

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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Individualisierung und Flexibilisierung

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

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

Erscheint dreimal jährlich.

## **Herausgebende und Redaktion**

**Dorothee Brovelli**, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Doreen Flick-Holtsch**, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Sandra Moroni**, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

**Afra Sturm**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

**Markus Weil**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

## **Redaktionsassistentz**

**Louise Christen**, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, louise.christen@phnmsbern.ch

## **Manuskripte**

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

## **Externe Mitarbeitende**

### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

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

## Editorial

Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil 89

## Schwerpunkt

### Individualisierung und Flexibilisierung

**Peter Tresp** Flexibilisierung des Hochschulstudiums – eine Leitidee in vielfältiger Ausprägung. Einleitung in das Themenheft 91

**Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb** Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern 105

**Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann** Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen 119

**Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel** Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende? 134

**Markus Weil** Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen 147

**Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner** Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz» 165

## Forum

**Laura Fuhrmann** Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung? 184

**Jan Grey und Inga Gryl** «Innovativeness» Hochschullehrender als Faktor für die Einbettung digitaler Bildung in die universitäre Lehrkräftebildung im Sachunterricht 200

**Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef** Ausserschulisches Lernen mit dem Regelunterricht verknüpfen? Zur Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center 216

## Rubriken

### Buchbesprechungen

- Hauser, B. (2021). Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb (Sabine Campana) 232
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau (Norbert Grube) 234
- Escher, D. & Messner, H. (2022). Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie (3., überarbeitete Auflage). Bern: hep (Alois Niggli) 236
- Krompák, E. & Todisco, V. (Hrsg.). (2022). Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule. Bern: hep (Durk Gorter) 238
- Beutel, S.-I. & Xylander, B. (2021). Gerechte Leistungsbeurteilung. Impulse für den Wandel. Ditzingen: Reclam
- Nölte, B. & Wampfler, P. (2021). Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern: hep (Michael Fuchs) 241
- Williams, K. M. (2022). Doing research to improve teaching and learning: A guide for college and university faculty (2. Auflage). New York: Routledge (Stefan Klemenz) 245

**Neuerscheinungen** 247

**Zeitschriftenspiegel** 249

## Editorial

Gesellschaftliche, technologische und bildungspolitische Entwicklungen stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Dies eröffnet aber auch neue Chancen, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung ihrer Ausbildungsstrukturen. Die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen werden zunehmend heterogener und haben immer öfter bereits während des Studiums eine Anstellung im Lehrberuf. Der einfache digitale Zugang zu Informationen ermöglicht es den Studierenden zudem, entsprechend ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten, Interessen und kognitiven Voraussetzungen individuell zu lernen und so mehr Autonomie hinsichtlich ihres Lernprozesses zu erhalten. Lernen ist nicht mehr auf bestimmte Zeiten oder Umstände beschränkt, sondern findet individuell statt. Damit steigt die Nachfrage nach orts- und zeitunabhängigen sowie individuell zugeschnittenen Studienformaten, welche die Voraussetzungen und die Interessen der Studierenden miteinbeziehen.

Die Hochschulen sind gefordert, Ausbildungsgänge anzubieten, die der Heterogenität der Studierenden gerecht werden und ihre Wissens- und Kompetenzstände sowie ihre beruflichen Tätigkeiten, ihre soziale Herkunft und ihre Lebenssituation berücksichtigen. Gerade Pädagogische Hochschulen als Ausbildungsstätten zukünftiger Lehrpersonen sowie Gestalterinnen und Gestalter der Schulen von morgen haben eine Vorbildfunktion im Bereich der Weiterentwicklung von Lehre und der Förderung von Lernen. Wenn sie die Nachfrage nach neuen Studienformaten in ihre Weiterentwicklung einbeziehen, dann gehen Pädagogische Hochschulen damit vermehrt auf tertiärer Ebene auf individuelles und flexibles Lehren und Lernen ein und berücksichtigen die zunehmende Heterogenität sowie die hohe Arbeitstätigkeit der Studierenden an Schulen.

