichts war nachhaltig. Schliesslich greift sie zu einem letzten Mittel. Sie behandelt die Schülerinnen und Schüler so, wie sie von ihnen behandelt wird. Das scheint vorerst erfolgversprechend zu sein.

Ist dieses Verhalten von Marlene eher viabel/eher nicht viabel? Warum?

Es handelt sich um eine typische problematische Situation von Lehramtsstudierenden in ihrer Schulpraxis. Unterrichtsstörungen wie motorische Unruhe, Lernverweigerung oder Aggressionen erleben viele Studierende als sehr belastend (Kowarsch, 1994) und mangels fehlenden Handlungswissens bilden diese Situationen häufig eine Quelle für das moralische Dilemma zwischen dem Recht der Klasse auf Unterricht und dem Recht der störenden Schülerin oder des störenden Schülers auf eine würdevolle Behandlung. Die Frage in dem Dilemma lautet, ob das Verhalten von Marlene viabel war und warum.

Der Ablauf der Lehrveranstaltung verlief wie folgt:

1. *Moralisches Dilemma erfassen*: Nachdem die Lehramtsstudierenden den Fall gelesen hatten, analysierten sie gemeinsam mit dem Lehrveranstaltungsleiter das Dilemma. Die verschiedenen Ansprüche und offensichtlichen Werte wurden gesammelt: Marlene hat den Anspruch, die Schülerinnen und Schülern etwas zu lehren (Wert: Verantwortung). Sie brauchen ein gutes Zeugnis für die Lehrplatzsuche. Marlene versucht, einen abwechslungsreichen Unterricht für alle zu gestalten (Wert: Gerechtigkeit). Gleichzeitig hat sie den Anspruch, es dem Praxislehrer recht zu machen (Wert: Loyalität gegenüber dem Praxislehrer). Eine negative Beurteilung in der Schulpraxis würde den Abbruch des Studiums bedeuten (Wert: eigene Ausbildung). Die Ansprüche der Schülerinnen und Schüler konfliktieren mit jenen von Marlene: Sie zeigen offensichtlich kein Interesse mehr an der Schule (Wert: Freizeitaktivitäten) und unterhalten sich lieber untereinander (Wert: Freundschaft, Clique).
2. *Erste Entscheidung*: Nachdem die Studierenden ihre Argumente notiert hatten, folgte eine Abstimmung, bei der eine Mehrheit die Entscheidung von Marlene als nicht angemessen einstufte.
3. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: In der anschliessenden Dilemmadiskussion lauteten einige Kontra-Argumente wie folgt: «Die Schülerinnen und Schüler haben ein Recht, über grundlegende Dinge wie den Unterricht mitzureden! Marlene sollte ein Gespräch mit ihnen führen!» (Prinzip: Einhaltung von Rechten), oder: «Das ist kein würdevolles, wertschätzendes Verhalten von Mar-

lene und hat mit pädagogischer Professionalität nichts zu tun» (Prinzip: Einhaltung der Menschenwürde). Einige Pro-Argumente lauteten: «Als Lehrperson sollte man sich von Schülerinnen und Schülern etwas anderes erwarten, wenn man ihnen entgegenkommt» (Prinzip: Gegenseitigkeit), oder: «Sie hat doch schon alles versucht. Die Massnahme hat funktioniert» (Prinzip: eigene Interessen berücksichtigen). Der Lehrveranstaltungsleiter sammelte nach einiger Zeit der Diskussion die wichtigsten Argumente und ergänzte sie mit vorbereiteten prototypischen Pro- und Kontra-Argumenten, welche die verschiedenen Denkschemata von Kohlberg (1984) repräsentierten. Er bezog auch selbst Stellung und äusserte sein Kontra-Argument. Als Kriterium zur Viabilitätsprüfung der Argumente wurde einerseits der Bezug zur Stufentheorie von Kohlberg hergestellt, welche die Studierenden als Vorwissen einbrachten, und andererseits wurden ethische Entscheidungsregeln (Universalisierungsregel, Abschätzung der Konsequenzen) angewandt. Im Plenum versuchten die Studierenden nun, die Argumente nach ihrer moralischen Viabilität zu reihen. Sie analysierten gemeinsam alle Argumente auf ihre moralischen Prinzipien hin und setzten sie dann in Beziehung zu den Entwicklungsstufen von Kohlberg. Dabei wurde deutlich, dass in dieser Fallgeschichte die Kontra-Argumente zahlenmässig überlegen waren und auch elaboriertere Denkschemata aufwiesen als die Pro-Argumente.

4. *Offene Fragen sammeln:* Während der Diskussion tauchten schon Fragen auf wie «Ist Marlenes Handlung überhaupt gesetzlich?» oder «Gibt es nicht noch andere Möglichkeiten?», die gesammelt wurden und als Ausgangspunkte für den nächsten Schritt dienten.
5. *Wissen aneignen:* Die Bedingungen und Faktoren des Falls wurden noch einmal genau analysiert: Es handelt sich um eine «Brennpunktklasse», d.h. um Lernende aus bildungsfernen sozialen Gesellschaftsschichten, teilweise schon älter und leistungsschwach. Marlene hat im dritten Ausbildungssemester noch wenig Unterrichtserfahrung. Der Praxislehrer, ein routinierter Lehrer, hat klare Zielvorgaben gegeben («durchsetzen lernen»). Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler kann als Lernverweigerung umschrieben werden. Die Lehramtsstudierenden äusserten alternative Handlungsoptionen aus ihrem Vorwissen (z.B. routinierte Lehrperson fragen, Verhaltensvereinbarung treffen, spielerischer Unterricht mit Wettkampfcharakter). Der Lehrveranstaltungsleiter stellte berufsmoralisches Handlungswissen (Diskursstrategien) vor. Die Komplexität des Falls bietet auch Anknüpfungen an verschiedene weitere epistemische Konzepte: Verhaltensmodifikation, motivationstheoretische Ansätze (extrinsische und intrinsische Motivation), Schulrecht (gesetzliche Grundlagen), Classroom-Management-Techniken, Konfliktlösungsmodelle, Theorie der Unterrichtsstörungen oder Konzepte der Lehrperson-Schüler-Beziehung. Auch fachdidaktische Fragen (z.B. Unterrichtsaufbau) sind relevant. In der konkreten Doppellektion erfolgte neben der Auseinandersetzung mit den Diskursstrategien eine Einführung in die gesetzlichen Grundlagen des Handelns von Lehrpersonen. In den folgenden drei Doppellektionen bearbeiteten die Lehramtsstudierenden ähnliche

- inhaltsbezogene moralische Fallgeschichten, in denen sie die Diskursstrategien anwandten und sich weitere der oben erwähnten epistemischen Konzepte aneigneten.
6. *Angeeignetes Wissen überprüfen*: Die Studierenden diskutierten die angeeigneten neuen Konzepte, indem sie die Diskursstrategien auf diesen Fall anwandten und deren Erfolgswahrscheinlichkeit im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeit, kurzfristige Folgen, Nachhaltigkeit und Aufwand-Nutzen-Relation abschätzten.
 7. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: Je nach individueller Lösungsmöglichkeit und deren Begründung versuchten die Studierenden, die hinter den Argumenten liegenden moralischen Prinzipien herauszuarbeiten (z.B. «Sie sollte mit den Lernenden gemeinsam eine Lösung suchen, weil dadurch die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse zutage treten und die Chance für die Wiederherstellung einer förderlichen Lernatmosphäre steigt» – Prinzip: Berücksichtigung der Bedürfnisse aller). Die analysierten moralischen Prinzipien der Argumente wurden auf die Stufentheorie von Kohlberg (1984) bezogen.
 8. *Generalisation*: Die Studierenden wandten die angeeigneten Lösungsstrategien auf Fälle aus ihrem Erfahrungsbereich an und schätzten deren Viabilität ein. Dieser Schritt wurde zum Teil in den siebten Schritt integriert und von den Studierenden teilweise nach der Doppellektion zu Hause durchgeführt.

5 Diskussion

Zu den Grenzen, Problemen und Schwierigkeiten der Anwendung des beschriebenen Lehr- und Lernmodells in der Ausbildung lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen des Autors einige wichtige Erkenntnisse ableiten. Die Konstruktion einer inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichte erweist sich zum Teil als schwierig, da sie einerseits einen Konflikt zwischen zwei gleichrangigen moralischen Werten beinhalten und andererseits Fragen zu epistemischen Konzepten auslösen soll. Selbst erlebte moralische Fallgeschichten von den Studierenden weisen zwar keine so hervorstechenden und starken Wertkonflikte auf wie Vorlagen aus der Literatur, sie tragen aber immer zu einer abwechslungsreichen und spannenden Diskussion verschiedener Ansichten bei. In der Dilemmadiskussion kann es vorkommen, dass die Studierenden nicht ihre authentischen Meinungen äussern, da sie befürchten, etwas «Unpädagogisches» zu sagen, wenn sie glauben, dass sie eine oppositionelle Meinung zu derjenigen der Dozentin oder des Dozenten vertreten. Eine angstfreie Atmosphäre stellt bei einem moralischen Dilemma eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Suche nach einer viablen Lösung dar (Patry, Weinberger & Weyringer, 2010), wobei sich eine starke Vertrauensbasis zwischen den Studierenden und der oder dem Lehrenden als wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer solchen angstfreien Atmosphäre erweist (Weinberger, Nussbaumer, Patry & Weyringer, in Vorbereitung). Für die Anwendung ist ein Zeitrahmen von 90 Minuten pro Fallgeschichte sehr knapp bemessen. Im konkreten Beispiel war dieser Zeitrahmen nur möglich, weil die Studierenden Vorwissen (Theorie Kohlbergs)

einbrachten und die Generalisation (Schritt 8) teilweise ausserhalb der Lehrveranstaltung erledigten.

Pädagogische Professionalität lässt sich nicht auf rein technisches Handeln auf der Grundlage epistemischen Wissens reduzieren, wie es in der derzeitigen Ausbildung vorherrscht. Die Berufsmoral ist unverzichtbarer Bestandteil professioneller Entscheidungen. Dies impliziert, dass Wissen und Ethos gemeinsam ausgebildet werden. Das vorgestellte Lehr- und Lernmodell bietet eine Möglichkeit, beide Aspekte einer pädagogischen Professionalität zu verbinden.

Literatur

- Aufenanger, S., Garz, D. & Zutavern, M.** (1981). *Erziehung zur Gerechtigkeit: Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg*. München: Kösel.
- Bebeau, M.J.** (1993). Designing an outcome-based ethics curriculum for professional education: strategies and evidence. *Journal of Moral Education*, 22 (3), 313–327.
- Blömeke, S.** (2010). Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerverforschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9 (1), 210–220.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A.** (2007). Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (1), 86–97.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Campbell, E.** (2008). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In L.P. Nucci & D. Narvaez (Hrsg.), *Handbook of Moral and Character Education* (S. 601–617). New York: Routledge.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C.D. & Kochman, A.** (2001). Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students. *American Education Research Journal*, 38 (1), 143–158.
- Cummings, R., Maddux, C.D., Richmond, A. & Cladianos, A.** (2010). Moral reasoning of education students: The effect of direct instruction in moral development theory and participation in moral dilemma discussion. *Teachers College Record*, 112 (3), 621–644.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D.** (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Greeno, J.G.** (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53 (1), 5–26.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A.** (2000). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hartshorne, H. & May, A.** (1928–1930). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- Johnson, L.E. & Reiman, A.J.** (2007). Beginning teacher disposition: Examining the moral/ethical domain. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 676–687.
- Kohlberg, L.** (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Essays on moral development, Volume 2). San Francisco: Harper & Row.
- Kowarsch, A.** (1994). Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und Unterrichtsstörungen im Praktikum. In H. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 128–140). Innsbruck: Studienverlag.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Levin, B.B.** (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 63–79.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.** (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 271–302.

- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F., Dick, A. & Patry, J.-L.** (1992). *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H.** (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Forschungsbericht. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Patry, J.-L.** (2014) Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven* (Freiburger Sozialanthropologische Studien, Band 39) (S. 11–35). Wien: Lit.
- Patry, J.-L., Weinberger, A. & Weyringer, S.** (2010). Fächerübergreifende Ansätze: Atmosphäre, Dilemma-Diskussionen, VaKE und Just Community. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 178–194). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M.** (2013). Combining values and knowledge education. In B.J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories* (S. 565–579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Penn, W.J.** (1990). Teaching ethics – a direct approach. *Journal of Moral Education*, 19 (2), 124–139.
- Reh, S. & Rabenstein, K.** (2005). «Fälle» in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (4), 47–54.
- Reichenbach, R.** (1994). *Moral, Diskurs und Einigung: Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Schläfli, A., Rest, J.R. & Thoma, S.J.** (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55 (3), 319–352.
- Shapira-Lishchinsky, O.** (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 648–656.
- Shulman, L.S.** (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 52–59.
- Sockett, H.** (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (S. 45–65). New York: Routledge.
- Sockett, H. & LePage, P.** (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 159–171.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L.** (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. Duffy & D. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the technology of instruction* (S. 57–76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Strike, K.A. & Soltis, J.F.** (2009). *The ethics of teaching* (5th edition). New York: Teachers College Press.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Lehrerprofessionalität. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.-J.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Weinberger, A., Nussbaumer, M., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (in Vorbereitung). *Preconditions for dilemma discussions with VaKE (Values and Knowledge Education)*. Vortrag geplant an der EARLI-SIG-13-Konferenz in Verona, 25.–28.06.2014.
- Zutavern, M.** (2003). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – ein Thema für die Ausbildung? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 26–40.
- Zutavern, M.** (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von Lehrerinnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), 7–14.

Autor

Alfred Weinberger, Dr., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (Österreich),
alfred.weinberger@ph-linz.at

Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring – Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung

Roger Gut, Alois Niggli und Sandra Moroni

Zusammenfassung Der Beitrag gibt Einblick in einen Versuch, Mentoring im Praktikum durch konstruktive Fallarbeit zu optimieren. Zu Beginn werden Erfordernisse und Charakteristika konstruktiver Fallarbeit behandelt. Anschliessend werden die Eckpunkte des Versuchs theoretisch untermauert. Erläutert wird, was unter konstruktiver Fallarbeit verstanden wird. Im Weiteren werden ihr Beitrag zum systematischen Kompetenzaufbau und ihre Konsequenzen für die Kooperation im Mentoring angesprochen. Einen Schwerpunkt bilden die Rahmenbedingungen des durchgeführten Versuchs, der anhand von Sequenzen aus Gesprächsprotokollen mit einer Studentin konkretisiert wird. Das Beispiel zeigt, dass konstruktive Fallarbeit im Praktikum einen wichtigen Beitrag zum Kompetenzaufbau leisten kann, der über die Bewältigung der spezifischen Situation hinausgeht.

Schlagwörter Mentoring – konstruktive Fallarbeit – Praktikum

Constructive Casework in Teacher Mentoring – An Attempt to Transcend the Particularity of the Case

Abstract This article describes an attempt to optimize teacher mentoring in pre-service training at schools through constructive casework. To begin with, we discuss the requirements and characteristics of constructive casework. Thereafter we develop the theoretical foundations of the key elements. In addition, we address the systematic contribution of casework to competency development, and the implications for cooperation in mentoring. One focus is on the conditions of the experiment, illustrated by analyzed protocol sequences of conversations with a participating student. The example shows that constructive casework can make an important contribution to competency development which generalizes beyond the specific requirements of the particular situation.

Keywords teacher mentoring – constructive casework – teaching internship

1 Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann keinem linearen Programm folgen, das es Studierenden erlauben würde, Schritt für Schritt die notwendigen professionellen Kompetenzen zu erwerben. Mit der Ausbildung setzt ein lebenslanger beruflicher Prozess ein, der Anpassungen an immer neue Situationen und Herausforderungen verlangt. Un-

ter Forschenden, die sich mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auseinandersetzen, wird deshalb kaum bestritten, dass komplexe Handlungskompetenzen zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in authentischen Lernumgebungen erworben werden (Edwards, 1998; Kreis & Staub, 2012). Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung machen hauptsächlich im Praktikum authentische Erfahrungen und sind dabei meist mit spontan auftretenden konkreten Fallsituationen konfrontiert. Aus diesem Grund wäre es naheliegend, dass sich Modelle zum Mentoring und Coaching auch an kasuistischen Konzepten orientieren sollten. Dem ist jedoch kaum so. Die meisten Ansätze stützen sich auf Vorstellungen zur reflexiven Praxis (Schön, 1983; Korthagen, 2010) oder des situierten Lernens (Lave & Wenger, 1991), die zwar durchaus mannigfaltige Überschneidungen mit der Arbeit an Fällen aufweisen. Im Fokus der Analyse steht jedoch meist die Interaktion bzw. die Ko-Konstruktion zwischen den involvierten Akteurinnen und Akteuren (Mentorpersonen bzw. Coachs und Studierende; vgl. Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008) und es mangelt an systematischen Überprüfungen der Bearbeitungsprozesse vor dem Hintergrund fallspezifischer Herausforderungen (Reh & Rabenstein, 2005). Dies betrifft in erster Linie das Bemühen, aus spezifischen Vorkommnissen allgemeine Einsichten zu generieren. Wenn Hochschulen systematisch mit Fällen arbeiten, dann hauptsächlich in Form rekonstruktiver, hermeneutischer Analysen von Transkripten oder Videosequenzen (Ohlhaber, 2009). Damit wird beabsichtigt, in Lehrveranstaltungen theoretisches und praktisches Wissen miteinander in Beziehung setzen. Im Praktikum sind Studierende jedoch ebenfalls Teil der Praxis. Die Beschäftigung mit Fällen unterliegt hier besonderen Gesetzmässigkeiten. Steiner (2004, S. 173) bezeichnet sie als «Realfälle» und unterscheidet sie von dokumentierten Papier- oder Textfällen.

Eine Ausweitung der Fallarbeit auf reale Situationen im Praktikum kann sich an Überlegungen orientieren, die bereits Doyle (1990) vorgenommen hat. Er unterschied zwei Wege, wie Fälle eine Grundlage für die Ausbildung von Lehrpersonen bilden können. Eine erste Variante besteht darin, sie im oben genannten Sinn zur Erhellung allgemeiner Grundsätze und der Praxis («precepts and practice»; Doyle, 1990, S. 9) beizuziehen. In dieser Hinsicht finden Fälle Verwendung, um Theorien und verallgemeinerte Handlungsprinzipien zu konkretisieren. Sykes und Bird (1992, S. 466) sprechen dabei von Fällen als «instances of theory». Doyle (1990) betont jedoch einen weiteren Zweck. Fälle können auch als pädagogische Werkzeuge genutzt werden. Dabei geht es darum, grundlegende professionelle Prozesse der Analyse, Problemlösung und Entscheidungsfindung zu praktizieren. Unter diesen Bedingungen wird propositionales Wissen über kontextbezogene Aufgabenstellungen aufgebaut. Intendiert ist somit eine konstruktive Bearbeitung offener Situationen und nicht wie in der ersten Variante eine Rekonstruktion abgeschlossener Aktionen (vgl. Pietsch, 2009, S. 45; Sykes & Bird, 1992). Schierz und Thiele (2002) fordern für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Aufwertung dieser zweiten Variante der Fallarbeit, da der Aufbau berufsrelevanter Wissenskomponenten in Verbindung mit selbst erfahrenen bzw. bearbeiteten Handlungssituationen wahrscheinlicher sei. Auch im Lichte der eher heterogenen Befundlage zur Wirksam-

keit von Praktika (vgl. Hascher, 2012) wären solche Optimierungsbemühungen wünschenswert.

2 Theoretische Eckpunkte der gewählten Vorgehensweise

Mit der Integration von konstruktiver Fallarbeit im Mentoring verfolgen wir zwei Absichten. Zum einen soll die Beziehung zwischen Theorie und Praxis optimiert werden. Zum anderen soll der Erwerb berufsrelevanten Wissens auch in authentischen Situationen systematisch erfolgen können und nicht primär von wenig kontrollierbaren Zufälligkeiten der Praxis bedingt sein. Das Vorgehen zur Umsetzung der entsprechenden Anliegen verlangt, dass geklärt wird, wie ein konstruktiver Fall zu konzipieren ist. Ferner sind lerntheoretische Überlegungen dazu anzustellen, wie anhand solcher Fälle ein systematischer Kompetenzaufbau stattfinden kann.

Bei der Beantwortung der ersten Frage sollte man sich vorerst vergegenwärtigen, dass die Vielfalt der Fallverwendung in den Erziehungswissenschaften eine begriffliche Unschärfe zur Folge gehabt hat. Gemeinsam ist den verschiedenen Vorstellungen, dass es sich bei einem Fall um etwas Typisches in Bezug auf eine Fragestellung oder eine Norm handelt (Pietsch, 2009). Kennzeichnend ist zudem ein Wechselspiel zwischen dem Spezifischen des konkreten Einzelfalls und einem Allgemeinen (Heinzel, 2007, S. 150). Eine konstruktive Bearbeitung solcher Fälle zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Realität stattfindet. Die Bearbeitenden sind Mitbeteiligte und nehmen Einfluss auf das Geschehen. Die Ausgangssituation ist offen. Sie soll gestaltet werden und verschiedene Lösungen zulassen (vgl. Pietsch, 2009, S. 45). Theoretische Bezüge sind integrierbar, indem sie bei der Strukturierung und Bearbeitung des betreffenden Falls Möglichkeitsspielräume eröffnen (Nölle, 2002). Die entscheidenden Unterschiede zu gängigen Fallkonzepten werden in Tabelle 1 dargestellt.

Konstruktive Arbeit am Fall unterscheidet sich in doppelter Hinsicht von üblichen Transferaufgaben, die in den Praktika durchgeführt werden (vgl. Arnold et al., 2011, S. 229):

- a) Informationen sind aus Theorie (Allgemeines) und Praxis (spezifische Kontextbedingungen) vorhanden. Für die Formulierung eines entsprechenden Falls ist infolgedessen eine Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis erforderlich. Die Theorie stellt z.B. in Form von Strukturkonzepten oder -modellen wissenschaftsbasiertes Orientierungswissen zur Verfügung. Die Praxis informiert über konkrete Rahmenbedingungen, die bei einer Kontextualisierung von Bedeutung sind.
- b) Die Aufgabe ist komplex und bietet Spielräume für eine flexible Gestaltung. Die Durchführung einer Gruppenarbeit nach zuvor festgelegten Kriterien (z.B. gemäß einer Checkliste) würde nach diesem Verständnis keinen Fall darstellen. Die Gestaltung einer kooperativen Lernumwelt nach theoretischen Grundannahmen und im Einklang mit einem gegebenen Lernstoff und mit den Gegebenheiten innerhalb einer bestimmten Schulklasse würde einem konstruktiven Fall hingegen nahekommen.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen konstruktiver und rekonstruktiver Fallarbeit (in Anlehnung an Pietsch, 2009)

Unterscheidungskriterium	konstruktive Arbeit am Fall	rekonstruktive Arbeit am Fall
Realitätsbezug des Falls	– real	– real oder fiktiv
Bezug zum Handlungsfeld	– konkret – erlebnisnah	– vermittelt über Text oder Video
Rolle der Bearbeitenden	– beteiligt – unvermittelter Einfluss auf das Geschehen durch Analyse, Problemlösung und Entscheidungsfindung: präaktional – aktional – postaktional	– keine unmittelbare Beteiligung – postaktionale distanzierte Analyse des Materials
Fallexposition	– Strukturmodell als offener Anstoss – theoretische Aussagensysteme und spezifische Kontextbedingungen sind zu integrieren	– Narrativ als Interpretationsaufgabe – Praxis ist theoretisch zu erhellen
Funktion des Falls	– Gestaltungstätigkeit – konstruktive Bearbeitung einer offenen Situation	– Reflexion: Bearbeitung abgeschlossener Situationen
Ziel bzw. Endprodukt der Arbeit	– veränderte Situation in der Praxis	– Verstehensleistung aufgrund von Interpretations- und Analyseprozessen
Kooperation zwischen Hochschule und Praxis	– notwendig	– nicht notwendig

Das Vorgehen bei der konstruktiven Fallbearbeitung weist gewisse Parallelen mit dem Problemlösen auf. Ein bestimmter Ausgangszustand soll in einen bestimmten Zielzustand überführt werden. Dabei treten Schwierigkeiten (Barrieren) auf (Neber, 2006). Die Lösung einer bestimmten Problemsituation verlangt primär die Herausbildung einer passenden Strategie (Heuristik). Bei der Bearbeitung eines konstruktiven Falls geht es demgegenüber um eine Designtätigkeit mit multiplen Zielsetzungen, die eine Kaskade von Problemen zur Folge haben kann. Generiert wird «Wissen für die Praxis» (vgl. Messner & Reusser, 2000), das über Problemlösestrategien hinausgeht. Angezeigt ist diese Heran- und Vorgehensweise deshalb vor allem beim Aufbau komplexer Kompetenzen, die als typische Kernaufgaben mit übergreifender Wirkung (vgl. «high-leverage practices» bzw. «core practices»; Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009) angesehen werden.

Das zweite Anliegen betrifft lerntheoretische Aspekte zum Kompetenzaufbau. Um erfolgreiches Lernen zu unterstützen, müssen neben den erwähnten Merkmalen konstruktiver Fallbearbeitung zentrale lerntheoretische Besonderheiten mitberücksichtigt werden (Gruber, 2006). So sollen Ausgangsprobleme komplex und der Anwendungskontext authentisch sein. Das Vorhandensein multipler Perspektiven soll zudem die kognitive Flexibilität bei der Auseinandersetzung mit dem Fall erhöhen. Gelegenheiten der Artikulation und Reflexion sollen eine vertiefte Verarbeitung begünstigen. Schliesslich hat das Lernen im sozialen Austausch zu erfolgen. Konstitutive Merkmale des Falls wie das Typische oder das Wechselspiel zwischen dem Spezifischen und dem Allgemeinen

unterliegen somit ebenfalls diesen lerntheoretischen Voraussetzungen. Ein Ansatz, der fallspezifische Aspekte und solche mit Grundannahmen situierten Lernens verbindet, ist von der Theorie der kognitiven Flexibilität formuliert worden (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Sie geht davon aus, dass «ill-structured domains» existieren, die nicht durch einfache Regeln erfasst werden können. Ursprünglich wurde diese Theorie entwickelt, um das Lernen mit interaktiven Technologien zu unterstützen. In der Folge hat sie aber auch für die Arbeit mit Fällen in der Lehrpersonenausbildung Bedeutung erhalten (Merseth, 1996). Sie besagt, «dass komplexes Wissen, das beim fortgeschrittenen Lernen erworben und später flexibel in neuen Kontexten angewandt werden soll, am besten in fallbasierten Lernumgebungen erworben wird, in denen multiple Perspektiven auf relevante Probleme ermöglicht bzw. gar erzwungen werden» (Gruber & Harteis, 2008, S. 236). Merkmale solcher Lernumgebungen sind des Weiteren die Verknüpfung abstrakter Begriffe mit authentischen Fällen, das Aufzeigen konzeptueller Verbindungen sowie die frühzeitige Einführung komplexen Domänenwissens. In Anlehnung an die wittgensteinsche Metapher einer mehrfach durchkreuzten Landschaft wird eine zentrale Technik als «landscape criss-crossing» (Spiro & Jehng, 1990) bezeichnet, bei der dasselbe Fallkonzept zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Kontexten, unter veränderten Zielsetzungen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird.

Bedeutsam für das Lernen der Studierenden ist zudem, dass sich die Kooperation zwischen Hochschule und Praxis nicht allein auf die Konstruktion eines Falls beschränkt, sondern dass auch bei seiner nachfolgenden Bearbeitung beide Bereiche Verantwortung übernehmen. Grundlage dafür ist ein gemeinsames Verständnis von Mentoring und Coaching, das eine Fallbearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven gestattet. Eine generelle Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in solchen Besprechungen setzt voraus, dass Studierende aktiv in den Bearbeitungsprozess involviert sind, damit sie auf die für sie bedeutsamen Kompetenzaspekte eingehen können (vgl. Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008). Wegleitend sollte demzufolge ein kokonstruktives Verständnis von Coaching und Mentoring (Niggli, 2005; Staub, 2004) sein, bei dem alle Beteiligten bestimmte Kompetenzen und Perspektiven einbringen, gleichzeitig aber auch voneinander lernen. Vorteilhaft ist es, wenn die Studierenden die jeweilige Perspektive der Fallbearbeitung bestimmen können (Schüpbach, 2007, S. 257). Hilfreich können dabei die folgenden Bearbeitungsschritte sein: Einleitend wird der zu bearbeitende Inhalt definiert. Anschliessend werden, wenn notwendig, Nachforschungen angestellt. Die Sachlage wird gemeinsam analysiert, erwogene Konzepte werden festgehalten und in neue Erfahrungen bzw. Handlungskontexte eingebracht (vgl. Rodgers, 2010).

3 Durchführung im Rahmen eines Umsetzungsversuchs

Im Rahmen eines Umsetzungsversuchs wurde konstruktive Fallarbeit in ein Praktikum integriert. Die Studierenden erhielten den Auftrag, im bevorstehenden Praktikum eine Lernumgebung zur inneren Differenzierung zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Gewählt wurde das Fach Mathematik. Auf der Grundlage eines theoretischen Strukturmodells (vgl. Niggli, 2013) und unter Einbezug spezifischer Kontextbedingungen sollte ein konkreter Fall, der Spielräume für eine flexible Gestaltung zulässt, konstruktiv bearbeitet werden. Das theoretische Strukturmodell umfasste die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie curricularer Entscheidungsprozesse über zu erreichende Basis- und Regelkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Beim Design der Lernumgebung unterschied es zwischen Elementen auf der organisatorischen Makroebene und solchen auf der Mikroebene des unterrichtlichen Handelns. Diese Massnahmen waren durch formatives Assessment laufend zu überprüfen. Informationen über situative Gegebenheiten in der Schulklasse sowie stoffliche Konkretisierungen steuerten die Praxislehrpersonen bei.

Folgende Merkmale charakterisieren das gewählte Vorgehen:

- In einem 20-stündigen Theoriekurs wurden mit den Studierenden empirische Grundlagen, das theoretische Strukturmodell wie auch Handlungstools zur inneren Differenzierung erarbeitet. Damit stand den Studierenden wissenschaftsbasiertes Orientierungswissen für die Konstruktion des eigenen Falls zur Verfügung.
- In einem Workshop mit den Praxislehrpersonen wurde vereinbart und erarbeitet, wie der Fall durch Praxiselemente vervollständigt werden könnte. Gemeinsam wurde festgehalten, welche praktischen Begebenheiten und Rahmenbedingungen bei der Kontextualisierung des Falls zu berücksichtigen waren (z.B. fachübergreifende und fachspezifische Merkmale der Schülerinnen und Schüler; curriculare Anforderungen von institutioneller Seite; Rahmenbedingungen der örtlichen Schule etc.).
- Bei einem Vorabbesuch in ihrer Schulklasse hatten die Studierenden die entsprechenden individuellen praktischen Begebenheiten zu erfassen und in ihre Fallkonstruktion zu integrieren.

Durch diese Massnahmen waren grundlegende Voraussetzungen konstruktiver Fallarbeit erfüllt: Der Fall, der weiterzuentwickeln war, umfasste allgemeine und situative Komponenten. Diese waren in der Realität auszubauen. Die Studierenden hatten bei der Umsetzung eine Situation zu verändern. Dazu wurde ihnen ein breiter Interpretations- und Handlungsspielraum gewährt.

Die lerntheoretisch begründeten Massnahmen zum systematischen Kompetenzaufbau orientierten sich wie erwähnt an der Theorie der kognitiven Flexibilität und insbesondere an der Technik des «landscape criss-crossing». Das heisst, dass die Fallbearbeitung unter multiplen Perspektiven zu erfolgen hatte, welche mittels Artikulation und Reflexion vertieft wurden. Gewählt wurden die folgenden Perspektiven:

- *Vorbesprechung zwischen Studierenden und einem Didaktikdozenten der Hochschule zur Planung der Lernumgebung (Perspektive 1)*: In diesem Gespräch erfolgte die Planung unter dem Gesichtspunkt des an der Hochschule vermittelten wissenschaftlichen Wissens. Zusätzlich waren erste Vorgaben der Praxislehrperson zu berücksichtigen.
- *Vorbesprechung zwischen Studierenden und ihren Praxislehrpersonen (Perspektive 2)*: Schwerpunkt dieser Perspektive waren das Erfahrungswissen und die spezifischen Gegebenheiten der Praxis. Im Rahmen der Aufgabenstellung waren aber auch die theoretischen Konzepte zu beachten. Der Austausch sollte die zuvor an der Hochschule besprochenen Massnahmen ergänzen und modifizieren.
- *Nachbesprechung zwischen Studierenden, einem Dozierenden der Hochschule und der Praxislehrkraft (Perspektive 3)*: Diese Perspektive berücksichtigte die beiden Referenzsysteme Theorie/Praxis, Generelles und Spezifisches der gesammelten Erfahrungen simultan.
- *Reflexionsbericht mit Feedback als Folgemaßnahme (Perspektive 4)*: Nach Abschluss des Praxiseinsatzes hatten die Studierenden ihre Konzepte und ihre Erfahrungen in einem ausführlichen Dossier zu dokumentieren, zu artikulieren und zu reflektieren. Bei dieser Massnahme ging es darum, den Fall aufzuarbeiten und Ereignisse zu abstrahieren, damit das erworbene Wissen für neue Erfahrungen zugänglich gemacht werden kann (Rodgers, 2010). Zu diesem Dossier erhielten die Studierenden einen schriftlichen Kommentar.