Das vorliegende Themenheft geht den Fragen nach, inwiefern die Lehrpersonenbildung in der deutschsprachigen Schweiz diesen Wandel antizipiert, wie sie sich weiterentwickelt und welche Erfahrungen es bereits zu verschiedenen Aspekten von Individualisierung und Flexibilisierung gibt. Im einleitenden Rahmenbeitrag geht **Peter Tremp** auf zentrale Diskussionsfelder rund um Flexibilisierung in der Hochschulbildung ein und zeigt auf, wo in der Weiterentwicklung von Studienangeboten Spannungsverhältnisse zu verorten sind. Im Beitrag von **Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb** wird dem Begriffsverständnis von Individualisierung und Flexibilisierung sowie den Erwartungen an Individualisierung und Flexibilisierung der Studienpläne an zwei Instituten der Pädagogischen Hochschule Bern nachgegangen. Anhand von Leitfadeninterviews wird aufgezeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und die Perspektive auf die Studierenden bei der Weiterentwicklung von Studienplänen eine wichtige Rolle spielen. Als ein möglicher Zugang zur Begleitung eines individualisierten und flexibilisierten Angebots wird im Beitrag von **Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann** das Online-Coaching diskutiert und aus der Perspektive der Lernerfahrungen von Hochschuldozierenden analysiert. Sie legen den Fokus auf die Rolle der Dozierenden in flexibilisierten Curricula und

sehen einen ko-kreativen Zugang zur Lehre als vielversprechend für eine Tätigkeit in einem zukunftsgerichteten Umfeld an. Aus welchen Perspektiven Studieninteressierte und Studierende die Flexibilisierung des Studiums betrachten, untersuchen **Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel** in ihrem Beitrag. Sie zeigen mit ihrer explorativen multimethodischen Herangehensweise auf, dass vor allem die zeitlich-räumliche Flexibilität des Studiums einen hohen Stellenwert für die untersuchten Gruppen hat. In Bezug auf die Weiterbildung von Lehrpersonen ergeben sich durch Individualisierung und Flexibilisierung ebenfalls neue Angebotsformate. **Markus Weil** untersucht anhand einer systematischen Analyse der Organigramme von fünfzehn Schweizer Pädagogischen Hochschulen sowie mittels einer explorativen Fragebogenerhebung bestehende institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken zur Flexibilisierung. Der Beitrag bietet eine Übersicht über die Flexibilisierungsoptionen der Ausbildung von Lehrpersonen durch Weiterbildung. Den Thementeil abschliessend stellen **Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner** in ihrem Beitrag die Lernplattform «aprendo – digitale Kompetenz» vor, die eine individuelle und flexibilisierte Weiterbildung für Lehrpersonen im Bereich der digitalen Kompetenzen ermöglicht. Dabei werden Herausforderungen und Möglichkeiten von Individualisierung und Flexibilisierung der Weiterbildung von Lehrpersonen beleuchtet.

Nach diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema untersucht der Forumsbeitrag von **Laura Fuhrmann**, welche Potenziale eine praxistheoretische Perspektive auf Schülerinnen und Schüler für die kasuistische Ausbildung von Lehrpersonen bietet. Die Analyse von Beobachtungsprotokollen, die sich auf Hausaufgabensituationen im Unterricht konzentrieren, ermöglicht einen tiefen Einblick in die komplexen Dynamiken und widersprüchlichen Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgesetzt sind. **Jan Grey und Inga Gryl** gehen der Frage nach, wie Hochschullehrende des Sachunterrichts den Prozess der Einbettung digitaler Bildung am eigenen Institut und in der eigenen Lehre sowie die eigene «innovativeness» einschätzen. Die Studie zeigt unter anderem, dass die Bereitschaft zur Innovation bei den Lehrenden vorhanden ist, jedoch durch Unsicherheiten und fehlende Ressourcen eingeschränkt wird. Der Forumsbeitrag von **Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef** präsentiert die Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center. Die Lehrpersonen tragen durch ihre Beteiligung an schriftlichen Befragungen, Evaluationen und Interviews aktiv zur iterativen Weiterentwicklung des Weiterbildungskonzepts bei.

**Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil**

## **Flexibilisierung des Hochschulstudiums – eine Leitidee in vielfältiger Ausprägung. Einleitung in das Themenheft**

**Peter Tremp**

**Zusammenfassung** Mit dem Postulat «Flexibilisierung» verbinden sich auch im Bildungsbereich vielfältige Erwartungen. Es können mehrere Formen einer Flexibilisierung des Studiums unterschieden (und kombiniert) werden, die je spezifische Studienmöglichkeiten vorstrukturieren: von räumlicher über zeitliche bis hin zu methodischer oder inhaltlicher Flexibilisierung. Damit sind neue Aushandlungen von Rollen, Aufgaben und Verantwortungen von Studierenden, Dozierenden und Hochschulen verbunden. In Studiengängen, in denen der Abschluss eng mit Berufsberechtigung verknüpft ist, werfen Flexibilisierung und dadurch ermöglichte Studienprofile auch Fragen zur Strukturierung des Berufsfelds und damit zu Einsatzmöglichkeiten von Absolventinnen und Absolventen auf. Der Beitrag leitet in dieses Themenfeld ein, indem er ausgewählte Diskussionsfelder rund um das Postulat «Flexibilisierung» aufzeigt und Fragen skizziert, auf die Studiengänge Antworten finden müssen.

**Schlagwörter** Flexibilisierung – Studienstrukturen – Diversität

### **Flexibilization of higher education – A guiding principle with many forms**

**Abstract** In the education sector too, the postulate of flexible learning involves many expectations. Different forms of the flexibilization of study programmes can be distinguished (and combined) that predefine different study options: spatial, temporal, methodological and content-related forms of flexibilization. This implies new debates regarding the role, tasks, and responsibilities of students, lecturers, and institutions. Flexibilization and its enablement of individual student profiles also raise important questions for study programmes in which the degree is closely related to a specific professional practice and occupational licensing. These questions concern the structuring of the professional field and employment opportunities for graduates. This contribution provides an introduction to the topic by highlighting selected debates around the postulate «flexibilization» and by sketching some of the issues that need to be addressed.

**Keywords** flexibilization – study programmes – diversity

## 1 Flexibilisierung als Gebot der Stunde

Flexibilisierung ist das Gebot der Stunde. Nicht nur im Bildungsbereich, aber hier auch. Davon zeugen verschiedene Positionspapiere und Empfehlungen, welche diesen Begriff verwenden (z.B. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022; Wissenschaftsrat, 2022). Auch die Delegation Lehre von swissuniversities hat 2018 ein Papier mit dem Titel «Flexibilisierung und Teilzeitstudium – Empfehlungen» verabschiedet (swissuniversities, 2018). Als zentrale Empfehlung wird auf die Möglichkeit der Verlängerung des Studiums bzw. eines Teilzeitstudiums verwiesen. Damit werden Studienstrukturen ins Zentrum gerückt, welche eine individuelle Studiengestaltung dank erweiterter zeitlicher Ordnungen ermöglichen sollen. In den kurzen Ausführungen wird auf die «zunehmende Diversität» (swissuniversities, 2018, S. 1) der Studierendenschaft verwiesen. Das Papier erwähnt einige ausgewählte Gruppen, die von einer solchen Flexibilisierung profitieren würden, so Studierende, die während des Studiums erwerbstätig sind, Gruppen mit spezifischen Bedürfnissen oder mit Behinderungen, chronisch Kranke, Spitzensportlerinnen und Spitzensportler oder Studierende mit Elternpflichten.<sup>1</sup>

Starre Strukturen, so die unterstellte Problemsicht, würden biegsame, eben flexible Handhabungen verhindern. Damit wird eine grundsätzliche Herausforderung von Bildungsorganisation benannt: Wie lassen sich Bildungsprozesse für eine grosse Anzahl Lernender organisieren? Diese Frage betrifft prinzipiell alle Stufen des Bildungssystems. Die obligatorische Schule beispielsweise hat für diese organisatorische Herausforderung eine Reihe von Lösungen hervorgebracht, die von der Jahrgangsklasse als Organisationsprinzip bis hin zu standardisierten Lehrplänen als inhaltlichem Referenzdokument reichen. Beabsichtigt ist dabei, Strukturen zu schaffen, die «allgemein» passen und eine beabsichtigte Qualität sicherstellen helfen. Gleichzeitig zeigt sich: Diese Strukturen und Vorgaben sind an der einen oder anderen Stelle im Einzelfall oder für bestimmte Gruppen unpassend. Entsprechend wurden Differenzierungen und Ausnahmen entwickelt: von einer feineren Gliederung der Lerngruppen bis zur Möglichkeit, eine Schulklasse zu überspringen, von ergänzenden Schulungsmassnahmen bis zur Lernzielbefreiung.