Bei all diesen Massnahmen wurde darauf geachtet, keine eindeutigen Lösungen zu propagieren. Durch die verschiedenen Perspektivensettings wurde ferner eine sequenzielle Problembearbeitung angeregt. Die Aufgabe bzw. der Fall ist die Landschaft, die es auf diese Weise zu durchkreuzen gilt.

4 Protokollsequenzen einer Fallbearbeitung

Wie in Abschnitt 3 ausführlicher dargelegt worden ist, hatten die Studierenden bei ihrer Fallbearbeitung eine Lernumgebung zur inneren Differenzierung zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Als Grundlage dafür diente ihnen ein theoretisch fundiertes Strukturmodell. Dieses war als Fallbeispiel mit den Kontextbedingungen in den spezifischen Schulklassen zu verbinden. Die Arbeit am Fall bestand darin, von diesem Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinem und Spezifischem auszugehen und eine passende Lernumgebung zu gestalten. Unterschiedliche Gesprächssettings sollten diese Fallbearbeitung unter multiplen Perspektiven begünstigen.

Auf der Basis von drei Protokollauszügen der Gespräche, die mit einer Studentin geführt worden waren, wird im Folgenden erläutert, inwieweit in den verschiedenen Besprechungssettings unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kamen. Der Originaltext

wurde auf seine inhaltlichen Schwerpunkte reduziert. Direkte Aussagen der Beteiligten wurden sprachlich zum Teil leicht überarbeitet und lesbarer gemacht.

Setting Perspektive 1: Vorbereitung mit einem Didaktikdozenten

In einer auf 20 Minuten festgelegten Vorbereitung, die mit einem Didaktikdozenten an der Hochschule stattfand, wurden unter der Perspektive des im Kurs erarbeiteten Handlungswissens überwiegend zwei Problembereiche angesprochen: die Aufteilung der Lernziele in Basis- und Regelziele (vgl. Klieme et al., 2003) und die Verknüpfung zwischen variiertem Unterricht mit der Klasse («direct teaching») und weitgehend selbstgesteuerten Unterrichtsphasen. Diese Abfolge wird im weiteren Verlauf dieses Abschnitts als «Phasenplan» bezeichnet (vgl. Niggli, 2013). Im folgenden Gesprächsausschnitt konzentriert sich die betreffende Studentin auf diese organisatorische Makroperspektive. Sie bekundet Mühe damit, den Lernstoff, den sie behandeln soll, in sinnvolle Lerneinheiten aufzugliedern.

Studentin: Also das erste Thema ist Teiler und Vielfaches und dann die Erweiterung und das Kürzen von Brüchen. Schlussendlich kommt noch das Vergleichen von Brüchen. Der Stoff ist zum Teil aufbauend, und doch sind die Seiten, die ich erhalten habe, im Buch verteilt und nicht nacheinander. Kann ich das jetzt alles in einen «Phasenplan» stecken oder soll ich mich auf Unterthemen beschränken? Ich war mir nicht sicher, ob ich die Themen künstlich auseinanderhacke, wenn ich vier Phasenpläne mache, oder soll ich zwei grosse Phasen machen?

Der Dozent weist u.a. darauf hin, dass das Vorgehen auch vom Lernen der Kinder her begründet sein sollte. Infolgedessen sei zu überlegen, was der Phasenplan unter dieser Perspektive bedeuten könne.

Studentin: Ich bin immer von diesem Punkt ausgegangen: Anknüpfen an Vorkenntnisse der Kinder – Arbeit am neuen Stoff – Konsolidieren – Transfer und Bewerten. Dazwischen würde ich eine Lernkontrolle einbauen, und wenn ich das bei allen Themen machen möchte, dann wird es unübersichtlich.

Die einzelnen Themen werden nun daraufhin untersucht, ob sie von den Kindern in einer gemeinsamen Unterrichtseinheit oder eher getrennt erarbeitet werden sollen. Berücksichtigt wird dabei auch, dass im direkten Unterricht adaptiv verfahren werden kann, z.B. wenn nicht alle dieselbe Menge oder gleich schwierige Aufgaben erhalten.

Im Weiteren bringt die Studentin eine curriculare Perspektive ins Spiel. Sie bekundet Mühe damit, Aufgaben in Basis- und Regelanforderungen, die über das Minimalniveau hinausgehen, zu kategorisieren. Sie findet, das meiste sei Kernstoff. Auf einen Hinweis des Dozenten hin gelangt sie zum Schluss, dass die Primfaktorenzerlegung zur Bestimmung des kleinsten gemeinsamen Nenners für die langsamer lernenden Kinder von geringerer Bedeutung sei.

Studentin: Ich finde das mässig wichtig vom Mathematischen her gesehen. Wenn ich Drittel und Viertel zusammenzähle, dann muss ich halt eine Zahl suchen. Die Schwächeren müssen vor allem das Modell verstehen und anwenden können.

Setting Perspektive 2: Vorbesprechung mit der Praxislehrperson

Die in der Vorbesprechung mit dem Dozenten aufgeworfenen Hauptfragen wurden im Gespräch mit der Praxislehrperson nochmals aufgenommen. Zusätzlich wurde auf wichtige Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die damit verbundenen fachdidaktischen Konsequenzen im eingesetzten Lehrmittel eingegangen. Diese Themen bestimmten ca. 90 Prozent der Gesprächszeit.

Die Studentin wirft nochmals den Punkt auf, dass sie nicht alle Seiten, die sie durchzunehmen habe, in einen Phasenplan «reinstecken» könne. Die Praxislehrperson bestätigt, dass es sich um unterschiedliche Themen handle, und unterstützt ihre Vorschläge.

Praxislehrperson: Ich denke, wenn du beim ersten Thema die Hinführung, die Erarbeitung des neuen Stoffs und die Konsolidierung machen kannst und dann beim zweiten Thema gleich verfährt, dann kannst du eine erste Lernkontrolle anschliessen und dann je nach Lernstand differenzieren. Den Rest kann man dann wieder zu einer Einheit zusammennehmen. Man kann ja nicht jeden kleinsten Aspekt einzeln aufbauen.

Auf dieser Grundlage werden die einzelnen Lernumgebungen im Buch auf die verschiedenen Lerneinheiten verteilt. Die Praxislehrperson greift anschliessend die Frage des Basiswissens auf. Den Akzent legt sie dabei auf inhärente Zusammenhänge des Lernstoffs.

Praxislehrperson: Wir müssen noch klären und begründen, was dabei zu den Basiszielen gehört. Was ist das Minimum, das eine Schülerin oder ein Schüler erreichen muss?

Studentin: ... Grundsätzlich müssen sie das Prinzip verstanden haben, wie man eine Addition und eine Subtraktion von Brüchen durchführen kann. Sie müssen auch die Begriffe korrekt verwenden: Zähler, Nenner, Bruchstrich.

Praxislehrperson: Und gibt es innerhalb des Themas einen Aufbau? Was denkst du, was müssen wirklich alle können, damit sie innerhalb des Themas überhaupt weiterkommen?

Anschliessend werden auch die Voraussetzungen der Kinder und fachspezifische Massnahmen auf der Mikroebene des Unterrichts angesprochen.

Praxislehrperson: Was denkst du, wo könnten bei einzelnen Schülerinnen und Schülern bei diesem Thema Schwierigkeiten auftauchen?

Studentin: Einige dürften es logisch finden, dass ein Viertel einfach grösser ist als ein Zweitel. Die Schnelleren meinen vielleicht, sie würden das Modell nicht brauchen, und machen Flüchtigkeitsfehler und schwächere Kinder können sich nur schlecht vom anschaulichen Modell lösen.

Gemeinsam wird dann nach Möglichkeiten gesucht, denjenigen, die Schwierigkeiten haben, anschauliche Erklärungsmodelle anzubieten. In diesem Zusammenhang wird im Speziellen auf Kinder eingegangen, die sprachliche Probleme haben. Die Praxislehrperson regt zusätzlich Überlegungen an, die danach fragen, auf welche Weise man auch den Schwächeren Erfolgserlebnisse ermöglichen könne.

Setting Perspektive 3: Nachbesprechung zu dritt

Wiederum werden in der Nachbesprechung organisatorische Aspekte zum Phasenplan angesprochen. Neu taucht die Frage nach dem adaptiven Verhalten der Lehrperson in den Schülerarbeitsphasen auf. Dieser Aspekt betrifft die Mikroebene des didaktischen Handelns. Eingegangen wird zudem auf Fragen zur Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler. Anders als in der Vorbesprechung werden organisatorische Fragen zum Phasenplan dieses Mal unter einer zeitlichen Perspektive thematisiert.

Studentin: Die Schülerinnen und Schüler haben viel Zeit gebraucht, bis sie im Stoff drin waren. Ich wollte ja die Kinder nicht überrennen. Ich wollte ihnen genug Zeit geben, damit sie sich in das Thema vertiefen konnten. Vielleicht habe ich ihnen aber zu grosse Freiheit gelassen. Von Anfang hätte ich sagen können, ich erwarte dies oder das.

Die Frage wird einerseits unter dem Aspekt der Time-on-Task-Problematik besprochen. Andererseits wird auch eingeräumt, dass die Kinder zum Lernen ausreichend Zeit benötigen. Die Betreuungsperson der Hochschule fasst das Dilemma wie folgt zusammen:

Dozent: Wenn wir von der Zeit sprechen, dann heisst dies: Wie viel Zeit benötigt ein Kind zum Lernen. Wir haben Kinder, die schnell arbeiten, und solche, die mehr Zeit brauchen. Ich denke, dass es nicht darum geht, in erster Linie Stoff durchzunehmen, sondern Lehrprozesse zu verstehen.

In diesem Zusammenhang wird auch die die Frage des Stoffdrucks aufgeworfen, unter dem die Praktikantin gestanden haben kann.

Ein weiterer Aspekt der Nachbesprechung betrifft die Praxis der adaptiven Betreuung in den offenen Lernphasen. Das Problem bestand darin, dass sich am Pult eine Schlange von wartenden Schülerinnen und Schülern gebildet hatte, die alle von der Praktikantin Auskunft erhalten wollten. Sie hatte das Gefühl, dass sie den Kindern unter diesen Bedingungen zu wenig gerecht werden konnte. Zuerst werden Gründe für dieses Verhalten der Kinder und anschliessend Strategien zur Abhilfe gesucht.

Dozent: Einzelnen muss man vielleicht sagen: Schau, ich zeig's dir noch einmal. Das kann ein Modeling sein mit einer Gruppe von Kindern, die noch Schwierigkeiten haben.

Die Praxislehrperson weist u.a. darauf hin, dass die stofflichen Grundlagen vorgängig so erarbeitet werden sollten, dass sie sitzen.

Praxislehrperson: Dass noch so viele Fragen vorhanden waren, hängt vielleicht auch mit der Einführung in den Stoff zusammen. Das Rechteckmodell sitzt noch nicht bei allen Kindern 100%ig. Solche Übungen haben sie noch zu wenig gemacht.

Studentin: Mir scheint, ich sollte zu Beginn noch mehr darauf achten, die einzelnen Schritte auch zu erklären und nicht einfach vorzumachen. Es sollte deutlich werden, warum man einen bestimmten Schritt auf die erklärte Weise macht.

Auch die Selbstkontrolle anhand von Lösungsblättern scheinen die Kinder zu wenig genutzt zu haben.

Studentin: Ich habe gesagt: Es hat hier vorne Lösungsblätter! Ich habe sie sogar noch in oranger Farbe kopiert. Aber ich glaube, die wenigsten Kinder haben sie genutzt. Ich habe zu wenig darauf geachtet, weil ich vorne einfach zu beschäftigt war.

Die Studentin argumentiert, dass das Verhalten der Kinder möglicherweise mit ihrer Fremdkontrolle in Beziehung stehen könnte.

Studentin: Sie haben mir das Heft abgegeben, damit ich die Aufgaben korrigieren und feststellen konnte, wo noch Fehler auftraten. Nachher hatten sie vermutlich gar nicht mehr viel selbst zu korrigieren.

Der Dozent weist zudem darauf hin, dass diese Selbststeuerung auch ein Schritt sei, den die Kinder erst lernen müssten. Die Praktikantin zieht daraus den Schluss, dass sie sich vorgängig überlegen sollte, wie sie Hilfestellungen und Lernkontrollen organisieren möchte. Diese sollten nicht primär Spontanentscheidungen überlassen bleiben.

Vergleich der drei Gesprächssettings

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Studentin konstruktiv in den Fall involviert war. Allgemeine Elemente des Falls kontrastierten mit spezifischen Gegebenheiten der Situation, so das Design der Lernumgebung mit Aspekten auf der Makroebene und auf der Mikroebene. Auch curriculare Entscheidungen wurden aufgeworfen, ebenso die Voraussetzungen der Lernenden und Fragen formativer Lernkontrollen. Eindeutige Lösungen waren ausgeschlossen.

Im Vorbereitungsgespräch, das an der Hochschule stattfindet, konzentriert sich die Studentin auf organisatorische Phasen und auf curriculare Aspekte zur Bestimmung des Kernstoffs. Der Dozent versucht, diese Perspektive auch auf das Lernen der Kinder auszuweiten.

Im Vorbereitungsgespräch mit der Praxislehrperson spielen die Besonderheiten des Stoffs und der Klasse eine gewichtigere Rolle. Argumente des vorausgegangenen Vorbereitungsgesprächs werden ergänzt und teilweise neu akzentuiert, z.B. indem stoffimmanente Argumente zur Bestimmung des Basisstoffs zur Sprache kommen (vgl. Setting Perspektive 2: «... damit sie innerhalb des Themas überhaupt weiterkommen»). Das Gespräch mit dem Didaktikdozenten wird aus einer eher distalen didaktischen Perspektive geführt. Primär handelt es sich um organisatorisch-curriculare Angelegenheiten. Der Austausch mit der Praxislehrperson orientiert sich hingegen deutlicher an den konkreten bzw. proximalen Erfordernissen der Situation. So wird beispielsweise auch auf die Voraussetzungen der Kinder und die daraus erwachsenden fachdidaktischen Konsequenzen auf der Mikroebene des Lernens eingegangen.

In der Nachbesprechung wird die Perspektive nochmals verlagert. Nunmehr sind es auslösende Momente derjenigen Situationen, die zu Verunsicherungen führten und zu gemeinsamen Nachforschungen Anlass geben. Dies betrifft etwa das Coaching der Kinder angesichts der Schlange am Pult oder ungenutzte Gelegenheiten der Selbstkontrolle. Auch Schwierigkeiten mit der Lernzeit werden aufgeworfen und mit der Stoffdruckproblematik in Verbindung gebracht. Diese Fragen, die sich aus der Situation ergeben, können ihrerseits mit theoretischen Konzepten, die an der Hochschule vermittelt wurden, in Verbindung gebracht werden. Anregungen zum Umgang mit dem Problem der Lernkontrolle finden sich beispielsweise im theoretischen Wissen zum formativen Assessment.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Übergänge zwischen den drei Gesprächen fließend stattgefunden haben. Themen, die in einem Setting aufgeworfen worden waren, wurden in einem Folgesetting weitergeführt (z.B. Planung von Klassen- und offenen Phasen; Basisziele). Bedeutsam ist dies vor allem bei den beiden Vorgesprächen, von denen das eine an der Hochschule, das andere in der Praxis stattfand. Würden Themen nicht erneut aufgenommen, dann würden entsprechende Fragen nicht mehrperspektivisch behandelt. Nach der Theorie der kognitiven Flexibilität sollte die mehrperspektivisch erfolgte Bearbeitung des Falls dazu beitragen, dass die Studentin mit den Grundkonzepten künftig flexibler umgehen kann. Auch harte Zäsuren traten nicht ein. Dies träfe zu, wenn zentrale Aspekte des theoretischen Modells von der Praxislehrperson grundsätzlich zurückgewiesen worden wären. Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, aus dem sich professionelles Wissen entwickeln soll, würde in einem solchen Fall aufgehoben. In der Nachbesprechung ist ferner eine zunehmende Fokussierung auf das Spezifische der Situation feststellbar (Zeitverwendung; Kinder, die etwas nicht verstanden haben; nicht genutzte Selbstkontrollmöglichkeiten), ohne dass jedoch wegleitendes allgemeines Wissen übergangen wurde (z.B. adaptives Verhalten der Lehrperson bei der Betreuung; Sicherung des Grundlagenwissens, bevor selbstständig gelernt wird).

Um Ergebnisse von Lernprozessen zu sichern, die sich aus planerischen Tätigkeiten und Erfahrungen in der Praxis einstellen, sind zentrale Fragen in einem nachträglichen Reflexionsbericht zu verdichten bzw. als professionelles Wissen zu abstrahieren. Ein solcher Bericht sollte die Verknüpfung von allgemeinen Konzepten mit eigenen Erfahrungen widerspiegeln und dazu beitragen, die eingangs erwähnten wechselnden Herausforderungen des künftigen beruflichen Alltags besser zu bewältigen. Dazu dürfte es allerdings notwendig sein, ähnliche Versuche zu wiederholen (Rodgers, 2010).

5 Konstruktive Fallarbeit als Element im Praxismentoring von Studierenden

Das Beispiel sollte verdeutlichen, dass ein Wechselspiel zwischen allgemeinen theoretischen Konzepten und konkreten spezifischen Herausforderungen bzw. zwischen Theorie und Praxis herbeigeführt werden kann. Dieses Spannungsverhältnis ist unabdingbar, wenn man über den spezifischen Fall hinauskommen möchte. Auslösendes und konstituierendes Moment können konstruktive Fälle sein, die nach den genannten Erfordernissen passend formuliert werden sollten. Sie bilden einen thematischen Rahmen, der den Kompetenzaufbau im Mentoring gezielter zu strukturieren vermag als eine wenig formalisierte Auseinandersetzung mit der Praxis. Nicht jeder Auftrag, den Praktikantinnen und Praktikanten auszuführen haben, ist allerdings als konstruktiver Fall tauglich. Neben seinen strukturellen Elementen werden auch inhaltliche Kernkonzepte vorausgesetzt, die ein theoretisches und empirisches Fundament besitzen und gleichzeitig die Praxis nicht nur punktuell, sondern als «high-leverage practices» (Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009) auch im übergreifenden Sinne prägen können. Unabdingbar ist dabei eine enge Kooperation zwischen der Hochschule und der Praxis, wie wir dies in unserem Projekt versuchsweise angelegt haben. Zu klären sind vorab die gegenseitigen Verantwortlichkeiten. Des Weiteren ist darauf zu achten, wie die Kommunikation zwischen den Akteurinnen und Akteuren der beiden unterschiedlichen Systeme (Theorie und Praxis) erfolgen kann. Notwendig sind Absprachen über die gemeinsame Konstruktion des Falls anhand zentraler wissenschaftlicher Konzepte und relevanter Bedürfnisse aus der Praxis, die von der Hochschule nicht bestimmt werden können. Ferner hat man sich über produktive Lernprozesse der Studierenden zu verständigen. In diesem Fall sind Prozesse von Coaching und Mentoring zu etablieren, die den genannten Notwendigkeiten Rechnung tragen.

Diese Kooperationsanstrengungen sind für die Ausbildungsinstitutionen mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Auch auf dieser Ebene stellt sich somit ein Wechselspiel ein zwischen dem generell Wünschbaren und spezifischen Hindernissen der institutionell und personell dominierten Alltagspraxis.

Literatur

- Arnold, K.H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 499–514.
- Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 17 (1), 7–16.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 47–62.
- Grossmann, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289.

- Gruber, H.** (2006). Situiertes Lernen. In K.H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, H. & Harteis, C.** (2008). Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 205–262). Bern: Huber.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 109–129.
- Heinzel, F.** (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften: Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung* (S. 146–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168–186.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Korthagen, F.A.J.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106.
- Kreis, A. & Staub, F.** (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Problem. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Merseeth, K.K.** (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 772–744). New York: MacMillan.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Neber, H.** (2006). Problemlösen. In K.H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 192–195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Niggli, A.** (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nölle, K.** (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–67.
- Ohlhaber, F.** (2009). Der Lehrer «riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt». Typische Praxen von Lehramtsstudierenden in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz*, 39 (1), 21–45.
- Pietsch, S.** (2009). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Reh, S. & Rabenstein, K.** (2005). «Fälle» in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (4), 47–54.
- Rodgers, C.** (2010). The role of descriptive inquiry in building presence and civic capacity. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (S. 45–66). New York: Springer.
- Schierz, M. & Thiele, J.** (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 30–47.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.*
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L.** (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24–33.

Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring

- Spiro, R.J. & Jehng, J.-C.** (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Hrsg.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (S. 163–205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching. Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Steiner, E.** (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (Dissertation). Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich. Online verfügbar unter: <http://opac.nebis.ch/ediss/20050080.pdf> (18.04.2014).
- Sykes, G. & Bird, T.** (1992). Teacher Education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18 (1), 457–521.

Autoren und Autorin

- Roger Gut**, lic. sc. rel., Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter, Pädagogische Hochschule Freiburg, gutr@edufhr.ch
- Alois Niggli**, Prof. Dr., Leiter Dienststelle Forschung, Pädagogische Hochschule Freiburg, NiggliA@edufhr.ch
- Sandra Moroni**, MSc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Basel, sandra.moroni@fhnw.ch

Praxisnahe Fallarbeit – Block versus wöchentliches Seminar. Ein Vergleich zweier Veranstaltungsformate in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Johanna Hilkenmeier und Sabrina Sommer

Zusammenfassung Schwerpunkt des im Beitrag beschriebenen Forschungs- und Lehrprojektes ist das Lernen anhand von praxisnahen Fallbeispielen im Rahmen eines viertägigen Blockseminars in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Seminarkonzepts wurde der Frage nachgegangen, ob Studierende der Blockveranstaltung, die eine Arbeit mit realitätsnahen Fallbeispielen beinhaltet, einen höheren Zuwachs an Wissensinhalten und Selbstwirksamkeit aufweisen als Studierende einer wöchentlichen Veranstaltung, die gleichermassen auf der Arbeit mit Fallbeispielen aufbaut. Die Studierenden wurden zu drei Messzeitpunkten getestet und befragt. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Teilnehmenden aus der Blockveranstaltung über einen höheren Wissenszuwachs verfügten als die Studierenden der wöchentlichen Veranstaltung. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit bezüglich diagnostischer Kompetenzen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Blockseminar – praxisnahe Fallarbeit – problemorientiertes Lernen

Case-based Learning – Block Scheduling versus Traditional Scheduling. A Comparison of Two Course Concepts in Teacher Education

Abstract This study explores the concept of case-based learning in a block-scheduled environment in teacher education. In order to investigate its effectiveness, we wanted to find out whether case-based learning is more effective in block-scheduled courses than in traditional courses in terms of knowledge growth and self-efficacy. The students were tested at three measurement points. The results confirm that participants in a block-scheduled case-based learning environment show a higher degree of knowledge growth than students who attend the traditional course. No significant differences were found regarding self-efficacy.

Keywords teacher education – block scheduling – case-based learning – problem-based learning

1 Theoretischer Hintergrund

Das hier beschriebene Projekt befasst sich mit der Lehre im Bereich «Diagnose und Förderung», welche in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesiedelt ist. Ziel ist es, Studierende in ihren diagnostischen Fertigkeiten zu schulen. Dass Letz-

tere zu den beruflichen Anforderungen im Lehrberuf zählen, wurde spätestens mit der Veröffentlichung der KMK-Standards zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung deutlich (vgl. KMK, 2004). Neben Fachwissen spielen auch fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kenntnisse sowie motivationale und selbstregulative Fähigkeiten eine wichtige Rolle (z.B. Baumert & Kunter, 2013). Nicht nur Lehrkompetenzen (z.B. Helmke, 2012), sondern auch strukturelle und organisatorische Bedingungen gehen mit der Qualität studentischen Lernens einher. Im Zuge der Bologna-Reform und der Einführung modularisierter Studiengänge änderte sich die Struktur des Universitätsstudiums. Die Auswirkungen dieser strukturellen Rahmenbedingungen auf die Qualität des Studiums wurden bisher kaum untersucht. Neben der Betrachtung des Workloads sind hier die Studienstruktur und die Lehrorganisation von besonderer Bedeutung (Schulmeister & Metzger, 2011). Universitäre Lerneinheiten beschränken sich meist auf 90-minütige Seminarsitzungen. Aus lerntheoretischer Sicht lohnt sich jedoch die Überlegung, inwieweit eine zeitliche Verdichtung von Seminarsitzungen ein intensiveres und tiefergehendes Lernen fördern würde.

Das vorzustellende Lehrprojekt kombiniert zwei Aspekte der Hochschullehre: Zum einen findet das Seminar im zeitlichen Rahmen einer Blockwoche statt. Diese bietet den Studierenden ausreichend Raum und Zeit, um sich mit Fragestellungen und Fallbeispielen auseinanderzusetzen. Zum anderen beschäftigen sich die Studierenden im Sinne des problemorientierten Lernens inhaltlich mit pädagogisch-psychologischer Diagnostik im Rahmen schulspezifischer Fälle. Die Kombination dieser beiden Kernelemente könnte ein gewinnbringender Ansatz in der Lehre sein. Im Folgenden werden die zwei Kernaspekte genauer beschrieben.

1.1 Problemorientiertes Lernen

Selbst nach langer Ausbildung sind die diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen bei der Bewältigung authentischer Fälle oftmals mangelhaft (Reusser, 2005). Eine Möglichkeit zu lernen, wie erworbenes Wissen auf spätere Problemstellungen anwendbar ist, stellt das Konzept des problemorientierten Lernens (POL) dar. Hierbei setzen sich die Lernenden in komplexen Lernumgebungen aktiv mit unstrukturierten Fragestellungen auseinander (Krause, Stark & Herzmann, 2011) und werden dabei schrittweise angeleitet (Reusser, 2005).

Zur Wirksamkeit von POL ist die Befundlage nicht eindeutig. Nach Strobel und van Barneveld (2009) liegt dies unter anderem an der Definition und Operationalisierung effektiven Lernens sowie an der heterogenen Umsetzung von POL. Der Autor und die Autorin betrachteten acht Metaanalysen. Im Vergleich zu traditionellen Lehrkonzepten zeigte sich ein Vorteil bezüglich eines langfristigen Wissensabrufs. Auch weitere Metaanalysen berichten von positiven Effekten (z.B. Walker & Leary, 2009). Einige Befunde weisen auf eine positive Wirkung von POL auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lernenden hin (z.B. Liu, Hsieh, Cho & Schallert, 2006). Schwarzer und Warner (2011) fassen in ihrem Forschungsüberblick zusammen, dass bewährte Methoden zur Verbes-

serung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden unter anderem praktische Kurselemente (Butts, Koballa & Elliot, 1997), Gruppenarbeit (van Zee, Lay & Roberts, 2003), die Herstellung von Rückbezügen zur Praxis (Kelly, 2000) sowie Übungen zum eigenen Lehren (z.B. Kelly, 2000) sind. Diese Elemente lassen sich im Konzept des POL durchaus wiederfinden. Wird ein instruktionsorientiertes Lernen dem problembasierten vorangeschaltet, wirkt sich dies signifikant positiver auf Studienorganisation und Anstrengung aus als ein rein problemorientiertes Setting (Baeten, Dochy & Struyven, 2013). Motivationspsychologische Befunde unterstützen diesen Befund. Der Selbstbestimmungstheorie folgend kommen Jang, Deci und Reeve (2010) zu dem Ergebnis, dass Autonomieunterstützung sowie eine klare Strukturierung zu einem hohen Engagement der Lernenden führen.

Bei seiner Betrachtung der Befundlage zur Wirksamkeit problemorientierter Lernsettings wirft Reusser (2005), neben einer möglichen Bedeutung von Domänenspezifität, die Frage auf, inwieweit ausbildungsbezogene Rahmenbedingungen eine Rolle spielen. So mag es bedeutend sein, in welchem zeitlichen Setting das Lernen stattfindet, wie beispielsweise im Rahmen einer Blockveranstaltung.

1.2 Lernen im Block

Als Blockseminar oder auch Kompaktseminar bezeichnet man festgelegte, verdichtete Terminblöcke im Semester oder in der vorlesungsfreien Zeit (vgl. Fischer & Peters, 2012). In der Hochschule kann dies insofern implementiert werden, als die Module eines Studiengangs nacheinander durchlaufen werden (Krömker, Henne, Hoffmann & Mayas, 2011). Nach Krömker et al. (2011) sollte unter «Block» nicht die bloße Aneinanderreihung 90-minütiger Sitzungen verstanden werden; vielmehr seien eine enge Verzahnung von Präsenzveranstaltungen und Selbststudienphasen sowie die Wahl interaktiver Lehrmethoden von Bedeutung.

Im Rahmen des Projektes «ZEITLast» (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011), das Bachelorstudiengänge fokussiert, untersuchten vier Studien die Effekte von Blockseminaren. Insgesamt kommen die Autorinnen und Autoren zum Ergebnis, dass das Format der Blockveranstaltung positive Effekte auf studienbezogene Faktoren haben könne (Fischer & Peters, 2012; Groß, 2011; Haag & Metzger, 2012). Schaal und Randler (2004) berichten, dass Studierende der Blockveranstaltung höhere Werte in den Bereichen «Interesse/Vergnügen», «Wahrgenommene Kompetenz» und «Anstrengung/Wichtigkeit» aufwiesen als jene aus dem wöchentlichen Seminar. Die Studienleistungen unterschieden sich jedoch nicht. Die Autoren leiten daraus ab:

Obwohl die traditionelle Semester-Lehrveranstaltung annähernd vergleichbare Lernergebnisse ermöglichte, ist zu diskutieren, ob in Hinblick auf die Selbstbestimmungstheorie nicht vermehrt auch Sequenzen von Kompaktveranstaltungen in das Studienprogramm implementiert werden sollten. (Schaal & Randler, 2004, S. 14)

Randler, Kranich und Eisele (2008) untersuchten den Effekt von Blockformaten im schulischen Setting. Entgegen der bisherigen Befundlage ergaben sich im Post-Test höhere Leistungswerte in der Kontrollgruppe, im Follow-up waren hingegen keine Unterschiede mehr messbar. Ein Grund für die Diskrepanz der Forschungsergebnisse könnte die Domänenspezifität sein (Randler, Kranich & Eisele, 2008), zudem sind vielzählige Faktoren wie beispielsweise verschiedene Unterrichtsmerkmale nur schwer kontrollierbar (Nichols, 2000, referiert in Nichols, 2005).

2 Fragestellung und Hypothesen

Wirksamkeitsstudien sowohl aus dem Bereich des problemorientierten Lernens als auch aus jenem zum Lernen im Block zeigen insgesamt eine inkonsistente Ergebnislage. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit POL im Rahmen einer Blockveranstaltung ein tiefer gehendes Lernen ermöglicht als in einer wöchentlichen Veranstaltung. Hierzu sollen drei Hypothesen getestet werden:

1. Der reine Wissenszuwachs ist sowohl kurz- als auch mittelfristig bei den Teilnehmenden in der Blockwoche höher als im wöchentlichen Seminar.
2. Die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich diagnostischer Kompetenzen ist sowohl kurz- als auch mittelfristig bei den Teilnehmenden in der Blockwoche höher als im wöchentlichen Seminar.
3. Der subjektiv eingeschätzte Kompetenzzuwachs ist kurzfristig bei den Teilnehmenden in der Blockwoche höher als im wöchentlichen Seminar.

3 Beschreibung des Lehrprojekts

3.1 Lehrkonzept und Lernziele

Das Seminar «Diagnose und Förderung» ist im Bachelorstudium für Lehramtsstudierende der Universität Paderborn verortet. Studierende sollen hier im verantwortungsbewussten Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernergebnissen sowie im Hinblick auf Möglichkeiten der Förderung geschult werden. Basierend auf der Lernzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) wurden folgende Ziele angestrebt: Erinnern und Verstehen verschiedener Wissensformen, selbstständiges Anwenden erlernter und für die praktische Tätigkeit relevanter Inhalte, kritisches Reflektieren, Transfer des erlernten Wissens auf praxisnahe Situationen sowie eigenständiges und professionelles Durchlaufen eines diagnostischen Prozesses. Hierbei sollte dem individuellen Lernprozess durch die Arbeit an schulspezifischen Fallbeispielen und die zeitliche Einbettung in die Blockwoche ausreichend Raum gegeben werden.

3.2 Fallarbeit

Kernstück der Lehrveranstaltung war die Arbeit an einem schulspezifischen *Fallbeispiel*. Insgesamt wurden sechs Fälle mit jeweils 13 bis 15 aufeinander aufbauenden

Szenarien generiert. Die Studierenden wurden, entsprechend der Kompetenzorientierung, in die Lage einer berufstätigen Lehrperson versetzt. Analog zum Ansatz des POL wurden sie mit lebensnahen, komplexen und unstrukturierten Szenarien konfrontiert, in denen «ihr Schulkind» beschrieben wurde. Um das kritische Reflektieren und die Hypothesenbildung zu schulen, kamen gezielt Distraktoren zum Einsatz, welche irrelevante und ablenkende Informationen lieferten. Das jeweilige Problem musste identifiziert und Hypothesen mussten formuliert werden. Anschliessend wurden in den Kleingruppen im Sinne des selbstgesteuerten Lernens Informationen gesammelt, die zum Überprüfen der Hypothesen benötigt wurden (vgl. Hmelo-Silver, 2004). Hierzu wendeten die Studierenden im Seminar erlerntes Wissen an, zudem standen Fachliteratur sowie diagnostische Manuale zur Verfügung. Nach Erfüllung eines Arbeitsauftrags erhielten die Studierenden in Textform jeweils neue Informationen zu ihrem Fallbeispiel, welche sie zur Lösung der übergeordneten Fragestellungen benötigten. Nach der Diagnosestellung sollten zudem ausserschulische und schulische Förderungsmöglichkeiten erarbeitet und ein entsprechendes Informationsgespräch mit den Eltern vorbereitet werden.

3.3 Aufbau und Struktur der Blockwoche

Die Blockwoche umfasste vier Präsenztage sowie eine Vor- und eine Nachbesprechung jeweils vier Wochen vor und nach der Blockveranstaltung. Analog zu Baeten, Dochy und Struyven (2013) wurde dem problembasierten Lernen eine instruktionsorientierte Lernphase vorangeschaltet. An den ersten beiden Tagen lag der Schwerpunkt auf der Vermittlung, dem selbstständigen Erarbeiten und ersten Transferprozessen von Grundlagenwissen. An den folgenden beiden Tagen lag der Fokus auf dem selbstständigen Bearbeiten des Fallbeispiels, dies primär in Kleingruppen. Zur wiederholten Reflexion und um Möglichkeiten zu bieten, offene Fragen im grösseren Rahmen zu besprechen, wurden im Laufe der zwei Tage drei «Lehrpersonenkonferenzen» simuliert.

4 Methode

Zur Evaluation der Blockveranstaltung wurde ein Vergleich mit zwei wöchentlichen Seminaren mit dem gleichen didaktischen Ansatz des POL gewählt. Hier kamen ähnliche didaktische Elemente zum Einsatz, so zum Beispiel ein Wechsel zwischen Wissensvermittlung und selbstständigem Arbeiten sowie das Bearbeiten schulspezifischer Fallbeispiele und das Auswerten von Testverfahren. Jedoch erfolgte keine durchgängige Arbeit an einem Fallbeispiel. Es wurden insgesamt zu drei Messzeitpunkten Erhebungen durchgeführt.

4.1 Stichprobe

Zum ersten Messzeitpunkt nahmen 108 Studierende im Alter von 19 bis 32 Jahren ($M = 20.99$, $SD = 2.14$) des Bachelorstudienganges für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschule (29.1%) bzw. Gymnasium und Gesamtschule (69.9%) teil. Die Stichprobe bestand aus 72 Frauen und 31 Männern, für fünf Personen fehlten die Angaben zum

Geschlecht. Die Studierenden befanden sich zu 23.3% im ersten Semester, zu 63.1% im zweiten und zu 4.9% im dritten Semester. Insgesamt waren 8.7% der Teilnehmenden im vierten oder in einem höheren Semester. Die Zahl der Teilnehmenden in der Blockveranstaltung belief sich auf 26, in den beiden wöchentlichen Veranstaltungen auf 82. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde eine erwartete Abnahme der Teilnehmendenzahl verzeichnet. Gründe dafür waren Seminarwechsel, Seminarabbruch, Abwesenheit in der Präsenzsitzung und fehlende Anwesenheitspflicht in den wöchentlichen Seminaren. In der Blockveranstaltung gab es einen Rückgang auf 22 Studierende, in den beiden wöchentlichen Seminaren auf 45 Teilnehmende. Zur Follow-up-Erhebung wurde im Blockseminar eine Teilnehmendenzahl von 16 Personen erreicht. In der wöchentlichen Veranstaltung konnten 14 Teilnehmende zur Follow-up-Befragung gewonnen werden. Von 14 Personen aus der Blockwoche und neun Teilnehmenden der wöchentlichen Seminare konnten zu allen drei Messzeitpunkten Daten gewonnen werden.

4.2 Messinstrumente

Um eine umfassende Evaluation des Seminarkonzepts zu gewährleisten, wurden unterschiedliche Facetten der Beurteilung genutzt. Hierzu kam eine Kombination aus der Abfrage von Wissensinhalten sowie Aspekten der Selbstwirksamkeitserwartung und wahrgenommenem Kompetenzzuwachs zum Einsatz.

4.2.1 Wissenszuwachs

Zur Überprüfung der erlernten Wissensinhalte wurden 24 Items generiert. Die Studierenden sollten fachspezifische Inhalte, welche Grundlagen pädagogisch-psychologischer Diagnostik und Förderung in den Bereichen Leistungsdiagnostik und Leistungsbeurteilung, Lernverhalten und Motivation sowie Lern- und Verhaltensauffälligkeiten umfassten, mittels eines dichotomen Antwortformats auf ihre Richtigkeit beurteilen (z.B. «Bei einer sozialen Bezugsnorm vergleicht man die Leistung des Kindes mit dem Klassendurchschnitt»).

4.2.2 Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich diagnostischer Kompetenzen

Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde über Aspekte erfasst, welche sich speziell auf lehrbezogene Kompetenzen, insbesondere das «Beurteilen» entsprechend der KMK-Standards (vgl. KMK, 2004), beziehen. Es wurden zwei Kompetenzbereiche aus dem Instrument «Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogischem Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums» (Schulte, Bögelholz & Watermann, 2008) ausgewählt, welche sich direkt an den Lernzielen des Seminars orientieren. Hierzu wurde ein fünfstufiges Antwortformat von «trifft zu» bis «trifft nicht zu» vorgegeben. Die Skala «Leistungsbeurteilung» beinhaltet sechs Aussagen mit dem Inhalt «Entwicklung und Beurteilung von Leistungsverfahren» (z.B. «Im späteren Schulalltag kann ich verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung gegeneinander abwägen»). Die Skala wies zum ersten Messzeitpunkt eine interne Konsistenz von $\alpha = .88$ und zum zweiten Messzeitpunkt von $\alpha = .79$ auf.

Die Skala «Diagnostische Kompetenz» besteht aus fünf Items zum Gebiet «Lern- und Verhaltensstörungen» (z.B. «Ich kann Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen identifizieren und kenne Fördermöglichkeiten»). Auch hier konnte eine hohe interne Konsistenz für den ersten ($\alpha = .84$) und den zweiten ($\alpha = .82$) Messzeitpunkt verzeichnet werden.

4.2.3 Wahrgenommener Kompetenzzuwachs

Die subjektive Einschätzung des Kompetenzzuwachses erfolgte ausschliesslich zum zweiten Messzeitpunkt. Die Erfassung wurde über Teilkomponenten des Instruments «Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen» (BEvaKomp, vgl. Braun et al., 2008) vorgenommen. Hier kamen die beiden Bereiche «Fachkompetenz» und «Personalkompetenz» zum Einsatz. Auch hier wurde ein fünf-stufiges Antwortformat von «trifft zu» bis «trifft nicht zu» vorgegeben.

Bezüglich der Skala «Fachkompetenz» bewerteten die Studierenden mittels sechs Items ihren Zugewinn an Fachkenntnissen, ihr Verstehen, ihre Anwendungs- sowie ihre Analysefähigkeiten (z.B. «Aufgrund dieser Lehrveranstaltung sehe ich mich in der Lage, eine typische Fragestellung des behandelten Gegenstandsbereichs zu bearbeiten»). Dabei ergab sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .74$. Die Skala «Personalkompetenz», welche die Einstellung der Teilnehmenden gegenüber dem Lernen und der Selbstentwicklung abbildet, wurde über fünf Items (z.B. «Ich beschäftige mich aus Spass über die Lehrveranstaltung hinaus mit dem Gegenstandsbereich») erfasst und wies eine hohe Reliabilität ($\alpha = .78$) auf.

4.3 Durchführung

Die Studie wurde im Sommersemester 2013 durchgeführt. Die Prä- und die Post-Messung erfolgten jeweils zum Zeitpunkt der ersten bzw. letzten Präsenzsitzung. Aufgrund der zeitlichen Versetzung erfolgte die Post-Messung in der Blockveranstaltung bereits sechs Wochen vor Ende der Vorlesungszeit. Die Follow-up-Messung erfolgte vier Wochen nach Ende der Präsenzsitzungen. Zur Beantwortung der Fragen bezüglich der Unterschiede zwischen den beiden Veranstaltungsformaten zu den drei Messzeitpunkten wurden Varianzanalysen und t-Tests genutzt.

5 Ergebnisse

5.1 Wissenszuwachs

Als Haupteffekt (Pillai-Spur $F(2,20) = 654.504, p = .000$) kann ein Zuwachs an Wissen über beide Veranstaltungsformate hinweg beobachtet werden. T-Tests zur genaueren Differenzierung zeigten, dass der Zuwachs für beide Veranstaltungsformate vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt hoch signifikant ist ($t_{\text{Block}} = 23.906^{***}; t_{\text{Woche}} = 20.667^{***}$), nicht jedoch vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt ($t_{\text{Block}} = 1.741; t_{\text{Woche}} = .170$). Auch hinsichtlich der Interaktion zwischen Zeit und Veranstaltungsform konnte ein

signifikanter Effekt (Pillai-Spur $F(2,20) = 15.993, p = .000$) beobachtet werden. Dieser deutet darauf hin, dass es Unterschiede zwischen den beiden Veranstaltungsformen gibt. Zur Überprüfung der Frage, zu welchen Messzeitpunkten sich das Blockseminar und die wöchentlichen Seminare unterscheiden, wurden t-Tests berechnet (vgl. Tabelle 1). Hierbei konnte gezeigt werden, dass sich beide Veranstaltungsformate zu allen drei Messzeitpunkten unterscheiden. Vor Veranstaltungsbeginn gaben die Teilnehmenden der wöchentlichen Veranstaltungen mehr richtige Antworten als jene aus der Blockwoche. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt kehrte sich dieses Bild um (vgl. Abbildung 1).

Tabelle 1: T-Tests zum Mittelwertvergleich von Wissen über die drei Messzeitpunkte

	N	Prä		Post		Follow-up	
		M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	t
Block	14	6.14 (2.21)	2.120*	19.57 (1.65)	2.350*	20.64 (2.30)	2.895**
Woche	9	7.67 (1.25)		18.00 (1.41)		17.89 (2.01)	

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

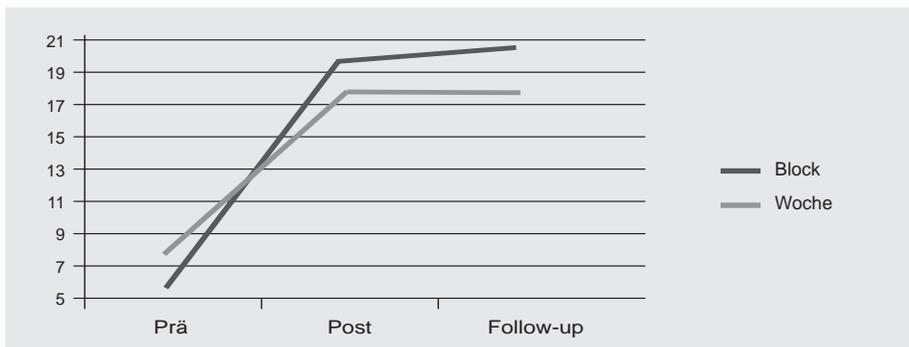


Abbildung 1: Wissenszuwachs über die drei Messzeitpunkte.

Aufgrund der geringen Stichprobengrösse ist der Effekt nur bedingt interpretierbar. Um dennoch die Stabilität der Ergebnisse zu unterstreichen, erfolgte eine weitere Überprüfung. Hierzu wurden nur die beiden ersten Erhebungen berücksichtigt. Aus diesem Grund konnte eine höhere Stichprobenzahl genutzt werden. Auch hier wurden der bereits in der kleinen Stichprobe gefundene Effekt der Zeit (Pillai-Spur $F(1,60) = 1310.707, p = .000$) wie auch die Interaktion zwischen der Zeit und den beiden Veranstaltungsformaten (Pillai-Spur $F(1,60) = 13.126, p = .001$) signifikant. Weitere t-Tests zur Differenzierung (vgl. Tabelle 2) weisen ebenfalls auf einen Mittelwertunterschied zum zweiten, nicht jedoch zum ersten Messzeitpunkt hin.

Tabelle 2: T-Tests zum Mittelwertvergleich von Wissen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

	N	Prä		Post	
		MW (SD)	t	MW (SD)	t
Block	19	6.37 (2.41)	1.782	19.47 (1.98)	2.260*
Woche	43	7.40 (1.94)		18.12 (2.26)	

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

5.2 Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich diagnostischer Kompetenzen

Der Haupteffekt der Zeit war sowohl für die Selbsteinschätzung hinsichtlich der Skala «Leistungsbeurteilung» (Pillai-Spur $F(2,20) = 10.824, p = .001$) als auch hinsichtlich der Skala «Diagnostische Kompetenz» (Pillai-Spur $F(2,20) = 13.997, p = .000$) signifikant. Post-hoc-t-Tests (vgl. Tabelle 3) weisen darauf hin, dass es für beide Veranstaltungsformate vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Anstieg bei der Einschätzung der Leistungsbeurteilung gibt, jedoch nicht von der Post-Messung zur Follow-up-Messung. Hinsichtlich der diagnostischen Kompetenz liess sich beobachten, dass von der Prä- zur Post-Messung ein bedeutsamer Anstieg in der Selbsteinschätzung über beide Veranstaltungsformate zu verzeichnen ist. Der Vergleich der beiden letzten Messzeitpunkte ergab keinen signifikanten Unterschied. Die Interaktion zwischen den drei Messzeitpunkten und den beiden Veranstaltungsformaten für «Leistungsbeurteilung» (Pillai-Spur $F(2,20) = .103, p = .902$) sowie für «Diagnostische Kompetenz» (Pillai-Spur $F(2,20) = .285, p = .755$) blieb ohne signifikanten Effekt.

Tabelle 3: T-Tests zum Mittelwertvergleich von Selbstwirksamkeitserwartungen über die drei Messzeitpunkte

		N	Prä	Post	Follow-up	Prä- Post	Post- Follow-up
			M (SD)	M (SD)	M (SD)	t	t
Leistungsbeurteilung	Block	14	3.02 (.88)	3.79 (.30)	3.86 (.48)	3.689**	.687
	Woche	9	2.85 (.89)	3.72 (.40)	3.85 (.43)	3.018*	1.217
Diagnostische Kompetenz	Block	14	2.91 (.81)	3.67 (.66)	3.61 (.97)	5.845***	.271
	Woche	9	2.96 (.71)	3.57 (.53)	3.42 (.52)	2.29*	.675

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

5.3 Wahrgenommener Kompetenzzuwachs

Die Erhebung bezüglich des Kompetenzzuwachses erfolgte ausschliesslich zum zweiten Messzeitpunkt. Deshalb konnte auch eine grössere Stichprobenzahl berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Skala «Fachkompetenz» konnte kein signifikanter Unterschied und bei der Skala «Personalkompetenz» ein signifikanter Unterschied zugunsten der Blockwoche beobachtet werden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: T-Tests zum Mittelwertvergleich der gewonnenen Kompetenzen zum zweiten Messzeitpunkt

		<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>
Fachkompetenz	Block	19	3.86 (.55)	1.287
	Woche	43	3.69 (.45)	
Personalkompetenz	Block	19	4.07 (.70)	2.861*
	Woche	43	3.47 (.79)	

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

6 Diskussion

Die hier vorgestellte Studie verglich eine Blockveranstaltung mit dem klassischen wöchentlichen Seminar in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinsichtlich der Aspekte Faktenwissen, Selbstwirksamkeitserwartungen und wahrgenommene Kompetenzen. Beide nutzten die Arbeit mit realitätsnahen Fallbeispielen. Die Ergebnisse zeigen in beiden Veranstaltungsformaten einen deutlichen Zuwachs an seminarspezifischem Wissen. Dies spiegelt sich in einem beachtlichen Anstieg richtig beurteilter Aussagen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt wider. Bei differenzierter Betrachtung lässt sich eine positivere Bilanz für das Blockseminar ziehen. Zum ersten Messzeitpunkt beantworteten die Teilnehmenden der wöchentlichen Seminare mehr Aussagen richtig als jene der Blockwoche. Dieses Bild kehrte sich nach Ende der Präsenzsitzungen um, sodass die Studierenden aus dem Blockformat mehr richtige Antworten gaben. Auch vier Wochen nach Ende der Veranstaltungen blieb der Wissensstand in der Follow-up-Messung für beide Veranstaltungsformate auf annähernd gleichem Niveau. Mit Blick auf die Blockwoche kann sogar noch ein Zuwachs um einen Punkt beobachtet werden. Aufgrund der kleinen Stichprobe erfolgte die Überprüfung der Mittelwertunterschiede nur für den ersten und den zweiten Messzeitpunkt. Bei gleichem Wissensniveau im Prä-Test zeigten sich auch im Post-Test höhere Werte für die Teilnehmenden der Blockwoche. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen des Projekts «ZEITLast» (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011).

Die Studierenden schätzten zudem ihre Fähigkeiten in den Bereichen «Leistungsbeurteilung» und «Diagnostische Kompetenz» ein. Auch hier konnte über beide Veranstaltungsformate hinweg ein Anstieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt beobachtet werden, jedoch gab es keine Veränderung im Mittelwert vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt. Interessant ist der Zusammenhang zwischen dem Wissenszuwachs und der Selbsteinschätzung in den Skalen «Leistungsbeurteilung» und «Diagnostische Kompetenz». Entgegengesetzt zu den Befunden von Schaal und Randler (2004) schnitten die Teilnehmenden des Blockformats im Wissenstest besser ab und es zeigten sich bei den Aspekten der Selbstwahrnehmung keine Unterschiede. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Studierenden aus dem Blockseminar realistischer einschätzten als jene aus der wöchentlichen Veranstaltung. Kein Unterschied wurde hinsichtlich der Beurteilung der Skala «Fachkompetenz» gefunden. Teilnehmende beider Formate schätzten ihre Fähigkeiten gleich ein. Die Skala «Personalkompetenz», welche die Einstellung der Teilnehmenden gegenüber dem Lernen und der Selbstentwicklung abbildet und Interesse und Spass am Themengebiet abfragt, wurde von den Teilnehmenden der Blockwoche höher eingeschätzt. Möglicherweise schafft die intensive und länger andauernde Bearbeitungsphase die Gelegenheit, tiefer in die Themen einzutauchen und diese kritisch zu reflektieren. Auch das konsequente Arbeiten an einem praxisnahen Fallbeispiel könnte dies unterstützen. Die Befunde zum wahrgenommenen Kompetenzzuwachs decken sich mit jenen von Schaal und Randler (2004), welche im Blockformat ebenfalls höhere Werte auf der Skala der wahrgenommenen Kompetenz verzeichnen konnten als in der wöchentlichen Veranstaltung.

Die hier vorgestellte Untersuchung zeigt Vorteile für zeitlich umstrukturierte Seminarformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Dennoch ist die Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengrösse eingeschränkt. Mögliche Mittelwertunterschiede können unentdeckt bleiben. Der Abfall der Stichprobenzahl während des Verlaufs des Semesters war zu erwarten, jedoch nahmen nur wenige Teilnehmende der wöchentlichen Seminare zu allen drei Messzeitpunkten an den Erhebungen teil. Die relativ stabile Zahl im Blockseminar konnte durch die verpflichtende Teilnahme gewährleistet werden. Die Anwesenheit in den wöchentlichen Seminaren basierte auf freiwilliger Natur, was insbesondere die Abnahme zum dritten Messzeitpunkt erklärt. Möglicherweise nahmen am Follow-up-Test nur besonders motivierte und interessierte Studierende der wöchentlichen Seminare teil. Trotz dieser möglichen Verzerrung konnte jedoch ein Effekt zugunsten des Blockseminars gefunden werden. Zudem erfolgte die Zuweisung zu den jeweiligen Seminaren auf freiwilliger Basis, sodass spezifische Gruppenaspekte, trotz Kontrolle zum ersten Messzeitpunkt, nicht vollkommen ausgeschlossen werden können. Ebenso können Aspekte der jeweiligen Dozentinnen nicht ausgeschlossen werden. Es ist darüber hinaus zu beachten, dass sowohl das Lernen als auch die Lernumgebung von zahlreichen weiteren Faktoren beeinflusst werden (vgl. Helmke, 2012). In nachfolgenden Untersuchungen wäre daher die Berücksichtigung vielzähliger Kontrollvariablen wünschenswert.

Trotz ihrer Einschränkungen zeigt die hier vorgestellte Untersuchung, dass die Arbeit mit praxisnahen Fallbeispielen in Form eines Blockformats in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine gute Alternative zu wöchentlichen Seminaren bietet. Weiterführende Studien zur Erprobung und Implementierung von Fallarbeit in Form einer Blockwoche sind daher notwendig und lohnenswert. Zukünftige Untersuchungen sollten eine grössere Stichprobe sowie eine randomisierte Zuordnung zu den jeweiligen Veranstaltungsformaten nutzen. Auf inhaltlicher und didaktischer Ebene sind identische Arbeitsmaterialien sowie die gleichen Lehrenden erstrebenswert. Generell scheint auch der Vergleich mit Seminaren ohne die Arbeit mit praxisnahen Fallbeispielen lohnenswert. So liessen sich Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der methodischen Gestaltung von Blockveranstaltungen ziehen. Zu vermuten ist, dass von einer Lehre im Block besonders jene Lehrmethoden profitieren, bei denen das Ziel eine enge Verzahnung von Inhalten und deren Anwendung ist. Phasen der Erarbeitung von Wissen und dessen Anwendung auf praxisnahe Situationen können hierbei miteinander vernetzt und im Wechsel angeboten werden. Somit ist es möglich, praxisnah zu lehren und zu lernen, was einen höheren Zuwachs an fachspezifischem Wissen, eine höhere subjektive Kompetenzeinschätzung sowie auch eine bessere Seminarevaluation und möglicherweise eine höhere Lernmotivation seitens der Studierenden bedeuten kann.

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R.** (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Boston: Allyn & Bacon.
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K.** (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European Journal of Psychology*, 28 (2), 315–336.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project* (S. 25–48). New York: Springer.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B.** (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30–42.
- Butts, D.P., Koballa, Jr. T.R. & Elliot, T.D.** (1997). Does participating in an undergraduate elementary science methods course make a difference? *Journal of Elementary Science Education*, 9 (2), 1–17.
- Fischer, H. & Peters, B.** (2012). *Blockveranstaltungen – Lehrformate für eine heterogene Studierendenschaft?* (Discussion papers des Zentrums für Hochschulbildung, Technische Universität Dortmund). Dortmund: TU Dortmund.
- Groß, L.** (2011). Hochschuldidaktische Interventionen im Studienschwerpunkt Medienpädagogik. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 227–236). Münster: Waxmann.
- Haag, J. & Metzger, C.** (2012). Effekte von Blockunterricht im Studiengang BSc IT Security. In B. Schmid & J. Weißenbröck (Hrsg.), *Neue Wege gehen. Strategien und Modelle für Studien-, Lehr- und Lerninnovation an der Fachhochschule St. Pölten* (S. 14–20). St. Pölten: FH St. Pölten.
- Helmke, A.** (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.

- Hmelo-Silver, C.E.** (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235–266.
- Jang, H., Deci, E.L. & Reeve, J.** (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588–600.
- Kelly, J.** (2000). Rethinking the elementary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, 22 (7), 755–777.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Berlin: KMK.
- Krause, U.-M., Stark, R. & Herzmann, P.** (2011). Förderung anwendbaren Theoriewissens in der Lehrerbildung: Vergleich problembasierten und instruktionsorientierten Lernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (2), 106–115.
- Krömker, H., Henne, K., Hoffmann, K. & Mayas, C.** (2011). Lehrorganisatorische und methodisch-didaktische Interventionen im ingenieurwissenschaftlichen Studium. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 197–226). Münster: Waxmann.
- Liu, M., Hsieh, P.H., Cho, Y. & Schallert, D.L.** (2006). Middle school students' self-efficacy, attitudes, and achievement in a computer-enhanced problem-based learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 17 (3), 225–242.
- Nichols, J.D.** (2005). Block-scheduled high schools: impact on achievement in English and language arts. *The Journal of Educational Research*, 98 (5), 299–309.
- Randler, C., Kranich, K. & Eisele, M.** (2008). Block scheduled versus traditional biology teaching – an educational experiment using the water lily. *Instructional Science*, 36 (1), 17–25.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Schaal, S. & Randler, S.** (2004). Konzeption und Evaluation eines computergestützten kooperativen Blockseminars zur Systematik der Blütenpflanzen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, Heft 2, Beitrag 6. Online verfügbar unter: www.zfhd.at (12.04.2014).
- Schulmeister, R. & Metzger, C.** (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13–128). Münster: Waxmann.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R.** (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 268–287.
- Schwarzer, R. & Warner, L.M.** (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Strobel, J. & van Barneveld, A.** (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3 (1), 44–58.
- van Zee, E., Lay, D. & Roberts, D.** (2003). Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. *Science Education*, 87 (4), 588–612.
- Walker, A. & Leary, H.** (2009). A problem based learning meta analysis: differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3 (1), 12–43.

Autorinnen

Johanna Hilkenmeier, Dipl.-Psych., Universität Paderborn, Lehrstuhl Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Johanna.Hilkenmeier@uni-paderborn.de

Sabrina Sommer, Dipl.-Psych., Universität Paderborn, Lehrstuhl Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Sabrina.Sommer@uni-paderborn.de

«Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers» – Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren

Regula Kyburz-Graber, Freia Odermatt und Claudia Canella

Zusammenfassung Angehende Gymnasiallehrpersonen begegnen während ihres Lehrdiplomstudiums einer Unterrichtskultur im Gymnasium, die mit ihren Vorstellungen aus der eigenen Schulzeit nicht übereinstimmt. Auf der Datengrundlage von 220 Selbstreflexionen wird mit einer phänomenologischen Vorgehensweise der Frage nachgegangen, was es für Lehrdiplomstudierende bedeutet, im Gymnasium unterrichten zu lernen. Von Interesse ist dabei, wie sie den Unterricht in ihrer neuen Rolle als Lehrperson erfahren, welche Schwierigkeiten sie zu bewältigen haben, welche Rolle die fachdidaktisch-rekonstruierende Aufarbeitung der fachwissenschaftlichen Grundlagen spielt und wie sie lernen, theoretische Konzepte mit praktischen Erfahrungen zu verbinden. Die neu erworbene Fähigkeit zur Reflexion und Kritik von Lehr- und Lernsituationen erweist sich dabei als eines der wichtigsten Elemente in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden.

Schlagwörter gymnasialer Unterricht – Selbstreflexion – fachwissenschaftlich-fachdidaktisches Können – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

«My Image of Good Teaching was a 45-Minute Show by the Teacher» – How Prospective Teachers Experience Teaching in Upper Secondary Schools

Abstract Teacher students on their way to becoming a teacher at upper secondary schools («Gymnasium») are faced with a school culture which does not match up anymore with their images built up during their own time at school. On the basis of 220 written self-reflections and using a phenomenological approach, we investigate the question as to what it means for students to learn how to teach at an upper secondary school. We are interested in how they experience their new role as a teacher, which difficulties they have to deal with, to what extent the pedagogical-reconstructive revision of their subject-specific knowledge is important, and how they learn to integrate theoretical educational concepts into their own practical experience. The newly acquired ability to reflect and criticize teaching-learning settings emerges as one of the most important elements in the students' subjective perception.

Keywords teaching in upper secondary schools – self-reflection – pedagogical content knowledge – teacher education

1 Anforderungen im Gymnasiallehrberuf

Was bedeutet es für angehende Lehrpersonen, im Gymnasium zu unterrichten? Es sind in der Regel die Auszubildenden, die formulieren, welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen erreichen sollen (Frey & Jung, 2011; Helmke, 2009; KMK, 2004; Oser, 1997; Terhart, 2002). Bei der Anwendung von standardisierten Erhebungsverfahren fließen vor allem die Perspektiven der Auszubildenden ein, selbst dann, wenn Fragebogenerhebungen bei den Betroffenen die Datengrundlage bilden (Maag Merki & Werner, 2013). Die Frage danach, welchen *Weg* die Studierenden zurücklegen, wenn sie erste Unterrichtserfahrungen sammeln, und wie sie den Weg erleben, verlangt eine andere Perspektive, nämlich diejenige der Studierenden selbst. In ihrer Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen begegnen sie einer Schulkultur im Gymnasium, die sich oft nicht mehr mit ihren eigenen Schulerfahrungen deckt.

Oelkers (2008, S. 195) vertritt die These, dass das Gymnasium Beharrungsvermögen zeige und ein Wandel nur «dosiert und unter Beibehaltung bewährter Problemlösungen» erfolge. Wir erkennen dagegen bei näherer Betrachtung des Unterrichts sehr wohl einen Wandel, je nach Schule und Fachschaften allerdings mit deutlichen Unterschieden. Das Gymnasium steht in einem Spannungsfeld zwischen traditionellem, auf die Vermittlung von fachlich-kanonischem Wissen ausgerichteten Unterricht und dem Angebot von Lernmöglichkeiten, die sich inhaltlich und methodisch an aktuellen Lebenssituationen und zukünftigen Aufgabenfeldern der Lernenden orientieren (Helsper, 2011; Kyburz-Graber et al., 2006). Combe und Buchen (1996) sind der Auffassung, dass es sich beim Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und den Ansprüchen der Lebenswelt um widersprüchliche Anforderungen handle, denen das Gymnasium in der konkreten Unterrichtssituation kaum gerecht werden könne. Dieser Widerspruch ist in den letzten Jahren nicht kleiner geworden. So sollen Lehrpersonen an Gymnasien mit ihren Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von – in Anbetracht der zeitlich einschränkenden strukturellen Rahmenbedingungen auch widersprüchlichen – Zielen erreichen: eine standardisierte breite Allgemeinbildung vermitteln und gleichzeitig die Bedürfnisse der Lernenden nach Aktualitätsbezug einbeziehen; Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit fördern und gleichzeitig alle Lernenden zum gleichen Ziel der Maturitätsreife führen; Lern- und Arbeitsmethoden an konkreten Aufgabenstellungen einüben, gleichzeitig aber die Leistungsbeurteilung auf die summative Beurteilung von Lernergebnissen beschränken müssen; bei knappem Zeitbudget in einzelnen, für die Wissenschaftspropädeutik wichtigen Fächern wissenschaftliche Konzepte als gesichertes Wissen vermitteln und gleichzeitig das wissenschaftliche Denken und Arbeiten und die Reflexionsfähigkeit einüben und den «goût des sciences» (PGym, 2008, S. 39) wecken; Durchhaltewillen fördern; usw.