Wird Flexibilität einer Starrheit gegenübergestellt, so sind die Sympathien klar verteilt. Doch grundsätzlich stellt sich die Frage: Wie viel Flexibilität erträgt ein Bildungssystem? Wo liegen die Grenzen? Wie lassen sich – bei aller Flexibilität – organisatorisch Stabilität und institutionelle Verlässlichkeit gewinnen? Und wie lassen sich Qualitätsstandards absichern?

---

<sup>1</sup> Auch der aktuelle Bildungsbericht 2023 (SKBF, 2023) thematisiert an verschiedenen Stellen Fragen zur Diversität der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen, etwa in Bezug auf Zulassungsausweis, soziale Herkunft, Geschlecht oder Migrationsstatus. Zum Thema werden beispielsweise auch die Nachfrage nach Teilzeitstudiengängen oder die studienbegleitende Erwerbstätigkeit.



### 1.1 Integrierte Diversität – ungewisse Zukunft

Dass das Postulat der Flexibilisierung in Hochschulstudien in den letzten Jahren sehr deutlich vorgetragen wird, hängt unter anderem mit einer vermehrten Sensibilität für studentische Heterogenität bezüglich Bildungsbiografien, Studierverhalten oder auch Lebenssituationen zusammen. Starre Regelungen und Formen kommen damit unter Beschuss. Flexibilisierung ist das Versprechen, stets passende Lösungen zu finden. Flexibilisierung gehört mittlerweile zu den Schlüsselbegriffen in den Studien und den Empfehlungen zur Hochschule der Zukunft. Orr et al. (2019) halten beispielsweise fest, dass künftig die Möglichkeiten des Einstiegs in Studiengänge und des Ausstiegs aus Studiengängen flexibler gestaltet würden oder informell erarbeitetes Wissen und Können auch in formalen Bildungseinrichtungen anerkannt werde. Zudem werde die Hochschulbildung flexibler, indem sich Studierende dank erweiterter technischer Möglichkeiten an einem internationalen Bildungsangebot bedienen könnten, das eben am besten passt (vgl. z.B. auch Cawood & Vasques, 2022).

Diese Studien argumentieren oftmals – ergänzend zu dem auch von swissuniversities (2018) genutzten Argument der studentischen Heterogenität – mit dem Hinweis auf eine sich rasch verändernde, komplexe Welt, womit sich die Frage verknüpfe, ob stabile, bisher verfolgte Konzepte und Strukturen noch funktional seien. Vielmehr seien, so wird argumentiert, neue Konzepte gefragt, um auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten und rasch auf Veränderungen reagieren zu können – Veränderungen, die teilweise absehbar oder mindestens vage vermutet werden können. Damit sind auch veränderte Ansprüche an die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge verbunden. Gerade die Orientierung an Kompetenzen kann in dieser Absicht verstanden werden, da notwendige Grundfähigkeiten entwickelt werden sollen, welche mit Blick auf veränderte Situationen spätere Anpassungsleistungen erlauben und das Weiterlernen unterstützen.<sup>2</sup> Mit Flexibilisierung werden zudem auch Postulate verbunden, die schon seit Längerem diskutiert werden, etwa die Forderung nach lebensbegleitendem Lernen und (beruflicher) Weiterbildung. Das traditionelle Modell einer klar gegliederten Abfolge von Schulabschluss, Studium und Berufstätigkeit wird hier durch veränderte Lebensverläufe und Berufsbiografien ersetzt (Pellert, 2018).

Das Postulat einer Flexibilisierung ist oftmals stark gekoppelt an erweiterte Möglichkeiten dank Digitalisierung. Dabei können (mindestens) zwei Ebenen unterschieden werden: Auf der Ebene der Studienadministration ist es dank digitaler Möglichkeiten einfacher, Studienpläne zu kombinieren, Studienverläufe zu verfolgen oder Studienleistungen zu dokumentieren. Auf der Ebene von Didaktik und Lernprozessen eröffnen sich dank Digitalisierung neue, zeit- und ortsunabhängige Möglichkeiten von Vermittlung und Austausch – weit über die Grenzen der eigenen Hochschule hinaus. Damit einher

---

<sup>2</sup> Damit einher geht – so wird umgekehrt kritisiert – eine Degradierung des Fachwissens. So zum Beispiel Kalz (2023, S. 344) in seiner kritischen Auseinandersetzung mit Zukunftskompetenzen (vgl. auch Albrecht, 2024, Kapitel 7).

geht beispielsweise auch eine Entwicklung von einer überwiegenden Fremdsteuerung zu einer stärkeren Selbststeuerung des Bildungsprozesses, wie dies auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems eingefordert wird. Solche Entwicklungen werden in jüngerer Zeit gerade auch durch die sogenannte «Künstliche Intelligenz» akzentuiert: Welche Funktionen und Aufgaben, die traditionell eng mit der Lehrpersonenrolle verbunden waren, kann Künstliche Intelligenz übernehmen? Wie lässt sich studentisches Lernen dank Künstlicher Intelligenz unterstützen? Und in unserem Zusammenhang: Welches Flexibilisierungspotenzial für Studierende und die Organisation bzw. die Gestaltung ihrer Lernprozesse liegt in der Künstlichen Intelligenz?

## 1.2 Erwartungen an Flexibilisierung

Mit einer erhöhten Flexibilisierung von Studiengängen werden Vorteile und Chancen erwartet. Im Bericht «Flexibilisierung von Studienformen in Bayern» (Sandfuchs, 2017) werden neben den Vorteilen für die Studierenden (von der besseren Vereinbarkeit von Studium mit Elternschaft oder paralleler fachnaher Berufstätigkeit über Synergieeffekte zwischen unterschiedlichen Lebensfeldern bis hin zur Herabsetzung von Hemmschwellen für Studienanfängerinnen und Studienanfänger aus bildungsfernen Schichten) auch Chancen für die Gesellschaft und die Hochschulen genannt: So profitiere die Gesellschaft von einer Reduktion der Studienabbruchsquoten und einer Erhöhung der Gesamtzahl akademisch gebildeter Personen. Hinzu kämen positive demografische Auswirkungen durch die Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft. Die Chancen und Vorteile für die Hochschulen lägen beispielsweise in der Möglichkeit einer Profilbildung, im Anreiz zur Neustrukturierung von Lehrmethoden oder in der Gewinnung neuer heterogener Zielgruppen.<sup>3</sup> Ein Nutzen wird auch für (akademische) Berufsfelder erwartet, indem dank Flexibilisierung von Studienangeboten rascher und mit weniger Aufwand bei gleichbleibender Bildungsqualität auf neue Anforderungen im wissenschaftsbasierten Berufshandeln reagiert werden könne (vgl. auch Tremp & Hildbrand, 2015, S. 38). Allerdings sind mit flexibleren Studienangeboten auch Kosten verbunden, die zudem neue Finanzierungsmodalitäten notwendig machen würden.

## 2 Studiengänge Lehrberuf

Flexibilisierung der Studienangebote kennt neben allgemeinen Absichten oftmals ergänzende spezifische Zielsetzungen. Im Falle der Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind das Postulat der Flexibilisierung und die damit angestrebte Berücksichtigung heterogener Studienbedingungen insbesondere auch mit dem Bemühen verknüpft, mehr Lehrpersonen auszubilden und somit Angebote zu schaffen, welche

---

<sup>3</sup> In diesem Bericht wird auch festgehalten, dass oftmals eine (zu rasche) «gedankliche Gleichsetzung von «Flexibilisierung» mit «Teilzeit» und von dieser mit «berufsbegleitend»» (Sandfuchs, 2017, S. 57) stattfindet – eine Kritik, die in Teilen auch auf das Papier von swissuniversities (2018) zutreffen dürfte.

für Personengruppen attraktiv sind, die bisher kaum angesprochen wurden bzw. mit ihren (Bildungs-)Biografien nicht dem traditionellen Einstieg in die Ausbildung als Lehrperson entsprechen. Allerdings wurden gerade in den letzten Jahren vermehrt Angebote geschaffen, welche Berufsumsteigende ansprechen oder andere Studienabschlüsse anerkennen und entsprechend die Studienverpflichtungen reduzieren können. Zudem werden beispielsweise für Spitzensportlerinnen und Spitzensportler schon bisher oftmals individuelle Lösungen gesucht, damit diese ihr Studium absolvieren können. Beabsichtigt wird nun aber, die Strukturen so zu gestalten, dass unterschiedliche Personengruppen passende Angebote finden. Erweiterte Möglichkeiten zeigen auch die Angebote der Weiterbildung für Lehrpersonen, wie der Beitrag von Winder, Kern, Müller und Buchner (2024) in diesem Heft illustriert.