In diesem schulischen Umfeld mit ungelösten Widersprüchen, erschwerenden strukturellen Vorgaben (z.B. Einzellektionen) und anspruchsvollen neuen Lernformen (vgl. z.B. Kyburz-Graber, Brunner & Keller, 2013) müssen sich angehende Gymnasiallehr-

personen zurechtfinden. Wie sie diese Herausforderungen annehmen und ein Selbstverständnis als Gymnasiallehrperson aufzubauen beginnen, mit welchen Schwierigkeiten und Brüchen in Auffassungen über gymnasialen Unterricht sie sich befassen, aber auch, wie sie ihr fortschreitendes Können und ihre zunehmende Differenziertheit in der Wahrnehmung der didaktischen Arbeit beschreiben, zeigt die Analyse von Texten aus studentischer Feder.

2 Der Kontext der Selbstreflexionen

In der Lehrdiplomausbildung an der Universität Zürich schreiben die Studierenden zum Abschluss ihrer Ausbildung eine Selbstreflexion über ihre Erfahrungen als angehende Lehrpersonen. Das Thema der zwei- bis dreiseitigen Selbstreflexion lautet: «Meine Beurteilung von mir als Lehrperson heute und im Vergleich zum Beginn der Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen.» Die Studierenden sind frei in der Wahl der Schwerpunkte bzw. der einzelnen Themen und in der Gestaltung ihrer Arbeit. So ist im Laufe der Jahre ein grosses Textkorpus von Selbstreflexionen entstanden. Aus diesem einzigartigen Fundus von Originalarbeiten haben wir erstmals einen Studienjahrgang mit 220 Selbstreflexionen von 125 Frauen und 95 Männern ausgewertet.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Der Auftrag an die Studierenden, sich selbst als Lehrperson heute im Vergleich zum Beginn der Ausbildung zu beurteilen, zielt auf eine phänomenologische Beschreibung ihrer Erfahrungen (Ehrich, 2003; Fellmann, 2009; Lamnek, 1995). Sie schreiben über Phänomene als gelebte Erfahrungen, die sie in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen im sozialen Umfeld des Unterrichts machen. Im Schreiben geben die Studierenden ihren Erfahrungen Bedeutungen, sie versuchen zu verstehen, was Unterrichten im Gymnasium im gegenwärtigen schulischen und gesellschaftlichen Umfeld für sie bedeutet, wie sie sich in diesem Umfeld als eigenständige Lehrpersönlichkeiten zurechtfinden und was für sie im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft als Lehrperson Sinn ergibt. Unser Forschungsinteresse richtet sich auf die Frage: «Wie ist es, als angehende Lehrperson an einem Gymnasium zu unterrichten?» Im Forschungsprozess versuchen wir zu erfassen, was die Studierenden als das Wesentliche an der Lehrtätigkeit beschreiben, d.h. ihr subjektiv bedeutsames Wissen zum Unterrichten. Als Forschende beschreiben wir aus einer Aussenperspektive, was die Studierenden als ihr Erleben und ihr Wissen über ihr Handeln und ihre Bedeutungszuschreibungen im betreffenden Umfeld erzählen. Wir selbst geben diesen Erfahrungen Bedeutungen vor dem Hintergrund unserer Kenntnisse über die Lehrtätigkeit und die gymnasiale Unterrichtskultur.

Das methodische Vorgehen besteht in einem ersten Schritt aus einer Inhaltsanalyse der studentischen Textdokumente anhand von Hauptcodes. In einem zweiten Schritt wählen wir die am häufigsten genannten und als subjektiv bedeutsam beschriebenen Aspekte aus und zeichnen nach, *wie* sich die Studierenden dazu äussern (in Anlehnung an die dokumentarische Analyse nach Bohnsack, 2003). Für den ersten Schritt, die Inhaltsanalyse der Studierendentexte, entwickelten wir ein Codesystem aus der Kombination einer Bottom-up-Analyse und eines Top-down-Vorgehens: Aus der Analyse der 220 Textdokumente unter phänomenologischer Perspektive bestimmten wir Codes, die wir an den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Oser, 2001) spiegelten. Das aus diesem Vorgehen resultierende Codesystem (vgl. Abbildung 1) lehnt sich an die Struktur von Oser an, basiert aber in der Detailstruktur der Subcodes auf den Themen, welche die Studierenden von sich aus, ohne Lenkung von aussen zur Sprache brachten, die für sie also subjektiv bedeutsam waren. Eine Zusammenstellung aller Haupt- und Subcodes findet sich im Anhang dieses Beitrags.

Für die Analyse der Selbstreflexionen wurde die Software MAXQDA 11 eingesetzt. Diese erlaubt die Codierung einer grossen Zahl von Dokumenten mit Codes und Subcodes. Jede thematisch in sich geschlossene, sinnbildende Aussage wurde mit einem Hauptcode codiert. Innerhalb der Hauptcodes wurden allenfalls zusätzlich Subcodes vergeben, wenn die Aussagen zum Hauptcode genauer ausgeführt waren. Je nach Differenziertheit in den Ausführungen der Studierenden konnte auf diese Weise derselbe Code innerhalb eines Dokuments mehrmals gesetzt werden. Die Codierung wurde von einer ersten Person vorgenommen und von einer zweiten überprüft. Mithilfe der MAXQDA-Software wurden die Codesetzungen (Codings) unter verschiedenen Auswertungsaspekten quantifiziert und im Hinblick auf die thematische Verdichtung gebündelt. Aus der so gewonnenen thematischen Dichte zu den einzelnen Codes wurden zur Illustration zentraler Befunde authentische Aussagen der Studierenden ausgewählt.

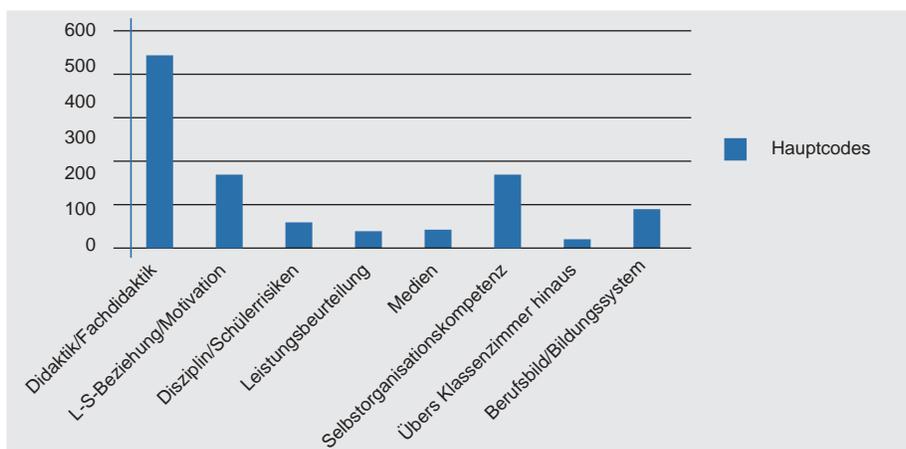


Abbildung 1: Hauptcodes und Häufigkeit der Codierungen über alle 220 Selbstreflexionen hinweg (L = Lehrperson; S = Schülerin/Schüler).

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass der Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» die weitaus meisten Codierungen zählt und damit einen grossen Teil der Überlegungen der Studierenden abbildet. Die vorliegende inhaltliche Präsentation der Ergebnisse beschränkt sich deshalb auf den Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» und auf die drei am häufigsten zugeordneten Subcodes. Sie bilden die Basis für die nachfolgende Analyse mit illustrierenden Textabschnitten.

4 Fächerverteilung und Unterrichtserfahrungen

Abbildung 2 zeigt, für welche Unterrichtsfächer die 125 Frauen und 95 Männer ihr Lehrdiplom erwarben. Das Fach Kunstgeschichte wurde nur bis zu den letzten Abschlüssen mit dem Diplom für das Höhere Lehramt (HLM) bis Ende 2010 geführt. Seit der Einführung des Lehrdiploms für Maturitätsschulen (LM) können die Studierenden auch nur ein Unterrichtsfach belegen; neu sind die Fächer Religion und Informatik. Im Studienjahr 2009/2010 befanden sich 105 Studierende im HLM-Studiengang und 115 Studierende im LM-Studiengang, alle kurz vor dem Abschluss.

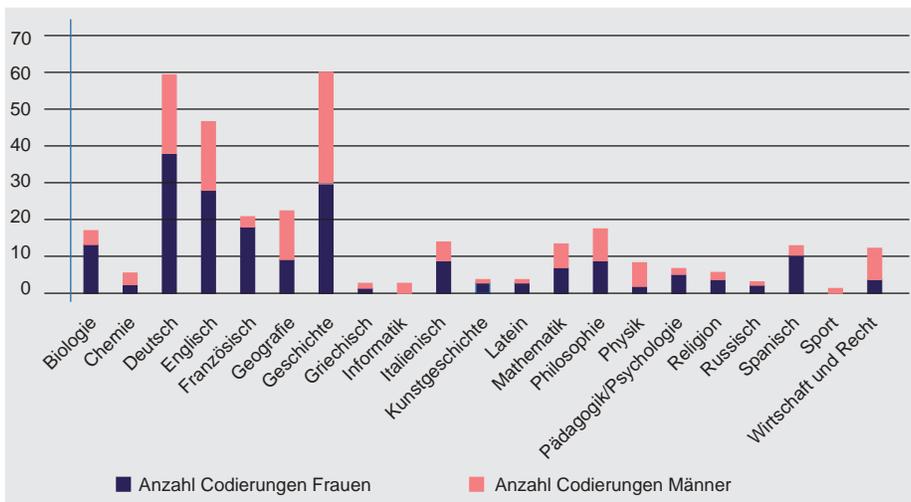


Abbildung 2: Verteilung der Unterrichtsfächer nach Geschlecht.

Die Unterrichtserfahrungen thematisierten die Studierenden in den Selbstreflexionen von sich aus. 40% nennen Erfahrungen mit Vikariaten (eine bis mehrere Wochen) auf der Gymnasialstufe, 26% auf einer anderen Stufe (Primar- und Sekundarstufe I). 23% der Studierenden erwähnen mehrere Jahre Unterrichtserfahrung auf der Gymnasialstufe, weitere 23% mehrjährige Erfahrung auf einer anderen Stufe. 22% der Studierenden berichten über Erfahrungen in der Jugendarbeit bzw. im Nachhilfeunterricht.

5 Wie angehende Gymnasiallehrpersonen das Unterrichten erleben

Im zweiten Schritt der Analyse gehen wir der Frage nach, *wie* die Studierenden ihre Unterrichtstätigkeit erleben. Dazu arbeiten wir mit den Codierungen zum Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» mit insgesamt 540 Codierungen und den am häufigsten codierten Subcodes «fachwissenschaftliche Grundlagen», «Lernprozesse initiieren und begleiten» und «Unterricht reflektieren» (vgl. Abbildung 3).

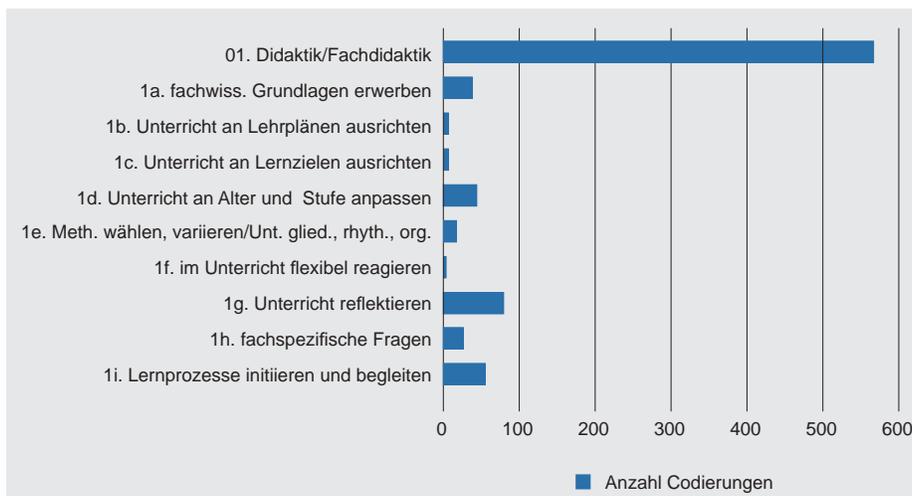


Abbildung 3: Anzahl Codierungen zu Hauptcode 01 «Didaktik/Fachdidaktik» und den diesem Hauptcode zugeordneten Subcodes. Die Codierungen der Subcodes sind in der Zählung der Codierungen zum Hauptcode enthalten. 304 Codierungen zum Hauptcode wurden ohne Subcodierungen vergeben.

5.1 «Meine Vorstellungen von einem guten Unterricht haben sich gewandelt»

5.1.1 Von der Schülerperspektive zur Perspektive der Lehrperson

In den dem Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» zugeordneten Aussagen thematisieren viele Studierende ihre anfänglichen subjektiven Vorstellungen über das Unterrichten, geprägt von der eigenen Schulzeit im Gymnasium und auch von der Universität. Vorstellungen über guten Unterricht in Relation zu den eigenen Erfahrungen beschäftigen eine grosse Zahl von Studierenden. Die meisten waren zu Beginn der Ausbildung aufgrund ihrer damaligen Erfahrungen der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler dann am besten lernen würden, wenn ihnen das Wissen in frontalen Unterrichtssituationen vermittelt werde. Die eigenen Lernerfahrungen dienen dabei als Massstab: Was in der Erinnerung gut für das eigene Lernen war, konstituiert die Vorstellungen von gutem

Unterricht. In der Ausbildung entsteht erstmals ein Bruch in den subjektiven Vorstellungen zum Unterricht, wie das folgende Beispiel zeigt:

Obwohl man selbst als Schüler Tausende von Stunden im Unterricht verbracht hat, so ist es doch verwunderlich, wie wenig man eigentlich über guten Unterricht weiss. Als ich [mit dem Studium für das Lehrdiplom] begonnen habe, war meine Vorstellung von «gutem Unterricht» eine 45-Minuten-Show des Lehrers, in der möglichst viel Stoff behandelt wird. Lehrvortrag/Lehrgespräch pur. Den Rest konnte man ja als Hausaufgaben mitgeben. So zumindest habe ich es als Schüler grösstenteils auch erlebt. Und es war sehr bequem. Denn als Schüler musste man so nicht wirklich arbeiten oder aufpassen; vor der Prüfung den Stoff im Buch anschauen, reicht meist aus. Doch stellt sich dann die Frage, was der Unterricht dann überhaupt soll? (M\050, Wirtschaft und Recht; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)¹

Der angehende Wirtschafts- und Rechtslehrer drückt sein Erstaunen darüber aus, dass er trotz seiner langen Schülerkarriere wenig über guten Unterricht wisse, den Unterricht nicht bewusst wahrgenommen habe. Seine prägende Erfahrung ist die Sicht des Schülers, der den Aufwand für das Lernen optimieren möchte. Die neue Lehrerperspektive wird vom angehenden Lehrer nur indirekt im Kontrast zur Schülerperspektive ausgedrückt.

Einen Schritt weiter geht eine Studentin, die sich bewusst auf das Unterrichten und damit auf die Lehrerinnenperspektive einlässt, sich aber zu Beginn alle Verbesserungen im Unterrichten von der zunehmenden Erfahrung erhofft:

Als ich vor vier Jahren das erste Mal vor einer Klasse stand und Deutsch unterrichtete, hatte ich gerade einmal die Einführungsvorlesung besucht. Ich hatte den Eindruck, dass das Unterrichten einerseits aus dem «Bauch heraus» kommen müsse und dass andererseits die Erfahrung die meisten Erkenntnisse für einen guten Unterricht liefern würde. Dieser Ansicht bin ich heute nur noch teilweise, denn ich habe, vor allem in der Fachdidaktik, Einblicke in verschiedene Methoden des Unterrichts erhalten und habe dann doch auch die eine oder andere ausprobiert und erkannt, dass ein gewisses theoretisches Wissen den Unterricht merkbar verbessern kann. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

In Aussagen zu didaktischen und fachdidaktischen Erfahrungen beschreiben Studierende, wie sie Unterricht heute verstehen oder was ihnen dabei wichtig ist. So schreiben zahlreiche Studierende, es sei ihnen erst durch die Ausbildung bewusst geworden, dass Unterricht «rhythmisiert» und «methodisch vielfältig» auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden müsse und sie als Lehrpersonen den Lernenden einen «möglichst hohen Lernanteil» und «aktive Lernzeit» zur Verfügung stellen sollten. Die gute Aufgabenstellung rückt damit gegenüber der eigenen «Show» in den Vordergrund. Die beiden folgenden Beispiele illustrieren die neu gewonnenen Sichtweisen auf Unterricht:

¹ Legende für alle Zitatnachweise: «M» = Mann, «F» = Frau, Dokumentnummer (z.B. steht «M\050» für Dokument 50 bei den Männern), Fach bzw. Fächer, Codenummer. Der Code entspricht dem Hauptcode bzw. den Subcodes in Abbildung 3.

Auch zentral für den Unterricht ist die Rhythmisierung einer Lektion. Wenn ich ein Lernziel gesetzt habe und dann die verschiedenen Schritte, die notwendig sind, um das Lernziel zu erreichen, aneinanderreihen und die Übergänge zwischen den Schritten nicht durchdacht habe, dann wird die Lektion wahrscheinlich nicht gut funktionieren. ... Dies scheint mir, wie bei vielen Aspekten des Unterrichtens, nur innerhalb der Praxis wirklich verständlich. Die Rhythmisierung einer Lektion ist etwas Spürbares, also meist merkt man es dann, wenn sie eben nicht vorhanden ist oder falsch eingesetzt wird. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Ich denke, ich tue viele Dinge bewusster als am Anfang. Zum Beispiel achte ich bei der Vorbereitung stärker auf die möglichst breite Aktivierung der Schüler. ... Nach einer Theorie-Einheit Sorge ich dafür, dass die Schüler wieder selbst etwas machen, also Fragen beantworten, Übungen lösen und so den Stoff repetieren. Nach der sogenannten Sandwich-Methode kommt immer ein Häppchen Theorie und dann ein Häppchen Wiederholung, Anwendung und Vertiefung. Auch versuche ich, am Beginn einer Lektion das Wichtigste der vergangenen Lektion zu repetieren respektive repetieren zu lassen. Früher hatte ich den durchgenommenen Stoff meist als «abgehäkelt» empfunden und ging in der nächsten Lektion nicht wieder darauf ein ... (F\098, Biologie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

5.1.2 Die Auseinandersetzung mit theoretischen Begriffen und Konzepten

Die Studierenden greifen in ihren Aussagen zum Unterrichten auf theoretische Begriffe und Konzepte zurück, mit denen sie sich im Verlaufe der Ausbildung befasst haben. Zu Beginn der Ausbildung ist theoretisches Wissen oft wenig gefragt, erst im Rückblick auf die Ausbildung wird die Bedeutung theoretischer Kenntnisse bewusst, wie das folgende Beispiel zeigt:

Ganz wesentlich finde ich, dass ich durch Ausbildung ein Bewusstsein dafür entwickeln konnte, erstens – und so banal es klingen mag – dass die Konzepte «Lehr-/Lernparadigmen», «Didaktik» und «Methodik» existieren, und zweitens, wie sie zu unterscheiden sind und wie sie trotzdem interagieren. [Meinen] Unterricht betrachte und plane ich nun ständig natürlich durch die Brille dieser Konzepte und richte mein Augenmerk ganz besonders und im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik auf die exemplarische und vor allem auf die Gegenwartsbedeutung des Unterrichtsgegenstandes. Was den Bereich der Lehr- und Lernparadigmen betrifft, so wurden mir die Augen ganz besonders geöffnet: ... die Ideen des Kognitivismus ... und vor allem des Konstruktivismus haben mich sehr überzeugt, um nicht zu sagen aufgerüttelt. (M\056, Deutsch, Englisch; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Die Lehr- und Lernparadigmen bilden für die Studierenden wichtige Konzepte, anhand derer sie bewusst Entscheidungen über Lehr- und Lernformen treffen. Die Planung von Unterricht erhält einen viel höheren Stellenwert, als es den Studierenden aufgrund ihrer alltagstheoretischen Vorstellung über die Unterrichtstätigkeit zu Beginn der Ausbildung bewusst war. Mehrere Studierende schreiben über die Erfahrung mit dem Planen anhand von Lern- und Unterrichtszielen und über den Zusammenhang zwischen Zielen und Methodenwahl. Ein Beispiel:

Ein zweiter Entwicklungspunkt ist meine Methodenkompetenz; ich muss Lernziele und gewählte Methoden besser aufeinander abstimmen. Oft bin ich vom Grundsatz der Methodenvielfalt ausgegangen, um für die Lernenden unterschiedliche Anknüpfungspunkte zu bieten, und habe dann einfach mal viele verschiedene Dinge gemacht. Aber es hat sich gezeigt, dass Vielfalt nicht das einzige

sinnvolle Kriterium ist. Das bedeutet für mich weiter ausprobieren und mir immer wieder bewusst machen, warum ich nun genau diese Methode wähle für diese Lektion und dieses Lernziel. (F\089, Deutsch, Religion; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Das nächste Beispiel illustriert ein alle Phasen der Unterrichtstätigkeit umfassendes Verständnis von Unterrichtsplanung:

Eine weitere, in der täglichen Lehrtätigkeit erfahrbare Veränderung seit Beginn des Studiums kann als Ausweitung und Miteinander-in-Beziehung-Setzen der Gedanken während der verschiedenen Phasen der Lehrtätigkeit, von der ersten Grobplanung einer Lerneinheit bis zur abschliessenden Evaluation, beschrieben werden. Während ich zuvor einzelne Schritte eines Lernprozesses oft isoliert und kaum in Verflechtung zu vorhergehenden und nachfolgenden plante und durchführte, verstehe ich Lerneinheiten seit Beginn des Studiums mehr und mehr als wirkliche Einheiten (nomen est omen), deren einzelne Schritte oder Phasen nicht nur miteinander verbunden sind, sondern sehr oft auch voneinander abhängen. (M\040, Englisch, Deutsch; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Der angehende Englisch- und Deutschlehrer betont seine im Laufe der Ausbildung erworbene Gesamtsicht des Unterrichts und die Gedankenarbeit, die er leistet, wenn er Unterricht plant. Dabei beschreibt er seine erfahrene Veränderung als «Ausweitung» und «Miteinander-in-Beziehung-Setzen der Gedanken». Für ihn ist das Sich-Lösen von einer engführenden Planung zu einer vernetzenden Unterrichtstätigkeit ein wesentlicher Schritt in seiner professionellen Entwicklung.

5.1.3 Die beschränkte Planbarkeit des Unterrichts

Die grosse Herausforderung für die Studierenden bleibt auch bei bester Vorbereitung das Unterrichten selbst. Die Schwierigkeit, den geplanten Unterricht umzusetzen, die Situation der Jugendlichen hinsichtlich Interessen, Fragen, Verständnisproblemen und Konzentrationsschwierigkeiten während des Unterrichts zu erkennen und zu berücksichtigen und gleichzeitig den Unterricht flüssig und lernwirksam voranzubringen, erleben die angehenden Lehrpersonen als hoch anspruchsvoll:

Dennoch [trotz der Vorbereitung durch die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik] erlebte ich die erste Übungslektion als «Sprung ins kalte Wasser». Zwar verlief die Lektion mehr oder weniger reibungslos und wurde ich zum Schluss der Stunde von der Klasse mit einem Applaus belohnt, doch unterliefen mir trotzdem der eine oder andere – wie ich heute weiss – typische Anfängerfehler: So ... war ich auch nicht fähig, voll und ganz auf die Klasse einzugehen, weil mich die neue Rolle derart in Anspruch nahm, dass ich viel zu sehr auf das Zeitmanagement und den Stoff konzentriert war. Eine spontane Anpassung des geplanten Programms war schlicht undenkbar. (F\067, Französisch, Geschichte; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Nicht nur die erste Erfahrung ist herausfordernd, auch grundsätzlich bleibt die flexible Unterrichtsführung eine anspruchsvolle Aufgabe. Sie unterscheidet sich von allem, was die Studierenden im bisherigen Fachstudium an Planbarkeit und Kontrollierbarkeit erfahren haben:

Inmitten im Geschehen in schwierigen Momenten oder bei fehlender Resonanz der Lernenden aus dem Moment heraus eine Entscheidung zu treffen, wie wir im Unterricht weitermachen, finde ich herausfordernd. Das heisst, ich bin oft zu sehr auf meine vorbereiteten Pläne fixiert und das spontane

Ergreifen von Alternativen macht mir Mühe. Dies hat auch mit mir selbst zu tun, denn nicht nur beim Unterrichten, sondern auch sonst im Leben habe ich die Dinge gern schon im vornherein «im Griff». Beim Unterrichten bin ich nach wie vor von der latenten Angst begleitet, dass ich den Unterricht nicht mehr im Griff haben könnte, dass er mir aus dem Ruder läuft. Ehrlich gesagt ist für mich jede Lektion ein Wagnis. (F\089, Deutsch, Religion; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Die Angst, den Unterricht nicht «im Griff» zu haben, hat wesentlich mit der Unvorhersehbarkeit der Dynamik im Klassenzimmer zu tun. Die Lehrperson muss gleichzeitig der Aufgabe der Wissensvermittlung und dem Anspruch der Erziehung und Bildung, der «Normvermittlung», gerecht werden, wie Oevermann (1996) dies mit seinem strukturtheoretischen Professionsansatz beschreibt (vgl. auch Combe & Buchen, 1996; Helsper, 2011). Für Gymnasiallehrpersonen, die sich in der Regel in erster Linie als Fachpersonen verstehen, spielt es eine besonders grosse Rolle, wie sie aus ihrer Sicht als Fachperson vor den Schülerinnen und Schülern bestehen können und ernst genommen werden. Als hinreichende Voraussetzung erachten die Studierenden zu Beginn ihrer Lehramtsausbildung ihr Fachstudium, machen dann aber die Erfahrung, dass sie sich in ganz neuer Art mit ihrem Fach auseinandersetzen müssen; dies nicht nur, um gegenüber den Lernenden als Vertreterinnen und Vertreter ihres Fachs bestehen, sondern auch, um gute Lernangebote machen zu können.

5.2 Die neue Vertiefung ins Fach: fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben

Die Studentin im nachfolgenden Zitat beschreibt als «berechtigte Sorge» zu Beginn des Unterrichts, dass man im Studium vor allem Detailkenntnisse erworben habe; sie traut sich auf der Basis des universitären Fachstudiums kein Überblickswissen zu:

Eine grosse und gerade am Anfang des Unterrichts auch berechtigte Sorge ist die fachliche Kompetenz. Das Studium, das man absolviert hat, liess einen sich mehrheitlich mit Details auseinandersetzen, was dazu führte, dass man sich selbst nicht wirklich einen Überblick über das Fach zutraut, also je nachdem, ob ich mit einer Klasse die Entstehungsmythologie oder Brecht behandle, fühle ich mich unwissend oder habe eine Detailkenntnis, die mir für den Unterricht nur als Hintergrundwissen dient. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Im gleichen Zusammenhang spricht ein anderer Student davon, dass das «grösste Manko des Fachstudiums Geschichte» im Hinblick auf den Lehrberuf sei, dass «ausschliesslich Tiefenbohrungen» durchgeführt, übergreifendes Wissen oder Überblicksdarstellungen dagegen «kaum oder gar nicht vermittelt» worden seien. Auffallend ist, dass die Studierenden das Problem vor allem als typisch für *ihre* Fachrichtung ansehen. Es zeigt sich jedoch, dass Studierende aller Fachrichtungen über Verunsicherungen bezüglich ihrer fachlichen Voraussetzungen berichten.

Das Lehrdiplomstudium lässt die Studierenden eine ganz neue Art der Auseinandersetzung mit dem Fach erleben. Sie erfahren durch die fachdidaktische Beschäftigung mit Fachinhalten, wie sie eine bisher nicht erlebte fachliche Vertiefung erreichen können. Anlass zu solchen Vertiefungen sind oftmals Fragen der Schülerinnen und Schüler:

Meine Fachkompetenz hat sich vergrößert, nicht nur durch das [Lehrdiplom-]Studium, sondern auch durch die kritischen Fragestellungen der SuS [Schülerinnen und Schüler]. Einige Lernende hinterfragen und wollen mehr wissen. Sie sind mir ein Ansporn, meinen Unterricht gut vorzubereiten, Fachliteratur zu studieren wie auch aktuelle Forschungsergebnisse, um auf dem Laufenden zu sein. (F\100, Chemie; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Ich habe festgestellt, dass mich der Perspektivenwechsel vom Student zur Lehrperson in eine ganz andere Art der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gebracht hat. Dadurch, dass ich nun nicht mehr bloss für eine Prüfung lerne, sondern mich so tief mit dem Stoff befasse, bis ich ihn auf eine anschauliche Weise weitergeben kann, sind mir auch viele neue Zusammenhänge klar geworden. ... Was mich während der Ausbildung immer mehr begeistert hat, ist, dass ich gezwungen bin, mich durch die Unterrichtstätigkeit immer wieder selber mit dem Unterrichtsstoff zu befassen. (M\021, Wirtschaft und Recht; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Der angehende Wirtschafts- und Rechtslehrer vergleicht die neu erworbene Art, sich mit dem Fach zu befassen, mit seiner bisherigen Lerntechnik, die darin bestand, «bloss für eine Prüfung» zu lernen. Ansporn ist für ihn, den Stoff auf «eine anschauliche Weise weitergeben» zu können. Bemerkenswert ist, dass ihm dabei selbst auch «viele neue Zusammenhänge klar geworden» sind. Auf ähnliche Weise drückt dies ein angehender Chemielehrer aus. Ansporn für ihn ist, dass die Heranführung an ein Thema für die Lernenden verständlich ist, aber auch, dass er auf ihre «wichtigen» Fragen «zufriedenstellende Antworten» geben kann:

Um eine Lektion abwechslungsreich zu gestalten und logisch aufzubauen, muss man als Lehrperson in dem zu behandelnden Thema sattelfest sein. Einerseits, um die Lernenden auf einem gut verständlichen Weg an das Thema heranzuführen, und andererseits, um im Anschluss in keine unangenehmen Situationen zu kommen, wenn man auf wichtige Fragen der Lernenden keine zufriedenstellenden Antworten geben kann. ... Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema [bringt] auch den Vorteil, dass man sich danach auf dem Gebiet sehr gut auskennt, meist besser als je zuvor, und dass man dann auf unvorhergesehene Verständnisprobleme der Lernenden besser reagieren kann. (M\188, Chemie; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Aus der intensiven Auseinandersetzung mit Fachthemen resultiert die Befriedigung, «dass man sich sehr gut auskennt, meist besser als je zuvor». Eine ähnliche Erfahrung machen viele andere Studierende. Ein Student der Geschichte zum Beispiel schreibt, dass er die im Lehrdiplomstudium erworbenen «zusätzlichen fachlichen Einblicke gewinnbringend» in sein noch laufendes Fachstudium integrieren konnte. Die Studierenden beschreiben in ihren eigenen Worten treffend, was in der Fachdidaktik, vor allem in der Naturwissenschaftsdidaktik, als «Didaktische Rekonstruktion» (Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek, 1997) bezeichnet wird: die inhaltlich-rekonstruierende Aufarbeitung fachlicher Themen vor dem Hintergrund der Voraussetzungen und Interessen der Lernenden und der fachlichen und gesellschaftlichen Relevanz eines Themas.

5.3 Lernprozesse initiieren und begleiten

Im Zusammenhang mit Didaktik und Fachdidaktik äussern sich Studierende in zahlreichen Aussagen dazu, wie sie Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler initiieren und begleiten (53 Codierungen, vgl. Abbildung 3). Ausgangspunkt ist zunächst die Er-

kenntnis, dass es um die Lernenden gehe und nicht um die «perfekte Show» der Lehrperson, wie dieser angehende Lehrer schreibt:

Eine weitere Einsicht, die ich im Laufe des Unterrichtens machte, war, dass ich als Lehrer nicht primär dazu da bin, eine perfekte Show abzuliefern, sondern Lernprozesse initiieren soll. ... Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson müssen in eine aktive Kommunikationsebene treten. Die Lehrperson darf vor lauter Unterricht nicht die zu Unterrichtenden vergessen. (M144, Geschichte, Geografie; Code: 01i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Ein angehender Englischlehrer geht in seiner Einschätzung einen Schritt weiter und bezeichnet als wichtigsten Unterschied in seinem heutigen Unterricht gegenüber seiner früheren Praxis seine Fähigkeit, beurteilen zu können, wann der Unterricht zu einer «tatsächlichen Lernerfahrung» führe und «wann es sich lediglich um eine vorgegaukelte Lernerfahrung» handle. Anhand welcher Kriterien und Indikatoren er eine solche Beurteilung vornimmt, beschreibt er allerdings nicht näher. Wichtig ist ihm, die Orientierung an tatsächlichen Lernerfahrungen als «wichtigsten Unterschied» zu seiner früheren Unterrichtspraxis zu nennen.

Ein angehender Physiklehrer beschreibt, wie er dank der Empfehlung seines Praktikumslehrers gelernt habe, die Schülerinnen und Schüler vermehrt selbstständig arbeiten zu lassen, indem er sie mit Lernaufgaben «Schritt für Schritt wichtige Ergebnisse der Physik selber entdecken und herleiten» lässt. Die Lernenden hätten mit diesem Vorgehen «auch an Selbstvertrauen» gewonnen und zudem sei

es ... viel wichtiger, diese Jugendlichen dazu zu bringen, selber etwas zu leisten und dabei vieles zu entdecken, als ihnen wie ein guter Papa alles vor[zu]kauen. (M019; Physik, Mathematik; Code: 01i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Als besonders wichtig beim Begleiten von Lernprozessen wird die Metakognition genannt. Zahlreiche Studierende bringen zum Ausdruck, dass sie gelernt hätten, über ihr eigenes Lehren und Lernen nachzudenken. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion als Lehrperson wird als notwendige Voraussetzung dafür angesehen, auch die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihres Lernens anzuhalten. Ein Beispiel:

Ich denke, dass mein Unterricht anfangs eher eintönig war, dass ich aber im Laufe der Zeit mehr Methoden auszuprobieren lernte. Hier half mir die Darstellung verschiedener Lernwege in der Vorlesung. Diese Darstellungen gaben mir den Mut, mich als Lehrerin auch einmal zurückzunehmen und die Schülerinnen und Schüler selber auf Entdeckungsreise zu schicken. Ein ganz wichtiger Begriff aus diesen Vorlesungen war für mich die Metakognition. Ich erachte es für sehr wichtig, dass Schüler ihr eigenes Lernen reflektieren – genau so, wie ich gelernt habe, meinen Unterricht zu reflektieren. (F043, Englisch, Latein; Code: 01i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Die angehende Sprachlehrerin stellt die Verbindung her zwischen ihrer eigenen Fähigkeit zur Reflexion und der Metakognition der Schülerinnen und Schüler. Wie sie die Lernenden zum Nachdenken über das Lernen anregt, beschreibt sie nicht. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Studentin die Brücke zwischen dem bewussten eigenen Lernen

und dem Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler schlägt. Im nächsten Abschnitt gehen wir abschliessend auf Aussagen der angehenden Lehrpersonen zur Reflexion ein.

5.4 Unterricht reflektieren

Die Fähigkeit, den eigenen Unterricht zu reflektieren, wird von zahlreichen Studierenden beschrieben (69 Codierungen, vgl. Abbildung 3). Die Reflexionsfähigkeit wird von manchen Studierenden sogar als der Hauptgewinn des Studiums genannt:

Generell ist die Selbstreflexion über die Unterrichtslektionen, meines Erachtens, einer der wichtigsten Aspekte beim Lehrerberuf. Ich denke, es ist unumgänglich, immer wieder verschiedene Dinge auszuprobieren und sich zu überlegen, was gut war und was noch zu verbessern ist. ... Es ist meiner Meinung nach wichtig, sich immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen, kann ich etwas besser/anders machen. Die Ausbildung zur Lehrperson ist ein ständiger Prozess. Mit dem Ende der universitären Kurse steht man grundsätzlich erst am Anfang. ... Das Wichtigste, denke ich, ist die Auseinandersetzung und das kritische Hinterfragen der eigenen Unterrichtsmethoden und der ständigen Weiterbildung, sei dies durch Lektüre, Gespräche mit anderen Lehrpersonen, Workshops etc. (F\193, Französisch, Englisch; Code: 01g. Unterricht reflektieren)

Mit der besseren Wahrnehmung durch Unterrichtsreflexion wachsen allerdings auch die Ansprüche an sich selbst. Dies bedeutet für viele Studierende auch eine Belastung, die bis zu Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten führen kann. Gesprächsmöglichkeiten mit einer erfahrenen Kollegin oder einem erfahrenen Kollegen können entscheidend sein:

Um aus diesen Erfahrungen lernen zu können, waren Gespräche sehr wichtig, in denen ich das Geschehen während des Unterrichts und mich selber reflektieren konnte. In einem Gespräch, in dem ich meine Zweifel an der Eignung zum Lehrberuf zum Ausdruck brachte, fragte mich meine Gesprächspartnerin, worin ich meine Stärken sehe. Nach einigem Nachdenken kam ich zum Schluss, dass mir meine Sozialkompetenz und meine diagnostischen Fähigkeiten in meiner bisherigen Tätigkeit entgegengekommen sind. ... Das besagte Gespräch gab mir Sicherheit und ermöglichte mir, statt mich in meinen Zweifeln zu verlieren, mich mit «misslungenen» Unterrichtsstunden nachträglich produktiv auseinanderzusetzen, wobei ich meine grössten Fortschritte ... machte. (F\217, Pädagogik/Psychologie, Religion; Code: 01g. Unterricht reflektieren)

Sich Hilfe holen zu können und zu wissen, wo Hilfe zu finden ist, wird von den Studierenden als wichtige Erfahrung aus dem Lehrdiplomstudium genannt. Ein angehender Geschichtslehrer, der sich «mit weit mehr selbstkritischen Gedanken konfrontiert [sieht] als beim ersten Vikariat in Geschichte», schreibt, dass man, um Hilfe holen zu können, die Probleme auch sehen müsse. Vieles habe er «am Anfang schlicht nicht gesehen», «denn in den ersten Stunden klebt man derart am zu vermittelnden Stoff, dass alles andere daneben untergeht».

Reflexion über Unterricht hat mit einem wachsenden Bewusstsein zu tun, auch mit dem Erwerb einer Sprache, die es den angehenden Lehrpersonen erlaubt, differenziert über ihre Erfahrungen zu sprechen:

Die einschneidendste Erfahrung, die ich seit Beginn des Studiums zum Lehrdiplom immer wieder mache (machen darf!), ist diejenige eines «Bewusst-Werdens». Durch die bewusste Beschäftigung mit pädagogischen, didaktischen und methodischen Fragen und die damit gewonnene Sprache kann ich mich in die Lage bringen, meine Rolle und mein Handeln als Lehrer gewissermassen auszumessen oder zu kartographieren und in ein Verhältnis zu theoretischen Modellen einerseits und Erfahrungen von Mitsudentinnen und -studenten und Dozierenden andererseits zu setzen. Durch diese Auseinandersetzung wird es mir möglich, ein Bewusstsein meiner Stärken und Schwächen als Lehrperson zu entwickeln, was Voraussetzung für die Arbeit mit und an ihnen ist. (M/040, Englisch, Deutsch; Code: 01g. Unterricht reflektieren)

Auch dieser Student spricht von einem Bewusstwerden in Bezug auf Stärken und Schwächen. Ermöglicht wurde ihm dies durch Reflexion anhand «theoretischer Modelle» aber auch durch die Auseinandersetzung mit anderen Fachpersonen: Mitstudierenden und Dozierenden. Das Lernen in der Interaktion, der professionelle Austausch mit Bezug zu konkreten Unterrichtsereignissen erweist sich als ein Hauptaspekt in der berufsbezogenen Ausbildung.

6 Zusammenfassende Überlegungen

Eine neue Sicht auf den Unterricht

Die Studierenden erfahren im Laufe ihres Lehrdiplomstudiums grundlegende Veränderungen in ihren subjektiven Auffassungen über Unterricht. Die neue Sicht auf Unterricht hat gewiss zum einen mit der neuen Perspektive als angehende Lehrperson zu tun, zum anderen aber auch mit dem Wandel im gymnasialen Unterricht, den die Lehrdiplomstudierenden deutlich wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit neuen Unterrichtsformen ist anstrengend, die lange Sozialisierung im universitären Fach erschwert den Blick auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden. Mit fortschreitender Lehrdiplomausbildung beginnt sich der Fokus zu verschieben: Statt Lehren rückt das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Damit wird den angehenden Lehrpersonen auch das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und der aktuellen Lebenssituation der Lernenden bewusst, dem sie sich in jeder Unterrichtsstunde von Neuem stellen müssen.

Unsicherheit, Kritikfähigkeit und Selbstvertrauen

Manche Studierenden schreiben offen über ihre Unsicherheit in der neuen Rolle als Lehrperson in einer aus ihrer Perspektive veränderten Unterrichtskultur. Gerade diese Offenheit bildet auch die Basis für ihre Kritikfähigkeit und ihre Bereitschaft, mit Neugier neue didaktische Wege auszuprobieren. Die phänomenologische Betrachtung der Selbstreflexionen erlaubt es, zu erkennen, wie anspruchsvoll es für die Studierenden in kognitiver und emotionaler Hinsicht ist, den Wandel im gymnasialen Unterricht vom Lehren zum Lernen mit den eigenen Erfahrungen und dem didaktischen Können in einen kongruenten Zustand und subjektiv sinnvollen Einklang zu bringen. Entscheidend ist dabei, dass sie ein Selbstverständnis als Gymnasiallehrperson aufbauen, das nicht

fixiert ist, sondern auf einer Grundlage des Vertrauens in sich selbst und in das schulische Umfeld im Blick auf kommende Anforderungen offen ist (Day, 2002). Vielleicht ist die Erfahrung, selbstkritisch zu sein, sich der Kritik von Kolleginnen und Kollegen wie auch der Lernenden zu stellen und Konzepte des Lehrens und Lernens in Maturitätsschulen kritisch zu hinterfragen, das Wichtigste, was die angehenden Lehrpersonen in ihre Berufstätigkeit mitnehmen.

Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischer Erfahrung

Die Studierenden verweben im Laufe der Ausbildung zum Lehrdiplom ihre praktischen Erfahrungen mit dem theoretischen (fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen) Wissen zu subjektiv bedeutsamen Erkenntnissen, die sich für sie als Essenz des gymnasialen Unterrichts herauschälen: Sie erkennen die Aufgabe der Lehrperson darin, auf der Basis fachdidaktisch-rekonstruierenden Fachwissens und methodischen Könnens Lernsituationen für die Lernenden zu schaffen und sie mit geeigneten Lernangeboten anzuregen, herauszufordern, zu fördern und persönlich weiterzubringen, statt Wissen aus dem Lehrbuch zu vermitteln. Mit solchen Unterrichtserfahrungen erleben die Studierenden einen grossen Bruch zu dem, was sie bisher unter Unterricht verstanden haben. Die Ausbildung entspricht einer andauernden Verarbeitung der neuen Erfahrungen. Die zu Beginn oft als irrelevant beurteilten theoretischen Konzepte helfen ihnen, sich im neu erlebten Paradigma des Lernens zurechtzufinden und die eigene Arbeitsweise in einen neuen Rahmen einzuordnen (vgl. Neuweg, 2011). Die Studierenden finden dank ihrer theoretischen Kenntnisse eine Sprache, um zu analysieren und zu erklären, warum sie bestimmte Vorgehensweisen wählen, warum sie zum Beispiel auf die Rhythmisierung einer Lektion achten, wie sie lernzielorientiert vorgehen, warum sie die Lernenden selbst Erkenntnisse gewinnen oder herausfordernde Aufgaben lösen lassen und wie sie sie beim Lernen unterstützen.

Die «professionell geleitete Reflexionsgemeinschaft» als Kern eines alternativen Ausbildungsmodells

Aus den Selbstreflexionen geht hervor, dass den Studierenden die reflektierende Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit praktischen Unterrichtserfahrungen gegen Ende des Lehrdiplomstudiums weitgehend gelingt. Ein grundlegender Qualitätssprung in der Ausbildung liesse sich aber zweifellos erreichen, wenn diese Integrationsarbeit von Anfang an und während des gesamten Lehrdiplomstudiums durch eine geeignete Studienstruktur systematisch gefördert und begleitet würde. Ein alternatives Modell zum bisherigen konsekutiv angelegten, im Wesentlichen auf erziehungswissenschaftlichen Grossveranstaltungen aufbauenden Ausbildungsmodell könnte wie folgt aussehen: Parallel zu theoriegeleiteten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und praktischen Übungen werden die Studierenden während des gesamten Lehrdiplomstudiums in festen Gruppen zu ungefähr 20 Studierenden aus jeweils zwei bis drei Fachrichtungen von gemischt professionellen Leitungsteams begleitet. Die Leitungsteams setzen sich aus je einer Fachperson der Erziehungswissenschaft, der betreffenden Fachdidaktiken und der Berufspraxis (Praktikumslehrper-

sonen der betreffenden Fächer) zusammen. In den wöchentlichen Sitzungen verarbeiten die Studierenden die erworbenen theoretischen Kenntnisse, empirische Befunde und eigene praktische Erfahrungen durch theoriegestützte Reflexion, welche auch die eigene Lernbiografie einbezieht. Das Leitungsteam bereitet die Sitzungen jeweils für ein ganzes Semester vor und delegiert die Leitung der einzelnen Sitzungen an je zwei hauptverantwortliche Mitglieder des Teams. Zur Anregung des Reflexionsprozesses werden vielfältige Methoden eingesetzt, beispielsweise Videoanalyse in Einzel- und Plenumsarbeit, Biografiearbeit im schriftlichen Dialog, Analyse von Unterrichtsplänen in Gruppenarbeit mit Ergebnispräsentation im Plenum, Unterrichtsanalysen durch teilnehmende Beobachtung und schriftliche Dokumentation oder theoriegeleitete moderierte Diskussion von Theorie-Praxis-Fragen. Die Studierenden werden in diesem Prozess angeregt, theoretisches Wissen mit praktischen Befunden zu verknüpfen und dabei begründetes handlungsleitendes Wissen zu festigen.

Dieses Modell weist gewisse Ähnlichkeiten mit professionellen Lerngemeinschaften auf (Bonsen & Rolff, 2006), unterscheidet sich aber doch in einigen entscheidenden Aspekten davon: Eine professionelle Lerngemeinschaft konstituiert sich aus Lehrpersonen, die im Beruf stehen. Sie streben gemeinsam die fortlaufende Verbesserung ihres Unterrichts als Teil der Schulentwicklung an, wobei die Einigung auf gemeinsame handlungsleitende Ziele eine wichtige Rolle spielt. Die Partnerinnen und Partner im hier vorgeschlagenen Ausbildungsmodell verfolgen demgegenüber als gemeinsames Ziel, einen von Theorie und Praxis geleiteten Dialog zu führen und dabei eine sich in der Schulpraxis bewährende Theorie-Praxis-Verschrankeung zu erreichen. Die Mitglieder übernehmen dabei je unterschiedliche Aufgaben: Die Studierenden verarbeiten theoretisches Wissen und lernen, dieses mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen; die Fachleute der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken stellen theoretisches Wissen bereit und zeigen Bezüge zum Unterrichten auf; die Praktikumslehrpersonen stellen ihr praktisches Wissen zur Diskussion und reflektieren ihre eigene Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund wieder aufgefrischten theoretischen Wissens, wobei für sie die Mitarbeit in den Leitungsteams eine besonders intensive, unterrichtsbezogene Art der Fortbildung darstellt. Im Unterschied zu den professionellen Lerngemeinschaften, wie sie Bonsen und Rolff (2006) beschreiben, werden die Ausbildungsgruppen also durch ein gemischtes Team von Fachleuten geleitet. Das Modell könnte deshalb als «professionell geleitete Reflexionsgemeinschaft» charakterisiert werden.

7 Ausblick

Die Daten der vorliegenden Studie wurden nicht systematisch erhoben, sondern ergeben sich aus den subjektiven Bedürfnissen der Studierenden, ihre Ausbildungserfahrungen in ihr Selbstverständnis als bald fertig ausgebildete Lehrperson einzuordnen. Trotz der Heterogenität der individuellen Vorgehensweisen bei der Selbstreflexion lassen sich aus den Daten wichtige Schlüsse ziehen. So ermöglicht die Ausbildung den

Studierenden offensichtlich bedeutsame Lernerfahrungen. Allerdings gelingt es ihnen erst gegen Schluss, die Ausbildungselemente miteinander zu verknüpfen. Weitere, gezielte Untersuchungen über auftretende Probleme innerhalb des Lehrdiplomstudiums könnten wichtiges weiterführendes Wissen über den Lernprozess im Lehrdiplomstudium liefern.

Die Ausbildung setzt nur *einen* wichtigen Markstein in der Laufbahn des Lehrberufs. Wie die Studierenden ihre abschliessend gewonnenen Erkenntnisse und das erworbene Können nach ihrer Lehrdiplomausbildung in der Schule umsetzen und weiterentwickeln können, hängt wesentlich vom Umfeld in den jeweiligen Schulen ab, von der Schulkultur, der Arbeitsweise in der Fachschaft und der Offenheit des Kollegiums gegenüber Zusammenarbeit und Austausch. In dieser Hinsicht könnten die oben skizzierten «professionell geleiteten Reflexionsgemeinschaften» einen wichtigen Beitrag leisten und zudem Modell für die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Lehrpersonen sein. Die Studierenden bringen ihrerseits eine grosse Offenheit und die Bereitschaft mit, weiterzulernen. Dies zeigen ihre Texte eindrücklich. Es ist zu wünschen, dass sie diese im Schulumfeld erhalten und erweitern können, zum Beispiel auch als zukünftige Praktikumslehrpersonen.

Literatur

- Bohnsack, R.** (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 550–570.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Combe, A. & Buchen, S.** (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Day, C.** (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677–692.
- Ehrich, L.C.** (2003). Phenomenology. The quest for meaning. In T. O'Donohue & K. Punch (Hrsg.), *Qualitative educational research in action: doing and reflecting* (S. 42–69). London: Routledge Falmer.
- Fellmann, F.** (2009). *Phänomenologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Frey, A. & Jung, C.** (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W.** (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M.** (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-standards-Lehrerbildung.pdf (02.04.2014).

- Kyburz-Graber, R., Brunner, H. & Keller, H.** (2013). SOL im Schulalltag – Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus Gesprächen mit 80 Gymnasiallehrpersonen. *Gymnasium Helveticum*, Nr. 2, 7–13.
- Kyburz-Graber, R., Hofer, K., Pangrazzi, R. & Gerloff Gasser, C.** (2006). *Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen. Expertise zuhanden der Bildungsdirektion Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen.
- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Maag Merki, K. & Werner, S.** (2013). Erfassung und Bewertung von professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H.** (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (2008). *Die Qualität der Schweizer Gymnasien*. Bern: hep.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- PGym.** (2008). *Bericht Plattform Gymnasium zur Situation des Gymnasiums*. Bern: EDK.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Autorinnen

- Regula Kyburz-Graber**, Prof. Dr. sc. nat., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung, kyburz@ife.uzh.ch
- Freia Odermatt**, Dr. phil., Gymnasiallehrerin für Deutsch, wissenschaftliche Mitarbeiterin IfE, freia.odermatt@ife.uzh.ch
- Claudia Canella**, lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin IfE, claudia.canella@ife.uzh.ch

Anhang

Haupt- und Subcodes

01. Didaktische und fachdidaktische Standards

- a) vor/während der Ausbildung die nötigen fachwissenschaftlichen Grundlagen erwerben
- b) den Unterricht an Lehrplänen ausrichten
- c) Unterricht an Lernzielen ausrichten
- d) Unterricht Alter und Stufe der Schülerinnen und Schüler anpassen
- e) Methoden variieren und begründet wählen, Unterricht gliedern, rhythmisieren und organisieren
- f) im Unterricht flexibel reagieren
- g) Unterricht reflektieren
- h) fachspezifische Fragen
- i) Lernprozesse initiieren und begleiten

02. Lehrer-Schüler-Beziehung und Förderung

- a) die Entwicklungsphasen der Jugendlichen und ihre Lebenswelten kennen, ihr Verhalten einordnen und angemessen darauf reagieren können
- b) sich in der Lehrpersonenrolle zurechtfinden: das richtige Mass an Nähe und Distanz finden
- c) Hinwendung vom Stoff zu den Lernenden
- d) Motivation fördern; mit positiven Erwartungen positive Entwicklungen unterstützen
- e) den Schülerinnen und Schülern individuell Rückmeldungen geben, auf die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten eingehen etc.

03. Disziplinarprobleme und Schülerrisiken

- a) die Ursachen von Disziplinarproblemen erkennen und unterschiedliche Fälle von Disziplinarproblemen regeln
- b) beurteilen, wann schulintern oder -extern Unterstützung eingeholt werden soll, und die Stellen, die solche Unterstützung anbieten, kennen

04. Leistungsbeurteilung

wissen, wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann

05. Materialien und Medien des Unterrichts

- a) eigene Unterrichtsmaterialien herstellen, vorhandene Unterrichtsmaterialien beurteilen, auswählen und einsetzen
- b) Medien beurteilen, auswählen und einsetzen

06. Selbstorganisationskompetenz

- a) den Vorbereitungsaufwand begrenzen
- b) sich vor Überlastung (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) schützen
- c) ein positives Selbstbild und Sicherheit erlangen, Auftrittskompetenz erlangen/verbessern

07. Übers Klassenzimmer hinaus

- a) Zusammenarbeit in der Schule
- b) Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit

08. Berufsbild, Bildungssystem

- a) sich in der Rolle der Lehrperson zurechtfinden, ein realistisches Berufsbild erarbeiten
- b) die Besonderheiten des Schweizer Bildungssystems kennen

E-Portfolios als Lern- und Prüfungsinstrumente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Stefan D. Keller

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird aufgezeigt, was elektronische Portfolios (E-Portfolios) als Lerninstrumente auszeichnet und wie damit pädagogische Herausforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sinnvoll angegangen werden können. Zentrale Ziele bestehen darin, erstens Verbindungen zwischen persönlichen Unterrichtsvorstellungen und dem fachdidaktischen Wissen der Studierenden herzustellen, zweitens komplexe Handlungskompetenzen zu dokumentieren und zu überprüfen und drittens verschiedene Ausbildungsteile kongruent miteinander zu vernetzen (z.B. Fachdidaktik und berufspraktische Ausbildung). Anhand konkreter Beispiele wird aufgezeigt, wie diese Ziele mithilfe von E-Portfolios in der Praxis umgesetzt werden können und welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind.

Schlagwörter E-Portfolio – Lernaufgaben – Fachdidaktik Englisch

E-Portfolios as Learning and Assessment Tools in Teacher Education

Abstract In this article, electronic portfolios (e-portfolios) are discussed as learning tools in teacher education that are well suited to the specific challenges of that discipline. E-portfolios can take the following key functions: first, helping students connect their individual beliefs about teaching with scientific knowledge of learning processes in their subject; second, documenting complex action competences and forming a basis for assessment; and third, linking different components of a teacher education programme (e.g. subject-specific teaching methodology and practical placements). Using concrete examples, I will show how e-portfolios can be of help to put these goals into practice, and what challenges need to be overcome in this process.

Keywords e-portfolio – learning tasks – subject-specific methodology of English language teaching

1 Einleitung: «Pedagogical content knowledge» als zentrales Ausbildungsziel

Im folgenden Beitrag wird aufgezeigt, welche Rolle elektronische Portfolios (E-Portfolios) beim Aufbau komplexer Handlungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung spielen können. Durch die Arbeit damit über mehrere Semester hinweg sollen Studierende in die Lage versetzt werden, praktische Unterrichtserfahrungen mit fachdidaktischem Wissen zu verbinden. Sie sollen erkennen, dass «Theorie» und «Praxis» im Lehrhandeln keine Gegensätze darstellen, sondern Praxis unauflöslich mit Theorie

verwoben ist (Hedtke, 2000, S. 2; Oelkers, 2000). Dieser Lernprozess soll durch die Arbeit mit einem E-Portfolio über längere Zeit systematisch unterstützt werden, wobei die Integration von biografischen, fachlichen und didaktischen Wissensbeständen im Zentrum steht. Im Folgenden wird die Umsetzung dieser Ausbildungsziele mit E-Portfolios zunächst konzeptuell begründet und danach anhand konkreter Lernaufgaben illustriert. Als Bezugskontext dient die Ausbildung von Englischlehrpersonen für die Sekundarstufe II an der Pädagogischen Hochschule Basel (PH FHNW).

Ein primäres Ziel der Arbeit mit E-Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann darin bestehen, zur Integration von biografischen, fachlichen und didaktischen Wissensbeständen beizutragen, d.h. jenes Wissenstyps, den Shulman (1987) als «pedagogical content knowledge» bezeichnet. Er versteht darunter «the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners» (Shulman, 1987, S. 8). Gerade dieses Wissen, so Shulman, unterscheidet reine Fachleute von guten Lehrpersonen oder Pädagoginnen und Pädagogen und stellt deshalb ein Alleinstellungsmerkmal professioneller Lehrpersonenbildungsprozesse dar. Seither sind zahlreiche neuere Konzepte professionellen Lehrhandelns sowie entsprechende «Standards» entwickelt worden (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Oelkers & Oser, 2000; Terhart, 2002). Der Begriff «pedagogical content knowledge» bleibt dabei aktuell und verweist auf ein Strukturproblem der modernen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. So sind beispielsweise Lehramtsstudierende der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik oft nicht fähig, Verbindungen zwischen ihrem fachlichen Wissen auf der einen und ihrem pädagogischen Wissen auf der anderen Seite herzustellen (König, Blömeke & Doll, 2011). Diese Fähigkeit zur Verbindung unterschiedlicher Wissensgebiete nimmt mit zunehmender fachlicher Spezialisierung sogar noch ab und ist bei Studiengängen für die Stufe Sek II am geringsten.

Die Integration von persönlichen Vorstellungen mit fachlichem und didaktischem Wissen scheint also eine besondere Herausforderung für diese Stufe darzustellen, auf welche die Hochschuldidaktik reagieren muss. Das Konzept des «pedagogical content knowledge» zeigt hier seine Stärke, besonders für die Sekundarstufe, wo das Fach – und die Fachwissenschaft – die Textur des Unterrichts bis in die Einzelheiten hinein bestimmen. Gleichzeitig ist reines Fachwissen keine hinreichende Voraussetzung für professionelles Lehrhandeln (Baumert & Kunter, 2006, S. 477). Es muss eine didaktische Perspektivierung dieses Wissens dazukommen, wenn professionelles Lehrhandeln nicht einseitig auf Fachwissenschaft reduziert werden soll. Wie im Folgenden dargestellt wird, stellen E-Portfolios durch ihre Offenheit, Vielseitigkeit und durch die Möglichkeit zur Integration unterschiedlichster Dokumente und Medien ein ideales Lerninstrument für den Aufbau einer entsprechenden Lernkultur dar.

2 E-Portfolios: Definitionen und Abgrenzungen

Als Portfolio im traditionellen Sinn bezeichnet man eine Zusammenstellung unterschiedlicher Dokumente, welche die Lernprozesse oder auch die Lernbiografie von Lernenden festhalten. Portfolios können Lernprozesse begleiten und dokumentieren, sie können aber auch zur Leistungsschau eingesetzt werden, indem sie eine Sammlung der besten Arbeiten einer Person auf einem Gebiet darstellen. Damit können sie gleichzeitig der Einschätzung bzw. Bewertung von Kompetenzen und deren Weiterentwicklung dienen (Winter, 2013, S. 15).

Ein E-Portfolio ist das elektronische Pendant zur traditionellen Portfoliomappe, wobei meist eine webbasierte Software verwendet wird, um verschiedene Artefakte zu erfassen und sich darüber mit anderen Nutzerinnen und Nutzern auszutauschen. Zugleich erlaubt es eine differenzierte Zugriffsregelung der Besitzerin oder dem Besitzer, verschiedenen Adressatinnen und Adressaten über das Internet unterschiedliche Sichten auf das eigene Portfolio einzuräumen. Man kann E-Portfolios somit definieren als eine

... digitale Sammlung von ... Artefakten einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf die Lernziele selber organisiert. Sie (Er) hat als Eigentümer(in) die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wie viel Information aus dem E-Portfolio einsehen darf. (Hornung-Prähäuser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007, S. 14)

E-Portfolios sind bezüglich ihrer pädagogischen Funktionen äusserst wandelbar und können zur Lernbegleitung genauso eingesetzt werden wie zu Beurteilungs- oder Bewerbungszwecken. Der Grund dafür liegt in der grossen Anzahl an Dokumenten und Artefakten, die darin dokumentiert werden können, wie auch in den mannigfaltigen Möglichkeiten zur adressatenorientierten Darstellung dieser Materialien. Diese Wandelbarkeit trägt dazu bei, dass digital basierte Portfolioarbeit flexibler auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Studierenden ausgerichtet werden kann als traditionelle Instrumente wie z.B. Lernjournale (Bräuer & Keller, 2013).

Unabhängig von der Grundausrichtung – prozess- oder produktorientiert – können E-Portfolios zur Förderung und Einschätzung von komplexen Handlungskompetenzen dienen, die im Zentrum des Berufsfelds «Unterrichten» stehen. Dazu gehört typischerweise, dass E-Portfolios

- eine Vielzahl unterschiedlicher, elektronisch gespeicherter und aufbereiteter Artefakte enthalten;
- die Möglichkeit zur Bewertung und Selbstbewertung bieten und Bezüge zu übergeordneten Lernzielen herstellen;
- die Lernentwicklung eines Individuums über einen längeren Zeitraum dokumentieren;

- einen konkreten Kontext darstellen, um eigene Lernerfahrungen in neuen und bedeutsamen Zusammenhängen zu reflektieren, typischerweise im Austausch mit anderen Nutzerinnen und Nutzern (Chen & Batson, 2007, S. 14).

Trotz Übereinstimmungen sind E-Portfolios nicht gleichzusetzen mit Lernplattformen wie «Moodle» oder «educanet». Der Hauptunterschied besteht darin, dass Lernplattformen typischerweise «im Besitz» der Ausbildungsinstitution sind und Materialien, Aufträge usw. für einen bestimmten Kurs enthalten. Zugriffsrechte werden zentral vergeben, wobei sich die Studierenden als Teilnehmende einloggen, Arbeiten erledigen und ihre Rechte nach dem Ende des Kurses wieder verlieren. E-Portfolios hingegen sind gänzlich im Besitz der Studierenden selbst: Diese bestimmen, welche Dokumente darin aufgenommen werden, wer sie zu welchem Zweck betrachten darf und was in Zukunft damit geschehen soll. Auch bei der Darstellung der Lernergebnisse sind die Studierenden – innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen – frei, eine entsprechende Individualisierung wird meist sogar aktiv eingefordert (Cambridge, 2010, S. 42).

Damit sind E-Portfolios auch weiter gefasst als standardisierte Instrumente der Kompetenzdokumentation wie beispielsweise das «Europäische Sprachenportfolio» (ESP). Dieses bleibt auf die sprachliche Entwicklung beschränkt und ist zudem formal weitgehend vorstrukturiert. Anhand vorgegebener Kompetenzraster sollen Lernende ihre eigenen Kompetenzen einschätzen, ihre Lernbiografie reflektieren oder Dokumente ihrer Kompetenzentwicklung sammeln. E-Portfolios sind im Vergleich dazu offener und vielseitiger einsetzbar, sowohl in Bezug auf die dokumentierten Kompetenzen als auch im Hinblick auf Darstellungsform, Adressatenschaft oder Zweck. Ziele der Arbeit damit müssen gemeinsam bestimmt, Inhalte definiert, Darstellungsformen erarbeitet und Kriterien für Reflexion definiert werden. Indem die Studierenden an all diesen Entwicklungsprozessen aktiv beteiligt werden, sollen sie auch stärker Kontrolle («ownership») und Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen: «Ownership entails a sense of alignment between knowledge and experience and one's identity but also taking control of the process of learning» (Cambridge, 2010, S. 25).

An der PH FHNW wird die E-Portfolio-Software «Mahara» verwendet, um diese Ziele umzusetzen.¹ Herzstück von «Mahara» ist eine Benutzeroberfläche zum Erstellen sogenannter Ansichten («views»). Nach persönlicher Anmeldung können die Studierenden damit Hypertexte erstellen, wobei Texte, Bilder, Videodateien, Links usw. verbunden und integriert werden. Die meisten Portfolioeinträge bestehen aus solchen «views» und werden nachher in der Lerngruppe sichtbar gemacht, diskutiert und bearbeitet. Zudem verfügt «Mahara» über einen integrierten Blog, einen Speicher für elektronische Dokumente, eine Feedback-Funktion sowie Schnittstellen zu anderen elektronischen Plattformen (Twitter, Facebook usw.). E-Portfolios sind damit auch geeignet, um Austauschprozesse unter den Studierenden zu organisieren. Im Gegensatz zu traditionellen

¹ Die Software ist frei benutzbar und kann unter folgender URL aufgerufen werden: www.mahara.at.