Nun zielen Studiengänge an Schweizer Pädagogischen Hochschulen allerdings auf ein Studienziel, das eng mit einer staatlich geregelten Berufsberechtigung verknüpft ist. Damit hängen auch Vorgaben zusammen, die bei der Gestaltung der Studienangebote zu berücksichtigen sind und – unter heutigen Verhältnissen – in ausgewählten Aspekten wenig Freiraum lassen. Diese Studiengänge unterscheiden sich somit deutlich von anderen Studienangeboten, welche nur lose Berufsbezüge kennen.

Grundsätzlich geht es in den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung also auch um ein Studium als Homogenisierung in Sachen Studienziele und Berufsberechtigung. Das Spannungsfeld besteht somit nicht zuletzt darin, eine gewisse Eingangsdiversität aufrechtzuerhalten und gleichzeitig bestimmte Ansprüche durchzusetzen – Ansprüche allerdings im Hinblick auf ein sich wandelndes (!) Berufsfeld. Das Studienregime kann dabei mehr oder weniger grosszügig gestaltet sein, was beispielsweise Anerkennungs- und Anrechnungspraxen betrifft, das heisst den institutionellen Umgang mit früher erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen, im Besonderen – im Falle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – durch die Anrechnung unterrichtlicher oder erzieherischer Erfahrungen. Hier wird «validierte Unterrichtspraxis» (EDK, 2019, S. 2) verlangt, wobei die Form der Validierung weitgehend unbestimmt bleibt: «Unterrichtspraxis kann angemessen angerechnet werden, wenn sie <validiert> ist, d.h. wenn eine positive Fremdbeurteilung der Berufspraxis vorliegt (z.B. durch die Schulbehörde)» (EDK, 2019, S. 2).

Damit ist ein systematisches Problem verbunden: Falk Scheidig weist darauf hin, dass mit Unterrichtspraxis ohne konzeptionelle und organisatorische Rahmung durch die Hochschulen – wie dies in ordentlichen, studienintegrierten Praxisphasen der Fall ist – der Professionalisierungsanspruch ausgehöhlt werde (Scheidig, 2023, S. 181), weshalb der Anspruch an eine wissenschaftsgestützte Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht gerade nicht eingelöst wird. Das Beispiel verdeutlicht aber auch unterschiedliche Interessenlagen: hier Bildungsverwaltung und Bildungspolitik mit ihrem Bestreben, genügend Lehrpersonen zu finden, dort Hochschulen mit ihrem Anspruch an wissenschaftliche Fundierung. Unterschiedliche Interessenlagen (und Konzeptionen von Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zeigen sich beispielsweise auch – und sehr ak-

tuell – bei der Diskussion um die Voraussetzungen für den Zugang zum Studium: Was wird verlangt, was darf verlangt werden?<sup>4</sup>

Ergänzend kann zudem – in Anlehnung an Seufert (2018, S. 24–26) und ihre Überlegungen zur Berufsbildung – auf Möglichkeiten zur Flexibilisierung auf der Steuerungsebene hingewiesen werden. Hier werden unter anderem die Veränderungszyklen bei der Anpassung der Curricula oder das Mass an Reglementierung zum Thema. Und es stellt sich die Frage nach dem adäquaten Aufwand, welcher mit angestrebten Veränderungen sowie ihren Entscheidungs- und Dokumentationsprozessen einhergeht – Fragen, die auch an Pädagogische Hochschulen oder Akkreditierungsorgane gestellt werden können.

Trotz aller Vorgaben und Reglementierungen: Die einzelnen Pädagogischen Hochschulen zeigen in ausgewählten Aspekten (etwa hinsichtlich der zeitlichen Organisation des Studiums und des diesbezüglichen Gestaltungsraums für die Studierenden bis hin zu einer Auswahl an Studienmodellen) einige Unterschiede, was Flexibilisierung betrifft. Einen Einblick in Entwicklungsprozesse einer Pädagogischen Hochschule ermöglicht der Beitrag von Winkler, Conrad und Kolb (2024) in diesem Heft.