Portfolioformen lassen sich Rückmeldungen sowie Lernkooperationen technisch flexibel umsetzen und örtlich/zeitlich uneingeschränkt durchführen (Chat, Videokonferenz usw.). Die Zugriffsberechtigungen für alle im E-Portfolio erstellten Dokumente können die Studierenden flexibel vergeben. Sie können also je nach Bedarf verschiedenen Personen Einsicht in die zu leistende bzw. bereits geleistete Arbeit gewähren, behalten aber zu jedem Zeitpunkt die Kontrolle (und damit auch die Verantwortung) über ihre Arbeit.

3 E-Portfolios als Instrumente zur Unterstützung von Lernprozessen

Mit der Einführung von E-Portfolios ist oft die Absicht verbunden, eine erweiterte Lehr-Lern-Kultur aufzubauen, welche den Studierenden einen hohen Grad an Aktivität und Eigenständigkeit zubilligt und gleichzeitig auch abverlangt. Man hat diesen Paradigmenwechsel in der Hochschullehre schon als «shift from teaching to learning» bezeichnet (Wildt, 2003). Dieser zeichnet sich aus durch Studierendenorientierung (d.h. die Lernprozesse der Studierenden stehen im Mittelpunkt), durch Veränderung der Dozierendenrolle weg von der reinen Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. zur Lernberatung oder durch die Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien. Insbesondere für die Bereiche der Wissenstransformation und -erweiterung sollen Lernaktivitäten initiiert werden, welche die Studierenden nicht nur als rezeptiv aufnehmende, sondern als aktiv handelnde Individuen sehen.

Diese «Aktivierung» der Studierenden kann in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur wörtlich verstanden werden, d.h. als Anleitung zum praktischen Tun, sondern auch symbolisch, nämlich als systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen im Sinne von reflexiver Praxis (Borko, Michalec, Timmons & Siddle, 1997; Bräuer & Keller, 2013). Damit ist die Fähigkeit gemeint, aktuelles Handeln im Kontext von Handlungserfahrung und potenzieller Handlungsentwicklung sprachlich abzubilden und zu steuern (Schön, 1987). Reflexive Praxis wird seit geraumer Zeit als wesentliches Kriterium zur Einschätzung der Wirksamkeit von Studium und Lehre angesehen, besonders auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bräuer & Keller, 2013; Cambridge, 2012). Sie eröffnet Lehrpersonen die Möglichkeit, kompetenz- und bedarfsorientiert zu handeln: Anstatt einfach Routinen abzurufen, sollen sie fähig werden, dem jeweiligen Handeln zugrunde liegende individuelle Vorstellungen, Überzeugungen und Werte kritisch zu hinterfragen und daraus abgeleitete Handlungspläne bewusst zu steuern (Schön, 1987, S. 157). Für die moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dabei besonders relevant, dass die in modularisierten Curricula disparat präsentierten Wissensdomänen zusammengeführt und im Kontext berufspraktischer Handlungskompetenzen reflektiert werden können: «Was muss ich wissen bzw. tun, um Probleme des von mir angestrebten Berufsfeldes lösen zu können?» Empirische Studien zu traditionellen Portfolios (Borko et al., 1997) und vor allem auch zu E-Portfolios (Cambridge, 2010, 2012) zeigen auf, dass Portfolioarbeit tatsächlich die

professionelle «teacher reflection» zu fördern vermag – allerdings nur, wenn sie mit geeigneten Lernaufgaben verbunden und institutionell sinnvoll eingebettet ist.

Gute Lernaufgaben für die Arbeit mit E-Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weisen die folgenden Eigenschaften auf:

- Fokussierung auf Denk- und Arbeitsprozesse, um die es im Handlungsfeld des Unterrichtens im Kern geht und welche die intellektuelle Kultur eines bestimmten Schulfachs ausmachen (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 408);
- deutlicher Bezug zu persönlichen Handlungssystemen, fachlichen und didaktischen Wissensbeständen sowie Anleitung zu deren Integration;
- Klarheit auf der Ebene der Ziele («Outcomes») und der Produkte («artefacts»), an denen Denkprozesse dokumentiert und gemessen werden sollen;
- Einbezug und Explizitmachung von «teacher beliefs», besonders der subjektiven und biografisch geprägten Einstellungen der Studierenden zum Lernen;
- Offenheit, Zulassen von unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Zugängen;
- vielfältige Anlässe für Peer-Feedback und Rückmeldungen von Expertinnen und Experten, gegenseitige Nutzung der Portfolioarbeiten und Ko-Konstruktion von Wissen;
- Leistungsbeurteilung, welche die erworbenen Kompetenzen in ihrer ganzen Breite und Tiefe abbildet und nicht reduktiv vorgeht.

Im Folgenden werden nun Beispiele von E-Portfolio-Lernaufgaben aus der Englischdidaktik diskutiert, in denen diese Punkte exemplarisch umgesetzt werden.

Lernaufgabe 1: «Einen wissenschaftlichen Studententext reflektieren»

Bei der ersten Aufgabe steht das Hinterfragen und Erweitern individueller Handlungskonzepte durch die Studierenden selbst im Zentrum. Diese Aufgabe reagiert auf den Befund, dass beim Nachdenken über Lernen und Unterricht meist biografische Vorstellungen und Erfahrungen leitend sind, die entweder aus der Schulzeit oder der eigenen Unterrichtstätigkeit stammen. Solche biografischen Erfahrungen unterscheiden sich meist deutlich von fremdsprachendidaktischen Konzepten (Schocker-von Dithfurth, 2001). Trotzdem (oder auch deshalb?) werden sie oft nur ungenügend in die Ausbildung einbezogen, weshalb das Studium dann nur geringe berufsidentitätsbildende Wirkung entfaltet (ebd.). Das Hauptziel von Lernaufgabe 1 liegt daher in der Integration von biografischen Unterrichtsvorstellungen, Fachwissen und didaktischem Wissen. Sie besteht aus den folgenden Teilaufträgen:

- Einen persönlichen Blog zu einem wissenschaftlichen Studententext verfassen (d.h. Ausschnitt aus einem fachdidaktischen Grundlagenwerk);
- gemeinsam mit einer oder einem Mitstudierenden eine Zusammenfassung und kritische Fragen zum Text in einem Wiki (Online-Hypertext) erstellen;
- die Anwendbarkeit des neuen Wissens für sich persönlich und gemeinsam mit dem Gegenüber kritisch hinterfragen;
- Ergebnisse als «view» im E-Portfolio darstellen und im Seminar besprechen.

Durch das Schreiben im Blog sollen die Studierenden ihr individuelles Verständnis eines wissenschaftlichen, fachdidaktischen Studententexts schildern, dieses mit ihrem bestehenden Fachwissen und ihren persönlichen «teacher beliefs» verbinden und dabei Verständnisprobleme explizit machen. Auf diese Weise sollen Probleme wie auch Potenziale im Umgang mit dem neuen didaktischen Wissen explizit werden. Durch gegenseitiges Lesen und Kommentieren der Blogs erhalten die Studierenden früh Feedback zu ihren Gedanken, wobei auch eine Offenheit für didaktische Handlungsalternativen aufgebaut werden kann. Bei der anschließenden, in Partnerarbeit geleisteten Zusammenfassung sollen die eigenen Vorstellungen mit jenen einer anderen Person abgeglichen werden, wobei einerseits unterschiedliche Auffassungen diskutiert werden können und andererseits neues Wissen ko-konstruiert werden kann. Diese Arbeit geschieht über ein Wiki, eine asynchrone, editierbare Webseite, welche der kollektiven Texterstellung und damit dem Aufbau gemeinsam geteilten Wissens dient. Beide Instrumente, Blog und Wiki, können über eine Schnittstelle ins E-Portfolio integriert und dort als «view» für das ganze Seminar freigeschaltet werden. Da diese Arbeit jeweils vor der entsprechenden Seminarsitzung geleistet wird, können Fragen und Inputs der Studierenden im Plenum diskutiert und geklärt werden.

In Abbildung 1 sind ein Ausschnitt aus einem wissenschaftlichen Werk zum Grammatikerwerb in der Fremdsprache sowie die Reaktion einer Studentin darauf in ihrem Blog wiedergegeben.

Studententext (Ausschnitt): A genre-analysis approach not only respects the integrity of the whole text but regards the features of a text as being directly influenced by its communicative function and its context of use. The way choices are made at the level of grammar and vocabulary will be determined by such factors as the relationship between reader and writer, the topic, the medium and the purpose of the exchange. (Thornbury, 1999, S. 88)

Reaktion einer Studentin (Ausschnitt aus ihrem Blog): When I signed up for the topic, I thought: Great, this is going to be interesting. But then, I found out that «genre» is very different from what I'd thought. That genre could be used in a much wider sense to denote any kind of writing within a social, communicative or functional context came almost as a revelation, which for me opened up exciting new ways for teaching in the classroom.

Abbildung 1: Studententext und Reflexion einer Studentin im persönlichen Blog.

Das diskursive Schreiben im Blog wirkt hier als Katalysator im Prozess der gegenstandsbezogenen Reflexion. Das neue Wissen ist anfänglich irritierend, da die Studentin einen genrebasierten Grammatikunterricht aus eigener Erfahrung nicht gekannt hat. Aus dem fachwissenschaftlichen Studium kennt sie den Genrebegriff aus der Literaturtheorie, das hier vorliegende Konzept geht jedoch auf die Text- und Korpuslinguistik zurück: Eine (Fremd-)Sprache lernen heisst, die typischen Ausdrucksformen zu kennen, die in gewissen Situationen bzw. Sozialgefügen erwartet werden. In der Didaktik versteht man unter Genres also jene kulturell und sozial strukturierten linguistischen Ausdrucksmuster, welche die Kommunikation in verschiedenen Situationen typischer-

weise prägen. Die Auseinandersetzung mit solchen Mustern wird heute als integraler Teil des schulischen Fremdspracherwerbs verstanden.

Damit dieses neue Konzept für die Studentin in ihrem Handeln produktiv werden kann, muss zuerst das bestehende Wissen umstrukturiert werden – genau diesen Prozess leitet die Aufgabe an. Das Beispiel zeigt auch, wie biografisch geprägte Vorstellungen von Unterricht für das Denken der Studierenden leitend sind. Sie werden hier nicht beiseitegeschoben, sondern als Basis für die weitere Professionsentwicklung ernst genommen. Abbildung 2 zeigt, wie die Studentin einen produktiven Umgang mit dem neuen Wissen findet und auch kritische Fragen dazu formuliert.

Summary of «Teaching Grammar Through Texts» (Thornbury, 1999)

This lesson uses genre analysis to teach reporting language. Grammatical features are treated as choices determined by the nature of a specific genre, e.g. internet news bulletin.

Evaluation

- Economy: high; more features than simply grammatical ones.
- Efficacy: depends on how easily text features can be pulled out of their contexts.
- Danger: lesson might turn into all analysis and no synthesis; texts not easy to find.
- Problem: not for lower levels.

Comment

Learners get a clear grasp of what the texts are about; good for higher level learners.

Question

In which situations would you favour course-book texts or authentic texts, respectively?

Abbildung 2: Ausschnitt aus der Endbearbeitung im E-Portfolio einer Studentin.

Gemeinsam mit ihrer Partnerin hat die Studentin das neue Wissen auf seine Praxis-tauglichkeit hin analysiert. In ihrer eigenen Problemanalyse verwendet sie nun Fachbegriffe, welche vorher in diesem didaktischen Text eingeführt und erklärt worden sind («economy», «efficacy», «danger» und «problem»). Danach benennt sie den aus ihrer Sicht wichtigsten Vorteil dieser Arbeitsweise und formuliert eine Diskussionsfrage für das Seminar. Im E-Portfolio wird anschaulich, wie tragfähige Motive für die weitere Beschäftigung mit dem neuen Fachdidaktikwissen aufgebaut werden: Dieses beginnt für eine Person *Sinn zu ergeben*.

Lernaufgabe 2: «Eine komplexe Unterrichtseinheit entwerfen»

Beim zweiten Typus von Lernaufgabe planen die Studierenden eine eigene Unterrichtseinheit auf der Basis des Seminarthemas, wobei sich diese Planung einerseits an persönlichen Unterrichtskonzepten, andererseits an fachdidaktischen Kategorien orientieren soll. Ausgangspunkt ist eine vertiefte konzeptionelle Durchdringung eines selbst gewählten Unterrichtsgegenstands anhand von Fragen wie «Was ist daran spannend?», «Welche Lernziele werden damit verfolgt?» oder «Welche Aufgaben sollen dazu ge-

stellt werden?» Die Unterrichtseinheit soll ca. 6 bis 8 Lektionen umfassen, auf eine bestimmte Klassenstufe zugeschnitten sein und sowohl unterrichtspraktische Elemente (Materialien, Aufgaben, Übungen) wie auch theoretische Reflexionen dazu beinhalten. Sie erfasst damit fachdidaktische Kompetenzen wie Unterrichtsplanung, Auswahl und Aufbereitung von Material oder die Evaluation von Lernprozessen.

Die Aufgabe lässt erstens unterschiedliche Zugänge zu und bildet zweitens die volle Komplexität der «realen» Unterrichtsplanung ab, jedoch ohne den dafür typischen Handlungsdruck. Die Einheit kann über mehrere Wochen hinweg stufenweise entwickelt und dann zu einem späteren Zeitpunkt eingesetzt werden, z.B. in einem Unterrichtspraktikum. Durch die zeitliche Entlastung entsteht Raum für theoriegeleitete Reflexion: Zu festgelegten Zeitpunkten müssen gewisse Planungsarbeiten erledigt sein und im E-Portfolio freigeschaltet werden, damit sie dort gewürdigt und diskutiert werden können. Auf der Basis vielfältiger Rückmeldungen wird die Einheit über mehrere Wochen überarbeitet, reflektiert und schliesslich als fertige Ansicht abgespeichert und veröffentlicht.

Im folgenden Beispiel wird das Konzept «teaching grammar through texts» (vgl. Abbildung 1 und Abbildung 2) für eine andere Studentin relevant. Sie hat dazu einen Zeitungsartikel zum Thema «Höhenangst» selbst gewählt und dazu «pre-, while- and post-reading activities» ausgearbeitet.

	<p>Discuss with your partner :</p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you think is the woman looking at? - How does she feel? 		
<p>Who, What, Why: How do cats survive falls from <u>great heights</u>?</p>			
	<p>A cat in the US city of Boston <u>survived</u> a fall from a 19-storey window and only bruised her chest. How do cats survive falls from such great heights?</p>		
<p>Figuring out rules and regularities of “of”:</p> <table border="0"> <tr> <td data-bbox="180 1703 532 1822"> <p><u>the</u> US city of Boston – collocation = <u>the X city of Y</u></p> </td> <td data-bbox="532 1703 922 1822"> <p><u>less</u> of a force – expression = <u>less + of + something in form of a noun</u> <u>on the board of</u> – expression</p> </td> </tr> </table>		<p><u>the</u> US city of Boston – collocation = <u>the X city of Y</u></p>	<p><u>less</u> of a force – expression = <u>less + of + something in form of a noun</u> <u>on the board of</u> – expression</p>
<p><u>the</u> US city of Boston – collocation = <u>the X city of Y</u></p>	<p><u>less</u> of a force – expression = <u>less + of + something in form of a noun</u> <u>on the board of</u> – expression</p>		

Abbildung 3: Ausschnitte aus der Unterrichtsplanung einer Studentin im E-Portfolio.

Für ihre Unterrichtseinheit hat die Studentin folgendes Globalziel formuliert: «Students improve their reading-, speaking-, and writing skills by learning vocabulary out of a (hopefully) interesting text.» Als Einstieg betrachten die Schülerinnen und Schüler das Bild einer Frau und überlegen sich, wie sich diese wohl fühlt. Danach soll diese menschliche Erfahrungswelt anhand eines authentischen Zeitungstexts der tierischen gegenübergestellt werden: «How do cats survive falls from great heights?» Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler charakteristische Ausdrücke und Kollokationen in diesem Text analysieren und memorieren.

Das E-Portfolio macht den Prozess der Unterrichtsplanung transparent und eröffnet und damit ein Fenster zu den Denkprozessen dieser Studentin. Bald wird klar, dass der Einstieg noch verbessert werden müsste: Das Bild der «Dark Lady» mag bei der Betrachterin und beim Betrachter vieles auslösen, aber wohl kaum Gedanken an Höhenangst. Da die Lerneinheit über mehrere Wochen bearbeitet wird, kann dieses Problem intensiv bearbeitet und analysiert werden: «The neophyte's stumble becomes the scholars window» (Shulman, 1987, S. 4). Im Online-Forum können alle Seminarteilnehmenden Alternativen zu diesem Unterrichtseinstieg diskutieren, wobei das Seminar als Wissensbildungsgemeinschaft verstanden wird.

Besonders gut gelungen ist beim obigen Beispiel die Verbindung von formaler und inhaltlicher Spracharbeit: Bei der vorgängigen Analyse war der Studentin aufgefallen, dass im Genre «report» viele Ausdrücke mit den Präpositionen «to» und «of» anzutreffen sind. Nach der Diskussion des Texts haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, solche Ausdrücke selbstständig zu suchen, zu analysieren und sich die wichtigsten davon einzuprägen. Manchmal kann man dabei Regularitäten entdecken («the X city of Y», vgl. Abbildung 3, unterster Teil). Dies ist ein sinnvoller Zugang, da sich «reports» besonders durch idiomatische Ausdrücke, Kollokationen und stehende Wendungen auszeichnen, die sich schlecht über abstrakte Grammatikregeln erklären lassen. Ausdrücke wie «on the board of» müssen holistisch als Sprachbausteine erkannt und gelernt werden, und dies gelingt am besten durch aufmerksames Studium relevanter Musterbeispiele. Die so entstandene «Teaching Unit» stellt eine reichhaltige Datengrundlage zur Beurteilung komplexer und hochrangiger Ausbildungsziele dar.

4 Nutzung von E-Portfolios durch Dozierende – Lerndiagnose und Assessment

Wie der vorherige Abschnitt zeigt, sind E-Portfolios ein geeignetes Mittel, um Lernprozesse von Lehramtsstudierenden auszulösen, zu dokumentieren und in einer Lerngruppe mehrperspektivisch zu begleiten. Dies ist auch für Dozierende ein bedeutsamer Faktor. Sie erhalten so zu unterschiedlichen Zeitpunkten diagnostische Einblicke in die Verstehensprozesse der Studierenden und können entsprechend reagieren. Rück-

meldungen der Dozierenden zu E-Portfolio-Einlagen finden an der PH FHNW deshalb ca. 4 Wochen vor Ende des Semesters statt, damit Studierende die Gelegenheit haben, sie noch in ihre Arbeit einzubeziehen. Beurteilungsprozesse sollen damit stärker dialogisch ausgelegt und Rückmeldungen für das Lernen genutzt werden können.

Ein weiterer wesentlicher Wert von E-Portfolios besteht auch in der Vielfalt und Komplexität der «Outcomes», die damit angestrebt und dokumentiert werden können. Welches Modell oder welche «Standards» von Lehrpersonenprofessionalität einer Ausbildung auch zugrunde liegen mögen: Sinnvoll aufgebaut und nachgewiesen werden können sie nur in Situationen, die bezüglich Komplexität und Kontingenz den angestrebten Kompetenzen adäquat sind. Nehmen wir als Beispiel den curricularen Ausbildungsstandard «Ein Kandidat muss fachdidaktisch analysieren und argumentieren können» (Terhart, 2002, S. 32). Eine derart komplexe Fähigkeit lässt sich kaum in einer Vorlesung vermitteln oder über Multiple-Choice testen. Oelkers und Oser (2000, S. 59) argumentieren, dass eine Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dann als erworben gelten sollte, wenn «eine Art Portfolio dazu vorliegt, d.h. wenn auf allen Ebenen analytisch, theoretisch, nachahmend und praktisch selbsttätig gehandelt worden ist». An der PH FHNW findet deshalb am Ende der fachdidaktischen Ausbildung in Englisch eine Diplomprüfung auf der Basis des E-Portfolios statt. Dieses enthält Studienleistungen aus allen Seminaren (Summaries, Teaching Units usw.), welche Studierende mündlich kommentieren und – im Sinne einer Defensio – begründen und verteidigen sollen. E-Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglichen es damit, «to achieve standards without standardization» (Shulman, 1987, S. 20).

Da es den einen «guten» Englischunterricht nicht gibt, interessieren aus Sicht der prüfenden Dozierenden vor allem die Begründungen der Studierenden für ihr professionelles Denken und Handeln. Didaktische Könnerschaft wird dabei verstanden als «Urteilsfähigkeit» (Reichenbach, 2004), wobei die gefällten Urteile und Begründungen explizite Bezüge zu wissenschaftlichen Referenzdomänen aufweisen müssen («Ich habe in diesem Kontext einen induktiven Zugang zur Grammatik geplant, weil ...», «Die Alternative dazu wäre gewesen, dass ...»). Es handelt sich dabei um einen zentralen Aspekt pädagogischer Professionalität, denn «pedagogical reasoning is as much a part of teaching as the actual performance itself» (Shulman, 1987, S. 17). Bei der Überprüfung dieser professionellen Urteilsfähigkeit sind zwei analytische Vorgänge zentral, welche Cambridge (2010, S. 118 ff.) als «drilling down» und «linking up» bezeichnet. Erstens erlaubt die verdichtete Darstellung aussagekräftiger Artefakte im E-Portfolio das detaillierte Sondieren von Begründungslinien: Wird irgendein Sachverhalt einfach behauptet, weil es opportun erscheint, oder kann die Kandidatin konkrete Belege ihres Denkens in diesem Bereich nachweisen («drilling down»)? Zweitens kann geprüft werden, ob jemand fähig ist, das eigene Denken mit den übergreifenden Zielen der Ausbildung in Verbindung zu bringen oder einzelne Unterrichtselemente in wissenschaftlichen Begründungszusammenhängen zu sehen («linking up»). Man kann diese Fähigkeiten als «Orientierungsfähigkeit» im Sinne des Kartenlesens bezeichnen

(Reichenbach, 2004, S. 330). Im Unterschied zur räumlichen Orientierung ist jedoch die Frage, wo im pädagogischen Raum wir uns befinden, nicht neutral. Als Lehrperson muss man sich situativ positionieren, und diese Fähigkeit ist an umfassende, methodisch fundierte Theoriekenntnisse gebunden, die integriert sein müssen mit persönlichen Vorstellungen von gutem Unterricht. Professionalität bedeutet in diesem Sinn ein Sensorium zu entwickeln für die Wertgebundenheit unterschiedlicher Konzepte von Unterricht und für das Vokabular, mit dem diese Konzepte definiert und legitimiert werden (Reichenbach, 2004). Eine Prüfung auf der Basis eines E-Portfolios bietet eine geeignete Datengrundlage für Dozierende, um zu beurteilen, ob Studierende diese zentralen Kompetenzen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich erworben haben.

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde herausgehoben, dass E-Portfolios bei der Überwindung eines vereinfachenden «Theorie-Praxis-Verständnisses» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine bedeutsame Rolle spielen können. Die Dokumentation von Professionswissen im E-Portfolio ist – bei aller Berufsbezogenheit – immer ein theoretischer Akt: «Your theory of teaching will determine a reasonable portfolio entry. ... What is deemed to be portfolio-worthy, is a theoretical act» (Shulman, 1998, S. 24). Die Portfolioarbeit verspricht somit, Probleme des Grabens zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Handeln, die typisch für den Lehrberuf sind, bereits während der Ausbildung anzugehen und Brücken dazwischen zu schlagen (Winter, 2013). Gleichzeitig wird ein bestimmtes Konzept von Leistung in der Ausbildung sichtbar: Wer z.B. induktive Zugänge des Grammatikunterrichts von deduktiven Zugängen unterscheiden kann, mag Prüfungen bestehen. Es ergibt sich daraus aber kein Gewinn für den späteren Beruf, wenn dieses Wissen pragmatisch und reflexiv nicht an die eigenen Vorstellungen von Unterricht anschlussfähig ist (Oelkers, 2000). Genau dieses Herstellen von anschlussfähigem Wissen vermögen sinnvoll eingesetzte E-Portfolios zu fördern und zu dokumentieren.

E-Portfolios sind zudem dazu geeignet, Verbindungen zwischen eher «theoretischen» und eher «praktischen» Ausbildungsteilen innerhalb und ausserhalb der Hochschule herzustellen, z.B. durch den Einbezug der Unterrichtspraktika. Sie können von unterschiedlichsten Personen im Ausbildungsbetrieb eingesehen und genutzt werden und damit eine folgenreiche Kommunikation zwischen Studierenden, Praxislehrkräften, Dozierenden, Mentorinnen und Mentoren in Gang bringen. All diese Akteurinnen und Akteure können unabhängig von Ort und Zeit auf die im E-Portfolio dargestellten Inhalte zurückgreifen, sich dazu äussern und austauschen. Lehrpersonen an den Ausbildungsschulen können zu einem frühen Zeitpunkt sehen, was in der Fachdidaktik schon gelernt wurde. Studierende können bestimmte Unterrichtseinheiten in den Praktika umsetzen und die Resultate wiederum im E-Portfolio dokumentieren. Auch Fallarbeit, die während der Praktika vorgenommen wird, kann im E-Portfolio dokumentiert und

in nachfolgenden Seminaren vertieft reflektiert werden. Damit ist auch ein System des «lifelong learning» angelegt, welches – im Prinzip – an der Hochschule beginnt und nachher die Phase der Berufseinführung sowie die berufliche Weiterbildung einbezieht (Heinrich, Bhattacharya & Rayudu, 2007, S. 654 ff.).

Obwohl in diesem Beitrag vor allem die Vorteile von E-Portfolios betont wurden, sind sie keine Selbstläufer – ganz im Gegenteil. Oft werden sie erst am Ende von Lehr-Lern-Prozessen eingeführt, um Studierende Arbeitsprozesse zusammenfassen und Ergebnisse präsentieren zu lassen bzw. um aufseiten der Institution Leistungen zu bewerten und zu verwalten. Die Portfolioabgabetermine am Ende des Semesters ersetzen die Klausuren, wobei jedoch die Organisation gehaltvoller Lernprozesse vergessen geht (Bräuer & Keller, 2013). Damit sich die an E-Portfolios geknüpften Hoffnungen auch tatsächlich erfüllen, braucht es geeignete Lernaufgaben, die gehaltvolle inhaltliche Tätigkeiten des Lernens anregen. Sie müssen jeweils fach- und ausbildungsspezifisch entwickelt werden, am besten in Teams von jenen Dozierenden, die für einen bestimmten Fachbereich selbst zuständig sind. Dadurch kann ein gemeinsames Verständnis dafür geschaffen werden, was in der Ausbildung zentrale Lerngegenstände sein sollen. Auch deren Kohärenz kann so gesteigert werden. Allerdings sind die Anforderungen an die zeitlichen, finanziellen und technischen Ressourcen von Menschen und Institutionen beträchtlich. Bevor mit der praktischen Umsetzung begonnen wird, sollten daher die in Tabelle 1 zusammengestellten Voraussetzungen für E-Portfolio-Arbeit sorgfältig abgeklärt werden.

Tabelle 1: Gelingensbedingungen für E-Portfolio-Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (EPF = E-Portfolio)

Planung und Kontextdefinition	Kommunikation	Organisation
<ul style="list-style-type: none"> – Sind klare Ziele für EPFs formuliert? – Sind die zeitlichen, finanziellen und technischen Voraussetzungen erfüllbar? – Ist der beabsichtigte Zweck der EPFs allen Beteiligten klar? 	<ul style="list-style-type: none"> – Werden Prozesse und Ergebnisse in EPFs reflektiert? – Finden Dialoge über Lernen und Entwicklung statt? – Gibt es gehaltvolle Rückmeldungen zur Qualität der EPFs? 	<ul style="list-style-type: none"> – Werden Dokumente zu Prozessen und Ergebnissen in EPFs gesammelt? – Gibt es Gelegenheit zur Überarbeitung? – Werden die EPFs in geeignetem Rahmen wahrgenommen? – Werden geeignete Schlussfolgerungen für die weitere Ausbildung gezogen?

Die Erfahrungen an der PH FHNW zeigen, dass die sorgfältige Abklärung dieser Fragen sowie die Implementierung entsprechender Lernformen mehrere Semester dauern können. Der Aufwand ist allerdings ein lohnender, denn gut angeleitete E-Portfolios können zu ruhenden Polen oder Kraftzentren in modularisierten Ausbildungsgängen werden: zu Orten, wo sich unterschiedliche Akteurinnen und Akteure der Ausbildung zu Lernen und Dialog zusammenfinden – wenn auch nur virtuell.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J.** (1997). Student Teaching Portfolios: A Tool for Promoting Reflective Practice. *Journal for Teacher Education*, 48 (5), 345–357.
- Bräuer, G. & Keller, S.** (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Prieve, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung – Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cambridge, D.** (2010). *Eportfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cambridge, D.** (Hrsg.). (2012). *E-Portfolios and Global Diffusion: Solutions for Collaborative Education*. Hershey, PA: IGI Global.
- Chen, H. & Batson, T.** (2007). *Academic Impressions Web Conference: ePortfolios for Learning and Assessment*. Online verfügbar unter: www.uab.edu/it/instructional/.../sept28eportfolios.pdf (11.10.2013).
- Hedtke, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. *Journal of Social Science Education*, 0 (0). Online verfügbar unter: www.sowi-online.de/journal (22.03.2014).
- Heinrich, E., Bhattacharya, M. & Rayudu, R.** (2007). Preparation for lifelong learning using ePortfolios. *European Journal of Engineering Education*, 32 (6), 653–663.
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S.** (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft.
- König, J., Blömeke, S. & Doll, J.** (2011). Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch und Mathematiklehramtsstudierenden. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen* (S. 135–158). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *Journal of Social Science Education*, 0 (0). Online verfügbar unter: www.sowi-online.de/journal (22.03.2014).
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Reichenbach, R.** (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 22 (3), 326–335.
- Schocker-von Dithfurth, M.** (2001). Auf den (Hochschul-)Lehrer kommt es an: Überlegungen zur Entwicklung von Lehrkompetenz. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 130–149). Tübingen: Narr.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23.
- Shulman, L.** (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons (Hrsg.), *With Portfolio in Hand. Validating New Teacher Professionalism* (S. 23–38). New York: Teachers College Press.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik.
- Thornbury, S.** (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.

Wildt, J. (2003). «*The Shift from Teaching to Learning*» – *Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen*. Online verfügbar unter: <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> (22.03.2014).

Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung. Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Prieve, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung – Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor

Stefan D. Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, stefan.keller@fhnw.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte*

Forschungsprojekte

Erfahrungen mit einem pädagogisch-didaktischen Coaching von Lehrpersonen zur Prävention von Unterrichtsstörungen

Alexander Wettstein und Beat Thommen (Pädagogische Hochschule Bern)

Unterrichtsstörungen gefährden das Lernen ganzer Klassen und sind für die Lehrpersonen ein zentraler Belastungsfaktor. Das Bildungssystem hat deshalb ein gewichtiges Interesse daran, die Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen, mit derartigen Situationen zurecht zu kommen oder diese – noch besser – gar nicht erst aufkommen zu lassen. Viele Interventionsmodelle basieren jedoch auf einseitiger Wissensvermittlung, ohne Bezug zu konkreten Situationen. Auf diese Weise vermittelte Wissensbestände sind von den Lehrpersonen häufig nur schwer in den eigenen Unterricht zu übertragen. Im hier vorzustellenden Projekt wurde ein pädagogisch-didaktisches Coaching entwickelt, bei dem Expertinnen, Experten und Lehrpersonen in den Schulen gemeinsam Strategien zur Verminderung und Prävention von Unterrichtsstörungen erarbeiten. Die Intervention erfolgt in drei Schritten. Zuerst lokalisiert der Coach gemeinsam mit der Lehrperson chronifizierte maladaptive Interaktionsmuster und versucht, Handlungsalternativen einzubringen. Dabei geht es darum, das häufig festgefahrene Interaktionssystem Lehrperson – Schülerin/Schüler – Klasse durch eine Aussenperspektive zu erweitern. Die Lehrperson entscheidet gemeinsam mit dem Coach, welche der miteinander besprochenen möglichen Massnahmen umgesetzt werden sollen; diese sind möglichst konkret und praktisch formuliert. Beim Unterricht selbst ist der Coach nicht anwesend, aber sie oder er wertet nachher gemeinsam mit der Lehrperson die gemachten Erfahrungen aus, teils auch anhand von Videoaufnahmen. Je nach Erfolg der Intervention werden diese Schritte mehrmals wiederholt. Dieses Coaching wurde in Feldstudien erprobt, wobei es darum ging, zu überprüfen, ob das gemeinsame Finden von Interventionsansätzen gelingt und ob sich die Störungen vermindern lassen. Insgesamt hatten die ersten Feldversuche zwar eher explorativen Charakter, die Ergebnisse zeigen aber, dass es sich durchaus lohnen würde, den Ansatz weiterzuentwickeln.

Publikationen

Thommen, B. & Wettstein, A. (2007). Toward a Multi-Level Analysis of Classroom Disturbances. *European Journal of School Psychology*, 5 (1), 65–82.

Ummel, H., Wettstein, A. & Thommen, B. (2009). Der verhinderte Unterricht. Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lernprozesse. *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 80–95.

* Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, www.skbf-csre.ch. Online-Datenbank und Suchportal: www.skbf-csre.ch/de/bildungsforschung/datenbank/.

Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Ein pädagogisch-didaktisches Coaching zur Prävention von Unterrichtsstörungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, Heft 2, 145–157.

Wettstein, A. & Thommen, B. (2007). Unterrichtsstörungen stören. Darstellung und Begründung eines Interventionsmodells auf ko-konstruktivistischer Grundlage. *Sonderpädagogik*, 37 (3), 156–164.

Wettstein, A., Thommen, B. & Eggert, A. (2010). Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (2), 88–106.

Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten

Katrin Kraus, Martin Schmid und Julia Thyroff (Pädagogische Hochschule FHNW)

Über das Personal in der Weiterbildung liegt wenig gesichertes Wissen vor. Es ist ja auch noch nicht so lange her, dass es für dieses Betätigungsfeld überhaupt formalisierte Ausbildungen gibt. Als Erstes wurde 1995 das SVEB-Zertifikat des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) eingeführt. 2000 kam als nächsthöhere Qualifikationsstufe der «Eidgenössische Fachausweis Ausbilder/in» dazu, und seit 2010 gibt es als dritte Stufe den bzw. die «Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom». Diese Ausweise kann man sich auf herkömmlichem Weg durch Studien in entsprechenden Ausbildungsinstitutionen erwerben; daneben sind sie aber auch auf dem Weg der Validierung von durch einschlägige Erfahrung anderweitig erworbenen Kompetenzen zugänglich. Diese Validierungsprozesse basieren auf Dossiers, welche von den Kandidatinnen und Kandidaten eingereicht werden und am Ende des Prozesses beim SVEB verbleiben. Im Bestreben, das eingangs erwähnte lückenhafte Wissen über die in der Erwachsenen- und Weiterbildung aktiven Personen zu erweitern, wurden an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz die der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung vom SVEB zur Verfügung gestellten Dossiers analysiert. Der Forschungsbericht fusst auf der Analyse aller Dossiers der Jahre 2007 bis 2011 ($N = 792$). Der grösste Teil der Validationsbegehren stammt aus der Deutschschweiz (711); aus der Romandie kamen 57 und aus dem Tessin 24 Dossiers. Deren Analyse zeigt beispielsweise, dass Personen, die auf dem Weg der Validierung zu ihren Diplomen als Erwachsenenbildende kommen, im Schnitt anscheinend besser qualifiziert sind als jene, die sich ihre Zeugnisse über den Besuch von Lehrgängen an Ausbildungsinstitutionen erworben haben, oder dass rein statistisch gesehen die von Frauen eingereichten Dossiers eine höhere Chance auf Erfolg haben. Im beobachteten Zeitraum sank der Anteil akzeptierter Dossiers von 89.4% auf 76.6%.

Publikationen

Kraus, K. & Schmid, M. (2014). Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz. Fachausweis und Validierungsverfahren im Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 1, 66–75.

Kraus, K., Schmid, M. & Thyroff, J. (2013). *Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung: Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Forschungsbericht*. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

Die Kamerabrille – Entwicklung eines Forschungsinstruments und erste Anwendungen

Alexander Wettstein (Pädagogische Hochschule Bern)

Unterrichtsstörungen gefährden zum einen den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und sind darüber hinaus auch ein wesentlicher Belastungsfaktor für Lehrpersonen, der ein Burnout oder allenfalls gar ein Aussteigen aus dem Beruf zur Folge haben kann. Negative Konsequenzen haben solche Prozesse aber auch für jene Schülerinnen und Schüler, die als für die Störungen verantwortlich oder zumindest mitverantwortlich betrachtet werden: Häufig werden sie aus dem normalen Schulbetrieb ausgeschlossen und Sonderklassen oder gar spezialisierten Institutionen zugewiesen, was die Gesellschaft teuer zu stehen kommt – überdies nicht selten, ohne dass derartigen Massnahmen viel Erfolg beschieden wäre. Bei Konflikten dieser Art werden die Beteiligten oft in Schuldige und Unschuldige aufgeteilt, ohne dass damit viel gewonnen wäre; wesentlich wichtiger wäre daher vermutlich eine Erforschung der Situationsdynamiken, durch welche die Konflikte erst ausgelöst werden und sich in der Folge ins Unerträgliche steigern.

Der Forscher, von dem hier einige Arbeiten erwähnt werden sollen, hat über mehrere Jahre hinweg an der Vervollkommnung einer Methode zur Analyse insbesondere konfliktgeladener gesellschaftlicher Situationen gearbeitet, die sich auf ein ganz besonderes Werkzeug abstützt: auf die Kamerabrille. Es handelt sich dabei um eine Brille, bei welcher im die Nasenwurzel bedeckenden Teil eine kleine Filmkamera integriert ist, die zu dokumentieren vermag, was eine in soziale Interaktionen verwickelte Person zu jedem Zeitpunkt in ihrem Gesichtsfeld hat. Die Filmaufnahmen tragen viel zum Verständnis des Geschehens bei, indem beispielsweise während des Ablaufs eines Konflikts für alle Beteiligten je festgestellt werden kann, was sie sehen und mit welchen Peers sie etwa Augenkontakt unterhalten und in welcher Intensität.

Publikationen

Wettstein, A. (2012). A conceptual frame model for the analysis of aggression in social interactions. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6 (2), 141–157.

Wettstein, A. & Herzog, W. (2013). Die Kamerabrillenmethode – eine erkenntnistheoretische Begründung. *e-Journal Philosophie der Psychologie*, Nr. 18. Online verfügbar unter: <http://www.jp.philo.at/texte/WettsteinA1.pdf>.

Wettstein, A., Meier, J., Scherzinger, M. & Altorfer, A. (2013). Aggression und Konflikt im Erziehungsheim. Eine Kamerabrillenstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (1), 69–84.

Wettstein, A., Scherzinger, M., Meier, J. & Altorfer, A. (2013). *Leben im Erziehungsheim – Eine Kamerabrillenstudie. Aggression und Konflikt in Umwelten frühadoleszenter Jungen und Mädchen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Dissertationen von Mitarbeitenden an pädagogischen Hochschulen Dissertationen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das Experiment im Physikunterricht als Lerngelegenheit

Johannes Börlin (Pädagogische Hochschule FHNW)

Diese Dissertation entstand im Rahmen des Projekts QuiP («Quality of Instruction in Physics»), das Ende 2012 abgeschlossen worden ist. QuiP entstand aus der Beobachtung, dass die naturwissenschaftlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA je nach Land grosse Unterschiede aufweisen (wobei die Schweiz einen Mittelplatz belegt). Derartige Studien beschreiben zwar die Leistungsunterschiede, erklären sie aber nicht. Dies versuchte QuiP mithilfe einer Videostudie zu tun, d.h. indem in drei Ländern Unterrichtsstunden auf Video aufgenommen und unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht wurden. Es ging somit um die Unterschiede bzw. die Gemeinsamkeiten, welche der Physikunterricht in Deutschland, in Finnland und in der Schweiz aufweist. Der Autor der Dissertation hat sich vor allem mit der Frage auseinandergesetzt, wie das experimentelle Handeln im Physikunterricht gehandhabt wird. Er analysierte unter diesem Aspekt die Videos von 99 Doppelstunden in Klassen des letzten obligatorischen Schuljahrs (in der Schweiz und Deutschland 9. Klasse, in Finnland 10. Klasse), in welchen der Zusammenhang zwischen elektrischer Energie und Leistung behandelt wurde. Die Analyse förderte signifikante Unterschiede zwischen den Ländern zutage. So stehen zum Beispiel in Deutschland zwei Drittel der Unterrichtszeit im Kontext experimentellen Handelns, in der Schweiz die Hälfte und in Finnland gerade noch ein Drittel. In Deutschland gab es mehr als doppelt so viele quantitative wie qualitative Experimente, in der Schweiz etwa gleich viele, und in Finnland überwogen die qualitativen Experimente leicht. Gemeinsam ist den drei Ländern hingegen, dass die Experimente häufig wenig klar in den Unterricht eingebettet sind und ungenügend präzise Zielsetzungen verfolgen.

Publikation

Börlin, J. (2012). *Das Experiment als Lerngelegenheit. Vom interkulturellen Vergleich des Physikunterrichts zu Merkmalen seiner Qualität*. Dissertation an der Philosophisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Basel.

Geschichte lernen im Zeitalter von Social Software

Jan Hodel (Pädagogische Hochschule FHNW)

Verändert sich im Zeitalter von YouTube, Myspace und Wikipedia mit der Nutzung der neuesten Informations- und Kommunikationstechnologien – und insbesondere von sogenannter Social Software – auch das Geschichtslernen? Können Schülerinnen und Schüler mit den kooperativen Formen von Geschichtsschreibung, die durch diese Social Software ermöglicht werden, neue Aspekte der Geschichte verstehen lernen? In

der hier vorzustellenden Dissertation mit geschichtsdidaktischer Ausrichtung wurden 40 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II (10. bis 12. Schuljahr prä-HarmoS) befragt und beobachtet. Zudem wurden auch kooperativ erstellte Texte erhoben. Die Daten wurden mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse und der Grounded Theory ausgewertet. Dabei hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Nutzung digitaler Medien hinsichtlich ihrer Bedeutung für historisches Lernen kaum reflektieren. Dennoch sind die digitalen Medien hilfreich, um die Anforderungen des Geschichtsunterrichts zu erfüllen, was eine ganze Reihe von Fragen in Bezug auf die zukünftige Ausgestaltung des Geschichtsunterrichts aufwirft. Überdies lassen sich beim Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den digitalen Medien Ansätze zu einem vernetzten historischen Denken erkennen, die als Chance für den zukünftigen Geschichtsunterricht interpretiert werden können.

Publikation

Hodel, J. (2013). *Verknüpfen und Verkürzen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente. Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*. Bern: hep.

Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und Ausbildungswege

Caroline Sahli Lozano (Pädagogische Hochschule Bern)

Diese Dissertation fügt sich ein in den Rahmen des seit 1986 an der Universität Freiburg mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds laufenden, unter dem Kürzel «IntSep» bekannten Forschungsprogramms, in welchem es darum geht, separate Beschulungsformen (schwächere Schülerinnen und Schüler in gesonderten Klassen) mit integrativen (Beschulung möglichst aller Kinder bzw. Jugendlichen in derselben Klasse mit gezielten Interventionen zugunsten der Schwächeren) zu vergleichen. Die Arbeit fragt nach den Wirkungen, die der Entscheid für die eine oder die andere Schulungsform auf den Übergang in die nachobligatorischen Bildungsstufen und die weiteren Ausbildungswege nach sich zieht. Zudem interessierte, ob sich je nach Beschulungsform Unterschiede in der späteren Kontinuität der Ausbildungswege nachweisen lassen. Über die engere IntSep-Problematik hinaus richtete sich die Aufmerksamkeit der Autorin auch auf die Bedeutung von Faktoren wie Geschlecht, Nationalität, Intelligenz, Schulleistungen, sozioökonomischer Status, Schulnoten und Schulform der Sekundarstufe I (Sekundar-, Real-, Gymnasialstufe) für den Ausbildungszugang junger Erwachsener.

Einige Ergebnisse: Laut den Berechnungen der Verfasserin wirkt sich die Sonderklassenbeschulung ab dem zweiten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit im Vergleich zur Regelklassenbeschulung konstant negativ auf den späteren Ausbildungszugang aus. Ausbildungswege von ehemaligen Sonderklassenkindern weisen zudem signifikant mehr Wechsel auf und verlaufen entsprechend weniger kontinuierlich. Dies konnte unter Kontrolle der Variablen Intelligenz, Sprachleistung, Nationalität, sozio-

ökonomischer Status und Geschlecht nachgewiesen werden. Auch wenn man von den ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und Sonderklassenschülern absieht, zeigt sich, dass Schulleistungen, Schulformen (hier ohne Sonderklasse), sozioökonomischer Status und die im 9. Schuljahr erreichten Schulnoten im Unterrichtsfach Sprache später einen signifikanten Einfluss auf den Ausbildungszugang entfalten. Die Strukturierung der Sekundarstufe I in unterschiedliche Leistungszüge scheint somit ähnliche Folgen zu zeitigen wie die Unterscheidung von Normal- und Sonderklassen.

Publikation

Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration. Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege*. Dissertation an der Universität Freiburg.

Typen des Engagements von Lehrpersonen und ihr Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen sowie Merkmalen von Personen und Schule

Miriam Nido (Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung GmbH, iafoB, Zürich)

Lehrpersonen üben einen Beruf aus, der bekanntlich äusserst belastend sein kann und in welchem Burnout-Syndrome nicht selten auftreten; andererseits enthält er aber auch ein beträchtliches Potenzial für Befriedigung und Freude. Die im Rahmen einer Dissertation an der Universität Zürich durchgeführte Arbeit fragt nach der bestmöglichen Form und dem optimalen Mass an Engagement im Lehrberuf. Die Analyse kann sich auf Daten stützen, die im Rahmen eines vom Kanton Aargau erteilten Forschungsauftrags erhoben wurden, an dessen Ausführung die Verfasserin beteiligt war und in welchem es um die Arbeitsbedingungen, die Belastung und die Ressourcen der Lehrpersonen ging. Die erhobenen Daten beziehen sich auf 746 Lehrpersonen an 40 Schulen. Die Ergebnisse der Datenanalyse machen deutlich, dass Lehrpersonen mit einer Schonhaltung aus einer rein gesundheitlichen Perspektive den günstigsten Engagement-Typ darstellen. Eine solche Haltung birgt aber auch Gefahren – nämlich für die anderen. Unter dem Gesichtspunkt des Wohls der ganzen Schule sind eine höhere Verausgabebereitschaft und ein mittleres Engagement unabdingbar. Für die Schulleitung muss bei der Burnout-Prävention das Hauptziel demzufolge darin bestehen, den Anteil der sich schonenden wie auch jenen der überengagierten Lehrpersonen zu reduzieren und die Last möglichst gerecht auf allen Schultern zu verteilen. Die Forschungsergebnisse lassen auch mögliche Ansatzpunkte für die Förderung eines «gesunden Engagements» erkennen.

Publikationen

Nido, M. (2012). *Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde? Verschiedene Engagement-Typen und ihr Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmalen*. Lengerich: Papst.

Nido, M. (2012). Gesundes Engagement am Beispiel der Tätigkeit von Lehrpersonen – Validierung einer Typologie anhand subjektiver und objektiver Engagement-Indices. *Psychologie des Alltagshandelns*, 5 (1), 16–26.

Ausbildung, Berufseinstieg und Karriereverlauf von Abgängerinnen und Abgängern pädagogischer Hochschulen der Deutschschweiz

Katrin Müller (EDK)

Die Verfasserin dieser von der Universität Bern akzeptierten Dissertation interessierte sich für die Frage, wie nach der Tertiärisierung der Lehrpersonenausbildung die erfolgreichen Abgängerinnen und Abgänger von pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz nach einer Ausbildung zur Lehrperson für die Vorschul- oder die Primarstufe retrospektiv den Nutzen der PH-Ausbildung beurteilen und wie sie ihre bisherigen berufsbiografischen Entscheidungen begründen. Die insgesamt 104 durchgeführten Interviews betrafen nicht nur Absolventinnen und Absolventen, die nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss in den Lehrberuf übergetreten sind, sondern auch Personen, die auf einen Berufseintritt verzichteten oder zwar eingestiegen, aber schon wieder ausgestiegen sind, denn es ist anzunehmen, dass eine Beschränkung auf in den Beruf Eingetretene und dort Verbliebene die Realität verzerren würde.

In Kürze einige Ergebnisse: Nach Ansicht der Antwortenden leisten die pädagogischen Hochschulen gute Arbeit beim Vermitteln von Sachwissen in den Bereichen der Bezugswissenschaften, der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie der Haupt- und Nebenfächer der Vorschul- und der Primarstufe. Hingegen hätten ihnen die pädagogischen Hochschulen hinsichtlich des Umgangs mit Kindern kaum etwas beibringen können, eine Fähigkeit, die sie als für Lehrpersonen am wichtigsten erachten würden. Der Praxisbezug wurde als weitgehend inexistent beurteilt, wobei die Antwortenden ihre Kritik auch gleich wieder relativierten, indem sie diesen Mangel als wohl ausbildungsimmanent bezeichneten. Bezüglich des Berufseinstiegs befragt, bildeten sich drei etwa gleich grosse Gruppen: jene mit eindeutig positiven, jene mit einseitig negativen und jene mit sowohl positiven wie auch negativen Erfahrungen. Bei den negativen Erfahrungen ist die Zahl der Frauen erhöht, bei den positiven die Zahl der Männer. Die Antworten zeigen auch, dass die Befragten die beim Eintritt in die Berufspraxis auf sie zukommenden Schwierigkeiten deutlich unterschätzt hatten.

Publikation

Müller, K. (2011). *Ausbildung, Berufseinstieg und bisheriger Karriereverlauf aus der Retrospektive von Abgängerinnen und Abgängern deutschschweizerischer Pädagogischer Hochschulen. Ein qualitativer Zugang*. Dissertation an der Universität Bern.

Die pfadabhängige Entwicklung im Bildungswesen: Kulturkampf in der Zentralschweiz, 1882 bis heute

Judith Arnold (Pädagogische Hochschule Schwyz)

Im Bildungssystem der Schweiz finden seit Mitte der 1990er-Jahre grundlegende Reformen und Umstrukturierungen statt. Die an allen Ecken und Enden festzustellenden Bestrebungen nach Harmonisierung werden zweifellos tiefe Spuren im althergebrachten Bildungsföderalismus und in der Autonomie der Kantone in Schulfragen hinterlassen. Man kann deshalb etwas erstaunt darüber sein, wie viel Energie etwa die Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz nach wie vor auf eine enge Zusammenarbeit mit anderen Kantonen und Regionen verwendet, die wie sie von katholischen und konservativen Traditionen geprägt sind. Unter welchen Bedingungen können derartige Formen der Zusammenarbeit so lange anhalten? Diese Frage ist Gegenstand der hier vorgestellten Dissertation.

Das sozialwissenschaftliche Theorem der Pfadabhängigkeit besagt im Wesentlichen, dass eingeführte Vorgehensweisen einen gewichtigen Überlebensvorteil aufweisen, auch wenn mittlerweile attraktive Alternativen zur Verfügung stehen. Dieses Theorem wird in dieser Arbeit erstmals auf das schweizerische Bildungssystem angewandt. Ausgangspunkt ist die Schulvogt-Volksabstimmung im Jahr 1882; deren Ablehnung erlaubte die nahezu völlig voneinander unabhängige Entwicklung der kantonalen Bildungssysteme in den folgenden rund hundert Jahren. Auch wenn die katholisch-konservativen Kräfte im Laufe des 20. Jahrhunderts und insbesondere nach 1945 nachliefen, lebte die Zusammenarbeit der katholischen Kantone dank des zufriedenstellenden Funktionierens der Institutionen weiter. Ende der 1950er-Jahre versetzte dann der Sputnik-Schock auch dem katholischen Konservatismus in Bildungsfragen einen Schock, und in den 1960er-Jahren begann das «katholische Arbeitermädchen vom Land» als Prototyp der Bildungschancenarmut auf Defizite im Equity-Bereich aufmerksam zu machen. Die aus den Jahren nach 2000 vorliegenden Daten deuten auf ein Ende des katholisch-konservativen, bildungsfeindlichen Pfades, und der Plan d'études romand wie auch der Lehrplan 21 werden ohne Rücksicht auf konfessionelle Sensibilitäten sprachgebietsweit ihre Wirkung entfalten.

Publikation

Arnold, J. (2013). *Die pfadabhängige Entwicklung im schweizerischen Bildungswesen: Der Einfluss des Kulturkampfes auf das Zentralschweizer Bildungssystem, 1882 bis heute*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lukas Lehmann (Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich)

In den letzten drei Jahrzehnten hat die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung umfassende Veränderungen erfahren, auf der Ebene der institutionellen Strukturen wie auf jener der inhaltlichen Konstruktion. Die Neuerungen zeigen sich namentlich in ihrer Einbindung in den Hochschulbereich, in der Zusammenfassung unterschiedlicher stufen- und fachbezogener Ausbildungsgänge in ein Gesamtkonzept, in der Ausweitung des Leistungsauftrags auf vier hochschulförmige Leistungsbereiche (Lehre, Forschung, Dienstleistungen und Weiterbildung) sowie in der Stärkung der (Hochschul-)Autonomie. Diese Veränderungen spielen sich ab vor dem Hintergrund einer Verlagerung bildungspolitischer Zuständigkeiten auf die nationale oder gar die internationale Ebene.

Die hier vorgestellte Zürcher Dissertation beschäftigt sich mit diesen Wandlungsprozessen und stellt dabei Steuerungsaspekte in den Mittelpunkt der Analyse. Am Beispiel der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit den 1990er-Jahren versucht sie die Mittel aufzuzeigen, mit welchen sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in den Reformdiskurs eingebracht, den Reformprozess mitgestaltet und sich schliesslich als neuer, zentraler und gewichtiger Akteur der Governance in der Lehrpersonenausbildung positioniert hat. Der besondere Fokus liegt bei dieser Darstellung auf den Steuerungsinstrumenten, die nicht nur den jeweils gegebenen Gegenstand beeinflussen, sondern ebenso die Governance-Strukturen, in welche Akteure und Gegenstand gemeinsam eingebettet sind. Die Wahl der Steuerungsinstrumente beeinflusst somit nicht nur die Reform der Lehrpersonenausbildung, sondern verändert zugleich auch die Konferenz als Akteur der Bildungspolitik.

Publikation

Lehmann, L. (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit: Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Bildungsgeschichte und Bildungspolitik, Band 3). Bern: hep.

Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer

Christa Kappler (Pädagogische Hochschule Zürich)

Was vermag heutzutage junge Männer noch dazu zu bewegen, sich für eine Ausbildung zum Primarlehrer zu entscheiden? Mehr darüber zu wissen, scheint von Interesse zu sein, sowohl vor dem Hintergrund des zunehmenden Mangels an Lehrpersonen als auch angesichts der immer vernehmlicher werdenden Rufe nach einem ausgeglichenen Verhältnis der Geschlechter bei den Lehrpersonen aller Bildungsstufen. Die Autorin der vorzustellenden Berner Dissertation verfolgte die Absicht, das Wissen in diesem Bereich zu mehren, indem sie den Faktoren und Motiven nachging, welche den

Entscheid für den Eintritt in eine Lehrpersonenausbildung begünstigen. Dies tat sie mithilfe narrativer Interviews, die sie anschliessend mit der Methodik der Grounded Theory auswertete. Die Interviews betrafen fünfundzwanzig Personen: fünfzehn Männer und fünf Frauen in ihrer Erstausbildung an einer pädagogischen Hochschule der Deutschschweiz sowie fünf Berufswechsler, Männer also, die im Begriff waren, aus einem anderen Beruf in eine Lehrerausbildung zu wechseln. Die Frauen wie auch die Berufsumsteiger dienten eher als Kontrollgruppe.

Die Arbeit beschreibt die Prozesse und Motive, welche die einzelnen zukünftigen Lehrpersonen nach eigenen Angaben zu ihrem Ausbildungsentscheid führten. Zudem werden weitere persönliche und kontextuale Faktoren bei der Berufswahl Lehrerin/Lehrer skizziert und es wird der Bedeutung von sozialer Herkunft und Geschlecht bei der Entscheidung für eine PH-Ausbildung nachgegangen. Insgesamt führt die Analyse der Autorin zum Schluss, dass in den Berufswahlmotiven und -prozessen die geschlechterbezogenen Differenzen vergleichsweise gering sind, während die Unterschiede zwischen den Altersgruppen und zwischen Personen mit unterschiedlichen Berufsbiografien deutlicher ausfallen.

Publikation

Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer: Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch-vergleichender Perspektive* (Reihe Prisma, Band 24). Bern: Haupt.

Die Steuerung von Schulreformen am Beispiel der zürcherischen Volksschule

Anne Bosche (Pädagogische Hochschule Zürich)

In den Jahren um die und anschliessend an die letzte Jahrhundertwende haben Fragen der bildungspolitischen Steuerung viel Auftrieb erhalten; man denke etwa an die Bemühungen rund um die Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme, die Einführung von Schulleitungen, mit Leistungsaufträgen verbundene Globalbudgets, zentralisierte Qualitätskontrollen, Bildungsstandards u.a.m. Doch auch die Einführung neuer Fächer oder neuer Lehrmittel hat Steuerungscharakter, denn auch auf diesem Weg hofft die Politik oder die Verwaltung direkten Einfluss auf das Bildungsgeschehen nehmen zu können. Die vorliegende Dissertation ist dem Studium dreier Curriculumreformen gewidmet, die in den 60er-, 70er- und 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts die Gemüter im Kanton Zürich bewegten: der Einführung der Mengenlehre in den Rechenunterricht der Primarschule, der Vorverlegung des Beginns des Französischunterrichts in die 5. Klasse sowie der Einführung verschiedener Unterrichtsmaterialien für das neu geschaffene Fach «Lebenskunde», wobei die Darstellungen immer aus einer governance-theoretischen Perspektive erfolgen. Die Autorin zeigt dabei auf, dass Curriculumreformen keinem einheitlichen, vordefinierten Weg folgen. Vielmehr stehen sie am Ende von Reformwegen, die jedes Mal von Neuem gebahnt werden müssen, und sind nicht präzise vorhersehbare Ergebnisse von Konflikten, Konkurrenz und Statuskämpfen.

Publikation

Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern: Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. Bern: hep.

Beweisen und Argumentieren im Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe I

Esther Brunner (Pädagogische Hochschule Thurgau)

Wie gestalten die Lehrpersonen im Unterricht auf der Sekundarstufe I mathematische Beweisphasen? Und wovon hängen die verwendeten didaktischen Strategien ab? Diese beiden Fragen umreissen die Thematik, welche einer Dissertation an der Universität Zürich zugrunde liegt. Insgesamt 32 Klassen (15 in Deutschland, 17 in der Deutschschweiz) wurden anhand von Videoaufnahmen analysiert, während sie nach einem Beweis für eine mathematische Behauptung zu suchen hatten («Die Summe von vier aufeinanderfolgenden ungeraden Zahlen ist immer ohne Rest durch 8 teilbar»). Die Analysen beziehen sich auf den Datensatz aus dem Projekt «Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis» (vgl. Informationen 04:074 und 09:006). Die Autorin stellt drei empirische Teilstudien vor. In der ersten wird zunächst die Bearbeitung der erwähnten Beweisaufgabe in den Klassen auf der Grundlage eines eigens dafür entwickelten mathematikdidaktischen Analyseinstruments beschrieben. Die zweite Teilstudie bringt sodann die in den Videoaufnahmen sichtbaren Unterrichtshandlungen mit verschiedenen Merkmalen der Lehrpersonen wie auch der Schülerinnen und Schüler in Verbindung. Und schliesslich wird in der dritten Teilstudie in einem qualitativen Verfahren die Aufgabenbearbeitung in zwei Klassen, die sich bezüglich ihrer Leistungsentwicklung während eines Schuljahrs extrem verhalten haben, detailliert nachgezeichnet, wobei insbesondere die Argumentations- und die Partizipationsstrukturen untersucht werden. Insgesamt beleuchtet diese Forschungsarbeit das Thema des mathematischen Beweisens aus mathematischer wie auch aus kognitionspsychologischer und aus mathematikdidaktischer Sicht.

Publikation

Brunner, E. (2013). *Innermathematisches Beweisen und Argumentieren in der Sekundarstufe I. Mögliche Erklärungen für systematische Bearbeitungsunterschiede und leistungsförderliche Aspekte* (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, Band 16). Münster: Waxmann.

Zur Bedeutung des Theoriewissens im Verlauf der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe

Anne Jacqueline Clerc (Haute école pédagogique Vaud)

Zentraler Gegenstand dieser erziehungswissenschaftlichen Genfer Dissertation ist die Art und Weise, wie künftige Lehrerinnen und Lehrer der Primarschulunterstufe sich das im Rahmen der Ausbildung angebotene Referenzwissen aneignen, das theoretische

Hintergrundwissen also, das bei auftretenden Fragen oder Problemen zur Lösungssuche herbeigezogen wird. Bessere Kenntnisse über die Art, wie künftige Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem Grundlagenwissen gelangen, erlauben vertiefte Erkenntnisse darüber, was eine Lehrperson ausmacht, und können auch einer Optimierung der Ausbildung dienen. Die Autorin, die an der PH des Kantons Waadt unterrichtet, hat ihre Daten im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit gewonnen. Das Referenzwissen, das in den herangezogenen Unterrichtsmodulen vermittelt wird, will den künftigen Lehrpersonen die Rolle des Unterrichts für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bewusst machen, und dies insbesondere unter dem Aspekt der Vermeidung von schulischer Ungleichheit. Die Arbeit konzentriert sich somit auf die Wege der Aneignung von Referenzwissen, auf die Fortentwicklung der Vorstellungen von der Rolle der Lehrperson für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Entwicklung der Aufmerksamkeit der künftigen Lehrpersonen für diese Dinge. Die Arbeit war longitudinal angelegt und beruht auf Texten der Auszubildenden über ihre ganze Ausbildung hinweg. So liessen sich typische Verläufe identifizieren und Einflussgrößen verschiedener Variablen gewichten: Rolle des Referenzwissens für den Ausbildungsprozess insgesamt, Rolle der Beherrschung der Instrumente Lesen und Schreiben durch die Studierenden, Umgang mit pragmatischen Umsetzungen oder mit der Konstruktion pädagogischer Gewissheiten und Lehrmeinungen. In methodologischer Hinsicht basiert die Arbeit auf der Theorie der sozialen Interaktion und auf der historisch-kulturellen Perspektive, wie sie von Lew Vygotskij entwickelt wurden.

Publikation

Clerc, A.J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat (Thèse FPSE 539), Université de Genève.

Online-Datenbank der SKBF

Die Datenbank der SKBF umfasst Projekte der schweizerischen Bildungsforschung seit 1987 («Information Bildungsforschung») sowie Einträge zu Bildungsforschungsinstitutionen und Bildungsforschenden in der Schweiz. Diese Informationen sind auf der Website der SKBF (www.skbf-csre.ch) frei einsehbar. Durch die Aufnahme in die Datenbank (<http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsforschung/datenbank/>) erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung.

Im Mailversand «Information Bildungsforschung» werden regelmässig die neusten Projektmeldungen bekannt gemacht. Eine Übersicht über Forschungsprojekte (inklusive Abstract), die an pädagogischen Hochschulen angesiedelt waren oder die von Mitarbeitenden der pädagogischen Hochschulen durchgeführt worden sind, erscheint jeweils in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden unter: info@skbf-csre.ch oder per Post an: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmass und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann, 269 Seiten.

Seit der Institutionalisierung und insbesondere der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht sich diese mit der Forderung nach mehr Praxisbezug und längerer Praxisausbildung konfrontiert. Weltweit ist ein Trend hin zu früheren und längeren Praktika (Quartals-, Semester- und Jahrespraktika) zu beobachten, obwohl belegt ist, dass mehrere verteilte Praktika einen höheren Lerneffekt haben als ein Langzeitpraktikum. Allerdings können in den Kurzpraktika wichtige Ziele wie etwa die Orientierung an den Lerneffekten kaum erreicht werden. Die Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf die verschiedenen Aspekte der berufspraktischen Professionalisierung sind aber nicht nur widersprüchlich, sondern es bestehen auch grosse Wissenslücken in Bezug auf die Lernwirksamkeit verschiedener Praktikumssettings. Es ist nicht einmal ausreichend belegt, dass Praktika tatsächlich einen Professionalisierungseffekt haben.

An diesem Punkt setzt Andreas Bachs Studie an. Er untersuchte 2011 während eines vierwöchigen Praktikums mit 488 Bachelorstudierenden nach dem dritten Semester (Vollerhebung eines Jahrgangs) und 188 Praktikumslehrpersonen an der Universität Hildesheim, ob Kompetenzentwicklung stattfand, ob mittelfristige Effekte nachweisbar waren und ob diese tatsächlich auf die berufspraktische Erfahrung zurückgeführt werden konnten und nicht etwa Transfereffekte des Studiums darstellten. Für die Einschätzung der Kompetenzentwicklung wurde exemplarisch die Planungskompetenz ausgewählt, die viele relevante Aspekte professionellen Handelns umfasst. Parallel dazu wurde die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutender Prädiktor für die Kompetenzentwicklung im Beruf und die Berufszufriedenheit erfasst. Als Bedingungen für die Kompetenzentwicklung wurden das schulpädagogisch-didaktische Wissen, die pädagogischen Vorerfahrungen und die Betreuung durch die Praktikumslehrpersonen (Beziehungsqualität) berücksichtigt.

Entsprechend dieser Anlage werden in vier sehr lesenswerten Kapiteln zunächst die begrifflichen Grundlagen und der Forschungsstand erarbeitet. Die Begriffe der Kompetenz, der Standards und der Selbstwirksamkeit sowie die diesbezüglichen Forschungsergebnisse werden in den ersten beiden Kapiteln knapp, aber umfassend beleuchtet. Im dritten Kapitel erfolgen ein geschichtlicher Rückblick zur Entwicklung der Schulpraktika in Deutschland, eine Übersicht über deren Funktionen, die Darstellung einiger deutscher und internationaler Konzepte des Praxisbezugs sowie ein Überblick über die Forschungsergebnisse zu den Lernwirkungen der Schulpraktika, wobei verdienstvollerweise nicht nur die intendierten, sondern auch die unerwünschten Effekte in einem eigenen Abschnitt thematisiert werden. Trotz internationaler Beispiele bleiben die Modelle und die Zusammenfassungen der Forschungen im Wesentlichen auf die deutsch-

sprachige Welt fokussiert und neuere, vielversprechende Konzepte wie dasjenige der Professional Development Schools werden nur nebenbei erwähnt. Im Zusammenhang mit der im vierten Kapitel dargestellten Inkongruenz von Wissen und Handeln werden die wesentlichen Konzepte und der Wissensstand über die Wissensverwendungsproblematik kompetent besprochen.

Obwohl die allgemeindidaktische Planungskompetenz gemäss den Selbsteinschätzungen der Studierenden bereits zu Beginn des Praktikums hoch war, steigerte sich diese signifikant und blieb über drei Monate stabil. Da die ersten beiden Befragungen direkt vor und nach dem Praktikum stattfanden, können andere Effektursachen für die Kompetenzsteigerung, wie beispielsweise das Studium, ausgeschlossen werden. Aufgrund der starken Streuung der Selbsteinschätzungen kann jedoch ein beträchtliches Ausmass an Über- und Unterschätzung vermutet werden. Die Fremdeinschätzungen der Praktikumslehrpersonen waren, wie bei anderen Studien auch, ein bisschen besser als die Selbsteinschätzungen der Studierenden. Ebenfalls ein Anstieg von mittlerer Effektstärke innerhalb des Praktikums ist bei der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen nachweisbar, die jedoch nach drei Monaten deutlich geringer ausfallen, also rückblickend kritischer eingeschätzt werden. In Bezug auf die Bedingungen von Kompetenzentwicklung scheinen das didaktische Wissen und die pädagogische Vorerfahrung keinen Effekt zu haben, was eine Kluft zwischen Wissen und Handeln sowie Zweifel an der Kumulativität des Professionalisierungsprozesses impliziert. Hingegen scheint die Qualität der Betreuung durch die Praktikumslehrperson bedeutsam zu sein: Je besser die Beziehung eingeschätzt wurde, desto höher fiel die Beurteilung der erworbenen Planungskompetenz aus.

Die Studie leistet einen Beitrag zum besseren Verständnis der Lernprozesse, und die vorbereitenden Überblicke machen die Lektüre sehr lohnenswert. Allerdings handelt es sich, wie bei den meisten Studien zu den berufspraktischen Ausbildungen, um Selbsteinschätzungen der Studierenden und nicht um Expertenurteile. Da die Selbsteinschätzungen der Anfängerinnen und Anfänger aufgrund des fehlenden Professionswissens in der Regel viel zu optimistisch ausfallen, muss man sich grundsätzlich fragen, welchen Erkenntniswert solche Befragungen haben.

Richard Kohler, Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, richard.kohler@phtg.ch

Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.). (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Giessen: Psycho-sozial-Verlag, 352 Seiten.

Seit Jahrzehnten werden Integration und Inklusion im Bildungsbereich diskutiert und in unterschiedlichen Formen praktiziert. Trotzdem wird die gegenwärtige Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum den Ansprüchen einer inklusiven Schule noch bei Weitem nicht gerecht, wie die verschiedenen Beiträge des vorzustellenden Sammelbandes zeigen. Das ist eigentlich erstaunlich, denn schon in einer UNESCO-Erklärung, die 1994 an der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität» in Salamanca verabschiedet wurde, heisst es u.a.: «Die geeignete Vorbereitung des gesamten pädagogischen Personals stellt einen zentralen Faktor in der Entwicklung hin zu integrativen Schulen dar» (§ 40). Die Autorinnen und Autoren der insgesamt 14 Beiträge möchten daher die Hindernisse und die Voraussetzungen gelingender inklusiver Schul- und Unterrichtspraxis herausarbeiten sowie entsprechende Rahmenbedingungen skizzieren.

Im ausführlichen Grundsatzbeitrag von Georg Feuser wird deutlich, dass es bei einer inklusiven Pädagogik vorrangig um eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte geht. Feusers bisweilen zornige Kritik am bisher Erreichten ist hart, aber gut begründet: viel Rhetorik, Spezialisierung und «Effizienzsteigerung» im hierarchisch organisierten Bildungsbereich statt einer allgemeinen, nicht ausgrenzenden, das Lernen *aller* Beteiligten ermöglichenden Pädagogik. Restriktive staatliche Vorgaben und Kontrollen sowie willkürlich agierende und ausufernde Bildungsadministrationen sind weitere Kritikpunkte. Wichtig wären, so Feuser, die Schaffung der strukturellen, materiellen und finanziellen Voraussetzungen sowie ausreichende Investitionen zur Förderung von angemessenen Kompetenzen der Lehrkräfte und anderer im Unterricht tätiger Fachpersonen, damit eine ausschliesslich am Subjekt orientierte, d.h. an den individuellen und heterogenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte Schule möglich werden kann. Das bestehende Schulsystem versteht Feuser als ausschliesslich selektions-, ausgrenzungs- und segregationspotent – und somit als der Inklusion diametral entgegengesetzt. Diese massive Kritik ist wahrscheinlich etwas zu einseitig und verallgemeinernd – aber leider nicht gänzlich unbegründet.

Inklusion bedeutet letztlich Dialog, reziproke Kommunikation und Kooperation zwischen Gleichwertigen – einen das gesamte Gemeinwesen umfassenden Prozess aller Beteiligten, d.h. der pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte, der Assistentinnen und Assistenten, der Eltern, der Schülerinnen und Schüler wie auch der Gesellschaft als Ganzes, und das auf der Basis von humanwissenschaftlichen Grundlagen, einem humanistisch-subjektorientierten Menschenbild, uneingeschränkter Anerkennung jedes Menschen mit seiner Biografie und seinen Bedürfnissen u.a.m. Deshalb schlägt Feuser eine grundsätzliche innere Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor, die ein aufklärungsbasiertes Studium (u.a. mit einer Geschichte der Ausgrenzung) beinhal-

tet und letztlich eine Revision unseres bisherigen Menschen- und Behindertenbildes vollziehen könnte.

Weitere Beiträge fokussieren auf rechtliche Aspekte (Inklusion als Menschenrecht, Reinald Eichholz), fordern ein inklusives Gemeinwesen als Voraussetzung für ein inklusives Schulsystem (davon sind wir noch weit entfernt!; Christiane Drechsler) oder skizzieren Anforderungen an eine Fort- und Weiterbildungsstruktur für inklusive Schulprozesse (Ulrike Barth), z.B. individuelle Entwicklungspläne für jedes Kind, Kooperation in multiprofessionellen Teams sowie Zusammenarbeit mit den Eltern oder eine Umorientierung vom gegliederten Schulsystem zu einem Verständnis von Schülerinnen und Schülern in ihrer Heterogenität. Dabei bewirken – so die Autorinnen und Autoren – schulorganisatorische Veränderungen allein viel zu wenig: Die innerschulischen und vor allem persönlichen Faktoren gelten als entscheidend. Diese Aussage wird im Übrigen auch von den Forschungsergebnissen John Hatties bestätigt, der wiederholt betonte, dass die Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich des Lernerfolgs im Blickpunkt der Schule stehe und stehen sollte.

Die ökonomische Dimension wird in einem weiteren Beitrag von Heinrich Greving angesprochen: Man kann nicht die Bedeutung der Inklusion für alle Beteiligten in der Schule betonen und gleichzeitig differenzielle Massnahmen für Menschen mit Beeinträchtigungen streichen, indem finanzielle und personelle Massnahmen in den sogenannten Regelschulbereich transferiert werden – Inklusion verkommt so zu einem Sparmodell. Die chronische Überlastung der Lehrkräfte trägt dann noch als letzter Baustein dazu bei, dass die rhetorisch beschworenen Bildungsprozesse unweigerlich zu «verbilligten Lernchancen» führen.

Für ein inklusives Bildungssystem braucht es aber auch eine entsprechende Lehrerinnen- und Lehrerbildung: eine Ausbildung *aller* Lehrkräfte für eine Pädagogik besonderer Bedürfnisse statt einiger additiver Zusatzmodule in integrativer Pädagogik (Ulrike Barth; Theo Klauß), eine umfangreiche Spezialisierung in inklusiver Pädagogik statt eines separaten Ausbildungslehrgangs für Sonderschullehrkräfte. Dies sind neben strukturellen Änderungen zentrale Voraussetzungen, um von der Selektions- zu einer Förderorientierung zu kommen. In inklusiven Schulen sollten alle Lehrkräfte spezialisierte Generalistinnen und Generalisten sein. Von der Entwicklung in Richtung einer inklusiven Schule versprechen sich die Autorinnen und Autoren den Abbau von Etikettierungen und diagnostischen Verfahren. Weitere Themen wie die Bewältigung alltäglicher Grenzerfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen durch Aus- und Weiterbildung oder Beiträge zur pädagogischen Assistenz runden den lesenswerten Sammelband ab.

Jürg Frick, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, ZfB – Zentrum für Beratung, juerg.frick@phzh.ch

Hess, K. (2012). Kinder brauchen Strategien. Eine frühe Sicht auf mathematisches Verstehen. Seelze: Klett-Kallmeyer, 262 Seiten, mit Download-Material.

Mathematisches Verstehen zeigt sich in der Anwendung wirksamer Strategien. Durch die Förderung effizienter Strategien kann der Aufbau eines kohärenten, gut strukturierten Sach- und Handlungswissens begünstigt werden. Vor diesem Hintergrund präsentiert Kurt Hess theoretische Begründungsmuster, empirische Befunde und praktische Impulse für eine entwicklungs- und kompetenzorientierte Mathematikdidaktik der Schuleingangsphase.

Das Buch beinhaltet sieben Kapitel. Nach der Einleitung, in welcher die Schwerpunkte im Überblick dargestellt werden, widmet sich das zweite Kapitel einer entwicklungs- und kompetenzorientierten mathematischen Förderung. Ausgehend vom sozialkonstruktivistischen Lernverständnis nach Vygotskij, wonach das aktuelle Verstehen der Kinder aufgegriffen und in der Zone der nächsten Entwicklung weitergeführt wird, rückt Hess die Handlungs- und Denkweisen der Kinder ins Zentrum der pädagogischen Arbeit. Das dritte Kapitel geht grundlegenden mathematischen Konzepten und Strategien zur Förderung individueller Lernprozesse nach. Darin finden sich sowohl theoretische Ausführungen als auch vielfältige didaktische Ideen zu den Themen «Ordnungen mit Reihenfolgen», «Zahlaspekte» und «Zählkompetenzen». Im Fazit werden entsprechende Erwartungen an den Kindergarten formuliert. Im Anschluss daran thematisiert das vierte Kapitel die frühkindliche mathematische Entwicklung. Beginnend im Säuglingsalter werden elementare Kompetenzen der Unterscheidung und Veränderung von Mengen anhand von Studien erläutert. Die ca. ab dem zweiten Lebensjahr einsetzende Entwicklung mathematischer Mengen- und Zahlenkompetenzen wird mit dem Dreiebenen-Modell von Krajewski und darauf bezogenen Forschungsergebnissen illustriert. Die Ausführungen machen deutlich, dass Kinder mit soliden mathematischen Grundkompetenzen später in der Primarschulzeit nachweislich bessere Mathematikleistungen erbringen.

Im Fokus des fünften Kapitels steht die Entwicklung von Rechenstrategien für Grundoperationen während der ersten beiden Schuljahre. Strategien der Anzahlerfassung werden entlang einer möglichen Entwicklungslinie von zählenden zu effizienteren «nicht zählenden» Strategien vorgestellt. Besonders wichtig ist dabei der Schritt zu einem «denkenden Rechnen». Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, im Kopf grössere Anzahlen in kleinere, simultan erfassbare Teile zu gliedern und diese Teile wieder zu einem Ganzen zusammenzuführen. Die Basis hierzu bildet die Quasi-Simultanerfassung des Fünfers als erster Einheit, die nicht simultan erfasst werden kann. Die Gliederung von grösseren Anzahlen in simultan erfassbare Einheiten ist allerdings erst der Anfang der langfristig aufzubauenden sogenannten mentalen Gliederungsfähigkeit. Hess schlägt vor, als Vorbereitung auf das Lernen mit der linearen Anordnung im 20er-Feld das 5er-Würfelbild für Gliederungsübungen zu verwenden. Dies illustriert er anhand von

bewährten Übungsformaten der Schulpraxis, die Kinder zu bildlichen, sprachlichen und symbolischen Handlungserfahrungen veranlassen. Neben der Arbeit mit bewährten Übungsformaten ist auch diejenige mit Eigenproduktionen wichtig. Kinder suchen, vergleichen und optimieren eigene Darstellungs- und Gliederungsformen. Die so erarbeitete Grundlage für ein denkendes Rechnen wird in der Folge für abstraktere Strategien im Zusammenhang mit operativ strukturierten Übungen genutzt. Dabei lernen Kinder mit systematisch variierten Aufgabenserien mathematische Beziehungen flexibel zu nutzen. Anhand von Lernumgebungen, damit verbundenen Anforderungskriterien und der Erörterung passender Schülerdokumente wird die Umsetzung einer entsprechenden produktiven «Ableitkultur» aufgezeigt.

Das sechste Kapitel, das die Überschrift «Didaktik zur Strategie-Bewusstheit» trägt, unterstützt Lehrkräfte, die im Sinne eines konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses einen entwicklungs- und kompetenzorientierten Unterricht realisieren möchten. Bildhaft werden die Leserinnen und Leser an das Verständnis eines konstruktivistisch orientierten Lernens herangeführt. Das kompetenzorientierte Vorgehen wird hierauf im Kontext von Bildungsstandards verortet. Es folgen Vorschläge für die Gestaltung von Lernumgebungen, die durch reichhaltige Aufgaben eine natürliche Differenzierung ermöglichen. Diese Art des Unterrichts beeinflusst die Lernbegleitung durch die Lehrkraft. Ansätze dieser anspruchsvollen Tätigkeit werden thematisiert. Abschliessend wird die Gestaltung eines integrativen Mathematikunterrichts vor dem Hintergrund des aufgezeigten Lehr- und Lernverständnisses erörtert. Im siebten Kapitel werden die zentralen Anliegen des Buches schliesslich zusammengefasst.

Kurt Hess ist mit diesem Buch eine spannende und reichhaltige Lektüre gelungen, welche Lehrkräfte bei der Herausforderung eines von Heterogenität geprägten Anfangsunterrichts im Hinblick auf eine kompetenzorientierte Herangehensweise differenziert unterstützt. Es ist im Speziellen auch für Dozierende der Mathematikdidaktik informativ und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einsetzbar. Der Autor versteht es sehr gut, eine wissenschaftlich fundierte Praxis zu beschreiben. Er geht in seinen Ausführungen stets von der Situation der Lehrkräfte und ihren konkreten Fragen aus, welche er theoretisch verortet und mit reichhaltigen Praxishinweisen versieht. Besonders gefallen die vielfältigen didaktischen Hinweise, Auftragsbeispiele und Spielideen, welche das Buch lebendig machen.

Andrea Wullschleger, M.A., Doktorandin, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, awullschleger@ife.uzh.ch

Trautmann-Voigt, S. & Voigt, B. (Hrsg.). (2013). Jugend heute. Zwischen Leistungsdruck und virtueller Freiheit. Giessen: Psychosozial-Verlag, 206 Seiten.

Sind die heutigen Jugendlichen faul und mediensüchtig? Oder verstehen die «Alten» sie ganz einfach nicht mehr in ihren virtuellen Zukunftswelten? Wird die Jugendzeit noch mehr als bisher bis weit in die Zwanzigerjahre verlängert? – Diese und viele weitere Fragen werden im Herausgeberwerk von Sabine Trautmann-Voigt und Bernd Voigt thematisiert.

Der Sammelband enthält zehn Beiträge verschiedener Autorinnen und Autoren sowie einen Interviewteil mit sechs Kurzinterviews und befasst sich mit verschiedenen Herausforderungen, denen sich Jugendliche heute stellen (müssen). Identitätsprobleme, Depressionen und steigende Suizidzahlen bei Heranwachsenden deuten auf massive Veränderungen hin, die in Deutschland nicht zuletzt auch durch Reformen wie «G8» (8-jähriges Gymnasium, d.h. Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur von 13 auf 12 Jahre in fast allen Bundesländern) und PISA ausgelöst wurden. Die Autorinnen und Autoren möchten die Hintergründe dieser Problemstellungen ergründen, verständlich machen und zeigen, wie die Jugend mit professionellen Mitteln von Lehrkräften sowie Fachpersonen aus Psychologie, Sozialpädagogik und Psychotherapie unterstützt werden könnte. Die Herausgeberin und der Herausgeber umreißen schon im Editorial kritisch einige zentrale Themen: mangelhafte Partizipationsmöglichkeiten an Wohlstand und Bildung vor allem für Heranwachsende aus schwächeren sozialen Schichten, eine noch nie vorhandene Beschleunigung in der Gesellschaft, frühe Selektion, Ausgrenzung und Konkurrenz, eine schon früh ausgeprägte Anpassungsbereitschaft und unkritische Normenhörigkeit (gilt auch für Erwachsene!).

Heiner Keupp zeigt in seinem kritischen Beitrag, wie die Entwicklungspfade Jugendlicher entscheidend von der Gesellschaft und ihren Möglichkeiten abhängen: wachsende Diffusität, soziale und kulturelle Ungewissheit, erhebliche Zukunftsunsicherheit u.a.m. zeigen die Bedeutung, die positive Selbstwirksamkeitserfahrungen für Jugendliche haben. Ressourcen (materielle, soziale, psychologische) und Verwirklichungschancen sind hier besonders wichtig. Dass sich die Partizipation Jugendlicher in Deutschland nur langsam entwickelt, beklagt und belegt Jürgen Junglas anhand von aktuellen Untersuchungsergebnissen – und plädiert hier für ein Ernstnehmen dieses Bedürfnisses. Wie wichtig es ist, die Resilienz von Jugendlichen zu stärken, begründet Klaus Fröhlich-Gildhoff in seinem Überblicksartikel kenntnisreich. Resilienz beruht grundlegend auf Beziehungen. Die Bedingungen der Postmoderne (beispielsweise die Pluralisierung von Lebensformen und Angeboten, das Ende der Deutungsinstanzen, eine weitgehende Individualisierung, Ungewissheit) verlangen geradezu nach einer Stärkung von Schutzfaktoren. Auch die Institution Schule hat hier – wie der Autor belegt – trotz alledem viele Möglichkeiten: Hier plädiert er besonders für das Ersetzen der einsei-

tigen Bewertungs- durch Bestärkungskulturen – langfristig und auf mehreren Ebenen (Beziehungen, Strukturen, Methoden, Gemeinschaft u.a.).

Mehrere Beiträge befassen sich mit den neuen Medien, wobei die Einschätzung dazu teils kontrovers ausfällt: Auf der einen Seite lassen sich in der Online-Welt maladaptive, destruktive und hochgradig aggressive bzw. sexuelle Muster ausleben; und auch die ständige Aktivierungsbereitschaft und die Aufmerksamkeitsbeeinträchtigung werden erwähnt (Oliver Bilke-Hentsch). Andererseits zeigt Uwe Labatzki, wie etwa frühere Warnungen vor der Technik im 19. Jahrhundert (Beispiel: Eisenbahnfahren als erhebliches Gesundheitsrisiko für Wahnentwicklung!) aus heutiger Sicht schon skurril wirken. Neue Medien sind für ihn einfach neue Werkzeuge, die wahlweise konstruktiv-kreativ oder destruktiv genutzt werden können. Eine Hauptnutzung der Online-Netzwerke ist (immer noch) die Pflege sozialer Kontakte. Und betont wird auch: Personale, positiv besetzte Beziehungen sind nicht durch virtuelle zu ersetzen. Wichtiger und grundlegender als alle Massnahmen zur Ausbildung von Medienkompetenz erscheint deshalb die Aufmerksamkeit dafür, dem elementaren Bedürfnis nach Bindung Rechnung zu tragen und jungen Menschen einen sicheren Hafen zu bieten. Dieser Gedanke wird von Michael Borg-Laufs weitergeführt: Der Zusammenhang zwischen einer mangelnden Befriedigung von Grundbedürfnissen (wie u.a. eben Bindung und Zugehörigkeit) und psychischer Krankheit auch im Kindes- und Jugendalter wurde durch Studien vielfach erhärtet.

Was treibt weibliche Jugendliche (primär) in die frühe Mutterschaft? Sabine Trautmann-Voigt zeigt in ihrem Beitrag Hintergründe (wie etwa eine prekäre Kindheit und Armut) dieser zunehmenden Entwicklung und plädiert neben bildungs- und finanzpolitischen Veränderungen für verstärkte «frühe Hilfen» schon während der Schwangerschaft, mit denen in Nordrhein-Westfalen sehr gute Erfahrungen gemacht wurden. «Wie erreicht man traumatisierte und sozial benachteiligte Jugendliche?» oder «Die Integration von Bewegung und Musik in den Lernalltag von Kindern und Jugendlichen» sind weitere Themen des lesenswerten Sammelbandes. Die Kritik an der Neustrukturierung der Psychotherapieausbildung in Deutschland (Stichwort: Direktausbildung mit deutlich früherem Einstieg in die therapeutische Praxis) mit erheblichen, vermutlich mehrheitlich negativen Folgen für die Therapeutinnen und Therapeuten wie auch für die Klientinnen und Klienten sowie sechs Kurzinterviews mit angehenden Abiturientinnen und Abiturienten und Studierenden runden das Ganze schliesslich ab. Hier fällt auf, wie anpassungsbereit, ja unkritisch erfolgreiche Jugendliche sind – und wie Eltern von Fahrdiensten bis zu Hausaufgaben (viel zu vieles) übernehmen.

Jürg Frick, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, ZfB – Zentrum für Beratung, juerg.frick@phzh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Altrichter, H. & Maag Merki, K.** (Hrsg.). (2014). *Handbuch Neue Steuerung im Bildungssystem* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Coelen, T. & Stecher, L.** (Hrsg.). (2014). *Die Ganztageschule. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruschka, A.** (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauser, B.** (2013). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Miller, D. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2014). *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Reichenbach, R.** (2013). *Für die Schule lernen wir: Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Friedrich.
- Wyss, E.** (Hrsg.). (2014). *Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Andresen, S., Gade, J.D. & Grünewalt, K.** (2014). *Prävention in der Grundschule. Wirkung, Wahrnehmung und Sichtweisen von Kindern und Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blömeke, S.** (Hrsg.). (2014). *Teacher education and development study. Learning to teach mathematics (TEDS-M 2008). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Lorenz, R., Vennemann, M., Gerick, J. & Bos, W.** (Hrsg.). (2014). *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*. Münster: Waxmann.
- Ferdinand, H.** (2014). *Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A.** (Hrsg.). (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Furrer, M. & Messmer, K.** (2014). *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Gautschi, P. & Sommer Häller, B.** (Hrsg.). (2014). *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Praetorius, A.-K.** (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O.** (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Weinert, F.E.** (Hrsg.). (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B.** (2014). *Didaktisch handeln und denken 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brunner, E.** (2014). *Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen*. Berlin: Springer.
- Neumann, A. & Mahler, I.** (Hrsg.). (2014). *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und video-grafierende Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Notari, M. & Döbeli Honegger, B.** (Hrsg.). (2013). *Der Wiki-Weg des Lernens. Gestalten und Begleiten von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen*. Aarau: hep.
- Pandel, H.-J.** (2014). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Petko, D.** (2014). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Münster: Waxmann.
- Steinweg, A.S.** (2013). *Algebra in der Grundschule. Muster und Strukturen – Gleichungen – funktionale Beziehungen*. Heidelberg: Spektrum.

Tillmann, A., Fleischer, S. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS.

Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen: UTB.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Arnold, K.H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.

Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints, Band 7). Münster: Waxmann.

Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Leverkusen: Budrich.

Kraftenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Opladen: Budrich.

Lötscher, H. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.). (2014). *Mit Fachtandems den Unterricht entwickeln*. Münster: Lit-Verlag.

Maier, U. (Hrsg.). (2014). *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Praktikum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mühlhausen, U. & Wegner, W. (2014). *Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in unterrichtliches Handeln. Begleit-DVD mit Videoszenen und Online-Übungen zur Unterrichtsanalyse* (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Popp, S., Sauer, M., Alavi, B., Demantowsky, M. & Kenkmann, A. (Hrsg.). (2013). *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern – Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen: V & R unipress.

Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). (2014). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). Münster: Waxmann.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Kunter, M. & Trautwein, U. (2014). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: UTB.

Rauschenbach, T. & Bormann, S. (Hrsg.). (2013). *Herausforderungen des Jugendalters*. Weinheim: Beltz Juventa.

Schmidt-Atzert, L., Peper, M. & Stemmler, G. (2014). *Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Fischer, E. (2014). *Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (2014). *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kuger, S. (2013). *Lernumwelten von Kindergartenkindern mit besonderen Begabungen*. Münster: Waxmann.

Popp, K. & Methner, A. (Hrsg.). (2014). *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tanner, S. (2013). *Schulkinder mit Hochbegabungsetikette. Eine empirische Untersuchung ihrer kognitiv-motivationalen Einstellungen*. Münster: Waxmann.

Zeitschriftenspiegel

Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Barlow, A.T., Burroughs, E.A., Harmon, S.E., Sutton, J.T. & Yopp, D.A.** (2014). Assessing views of coaching via a video-based tool. *The International Journal on Mathematics Education*, 46 (2), 227–238.
- Blömeke, S.** (2014). Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen – Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (1), 109–131.
- Brovelli, D., Bölsterli, K., Rehm, M. & Wilhelm, M.** (2013). Erfassen professioneller Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht – ein Vignettestest mit authentisch komplexen Unterrichtssituationen und offenem Antwortformat. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (4), 306–329.
- Dalehefte, I.M., Wendt, H., Köller, O., Wagner, H., Pietsch, M., Döring, B. & Bos, W.** (2014). Bilanz von neun Jahren SINUS an Grundschulen in Deutschland. Evaluation der mathematikbezogenen Daten im Rahmen von TIMSS 2011. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 245–263.
- Fend, H.** (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LiFE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 37–72.
- Guill, K. & Bos, W.** (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement: Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online*, 6 (1), 34–67.
- Händel, M., Artelt, C. & Weinert, S.** (2013). Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument. *Journal for Educational Research Online*, 5 (2), 162–188.
- Hoffmann, L. & Böhme, K.** (2014). Wie gut können Grundschullehrkräfte die Schwierigkeit von Deutsch- und Mathematikaufgaben beurteilen? Eine Untersuchung zur Genauigkeit aufgabenbezogener Lehrerurteile auf Klassenebene. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (1), 42–55.
- Nurkka, N., Viiri, J., Littleton, K. & Lehesvuori, S.** (2014). A methodological approach to exploring the rhythm of classroom discourse in a cumulative frame in science teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3 (1), 54–63.
- Ruwisch, S. & Lüthje, T.** (2013). «Das muss man umdrehen und dann passt es» – Strategien von Vorschulkindern beim Bearbeiten von Aufgaben zum räumlichen Vorstellungsvermögen. *Mathematica Didactica*, 36 (2), 156–192.
- Sander, W.** (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4 (1), 100–124.
- Senkbeil, M., Ihme, J.M. & Wittwer, J.** (2014). Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (4), 671–692.
- Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Tabach, M. & Barkai, R.** (2014). Developing preschool teachers' knowledge of students' number conceptions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17 (1), 61–83.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J.** (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 184–201.
- Winther, E. & Klotz, V.K.** (2014). Spezifika der beruflichen Kompetenzdiagnostik – Inhalte und Methodologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 9–32.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Hölzl, R. & Schäfer, M.** (2013). Dynamic geometry software as a dynamic tool for spatial exploration. *Learning and Teaching Mathematics*, 15, 41–45.
- Muldner, K., Lam, R. & Chi, M.T.H.** (2014). Comparing learning from observing and from human tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 69–85.

Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben – Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12 (1), 141–155.

Wagreich, U. (2013). Brauchen wir Noten in künstlerischen Fächern? Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Fach Bildnerische Erziehung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 849–859.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Koster, B. & Vermunt, J.D. (2014). Deliberate practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 18–34.

Krämer, N.C. & Winter, S. (2014). Selektion und Rezeption von wissenschaftsbezogenen Informationen aus dem Internet – Entwicklung eines theoretischen Modells und Implikationen für instruktionale Settings. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (1), 39–54.

Maier, U. (2014). Computergestützte, formative Leistungsdiagnostik in Primar- und Sekundarschulen. Ein Forschungsüberblick zu Entwicklung, Implementation und Effekten. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (1), 69–86.

Schmidinger, E. (2013). Formative Leistungsbeurteilung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 776–785.

Strasser, T. & Knecht, H. (2013). ePortfolios in den schulpraktischen Studien der PH Wien. Ein Forschungsprojekt. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (4), 23–28.

Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: grosse Worte – kleine Münze. Thesen und Materialien. *Seminar*, Nr. 4, 9–19.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Eitel, A., Scheiter, K., Schüler, A., Nyström, M. & Holmqvist, K. (2013). How a picture facilitates the process of learning from text: Evidence for scaffolding. *Learning and Instruction*, 28, 48–63.

Frischknecht, M.-C., Reimann, G., Gut, J., Ledermann, T. & Grob, A. (2014). Wie genau können Mütter die Mathematik- und Sprachleistungen ihrer Kinder einschätzen? Ein Vergleich zwischen Mütter einschätzung und Testleistungen bei Kindern im Alter von 6–10 Jahren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46 (2), 47–78.

Kollar, I., Ufer, S., Reichersdorfer, E., Vogel, F., Fischer, F. & Reiss, K. (2014). Effects of collaboration scripts and heuristic worked examples on the acquisition of mathematical argumentation skills of teacher students with different levels of prior achievement. *Learning and Instruction*, 32, 22–36.

Leppink, J., Paas, F., van Gog, T., van der Vleuten, C.P.M. & van Merriënboer, J.J.G. (2014). Effects of pairs of problems and examples on task performance and different types of cognitive load. *Learning and Instruction*, 30, 32–42.

Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12.

Villiger, C., Wandeler, C. & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64 (1), 12–25.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Brunner, E. (2013). Unter welchen Umständen kann eine Rechentherapie erfolgreich sein? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 5, 44–50.

Brunner, E. & Gyseler, D. (2013). Heilpädagogische Förderung auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 6, 36–42.

Lichtsteiner, M. (2014). Wie Bildung trotz Dyslexie gelingen kann. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr.1, 33–39.

Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 349–367.