### 3 Umsetzungsformen

Flexibilisierung kann sich in unterschiedlichen Formen ausdrücken, die als einzelne Massnahmen bisweilen sogar anders begründet sein mögen und andere Absichten verfolgen. Das Postulat der Flexibilisierung ist dann auch eher Leitidee als präzises Konzept. Dabei können einige Dimensionen unterschieden werden (in Anlehnung an Grassl, 2012, referiert nach Bergstermann & Theis, 2014, S. 37):

- *Räumliche Flexibilisierung*: Lern- und Studienorte werden vielfältiger: vom eigenen Arbeitsplatz zu Hause über Bibliotheken und öffentliche Räume bis zum Campus, von der eigenen Hochschule über ein weltweites Hochschulnetzwerk bis zu anderen Bildungsanbietenden.
- *Methodische Flexibilisierung*: Vielfältige Zugänge und Angebotsformate, die auch parallel zur Verfügung gestellt werden können.
- *Zeitliche Flexibilisierung*: Einzelne Angebote werden zu verschiedenen Zeiten angeboten oder aber für eine zeitlich beliebige Nutzung zur Verfügung gestellt.
- *Lebenszeitliche Flexibilisierung*: Das Studium kann in verschiedenen Lebensphasen angefangen werden, es lässt sich unterbrechen und mit spezifischer Zielsetzung wieder aufnehmen.

---

<sup>4</sup> In den damaligen «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» war das «Niveau einer Maturität, die zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt» (EDK, 1993, S. 15), vorgesehen. Mittlerweile – so zeigt der aktuelle Bildungsbericht – ist der Zugang über eine gymnasiale Maturität in den Studiengängen für die Primarstufe in den Jahren 2011 bis 2021 deutlich unter 50 Prozent gesunken (SKBF, 2023, S. 301–302).

- *Inhaltliche Flexibilisierung*: Mitgebrachte Erfahrungen und unterschiedliche Wissensstände werden berücksichtigt, zusätzliche Angebote stehen zur Verfügung, individuelle Studienprogramme werden möglich.

Im Folgenden sollen einige ausgewählte Formen der Umsetzung des Postulats «Flexibilisierung» vorgestellt werden. Diese reichen von eher strukturellen Möglichkeiten bis hin zu inhaltlichen Optionen und methodischen Zugängen, wobei die verschiedenen Formen oftmals Zusammenhänge kennen und sich nicht trennscharf einer Kategorie zuordnen lassen. Welche Art von Flexibilisierung Studierende sich wünschen, zeigt der Beitrag von Hirsch, Holmeier und Quesel (2024) in diesem Heft.

### 3.1 Studienstrukturen

#### 3.1.1 Modularisierung

Flexibilisierung ist kein neues Anliegen. Bereits die (spätestens) mit der Bologna-Reform umgesetzte Stufung des Studiums und insbesondere die Modularisierung als grundlegendes Strukturierungsprinzip sowie Kreditpunkte als Studienwährung beabsichtigen erweiterte Flexibilisierungsmöglichkeiten. Modularisierung verknüpft Ansprüche der anbietenden Bildungsinstitution mit denjenigen des nachfragenden Bildungssubjekts, indem sie eine schnellere und flexiblere Anpassung an neue Erfordernisse verspricht. So sind zum Beispiel neue Kombinationsmöglichkeiten zwischen Fachdisziplinen rasch umsetzbar, was zu innovativen Studiengängen führen und spezifische Arbeitsfelder bedienen kann. Gleichzeitig können mehr Wahlmöglichkeiten für Studierende geschaffen werden. Neue Studienmodelle werden damit denkbar, welche sich bei ausgewählten Modulen bedienen und diese gezielt ergänzen, beispielsweise für Personen mit eingeschränkten zeitlichen Verfügbarkeiten. Damit können auch unterschiedliche Einstiegs-, Umstiegs- und Ausstiegsmöglichkeiten realisiert werden. Zudem kann beispielsweise die Integration von Studienleistungen, die andernorts erbracht wurden, erleichtert werden. (Trempp & Hildbrand, 2015, S. 44)

Zwar hat sich Modularisierung als grundlegendes Strukturierungsprinzip von Studiengängen mittlerweile etabliert, doch es zeigen sich beträchtliche Unterschiede in der Ausgestaltung. Und es stellen sich – gerade in ausgeprägt berufsorientierten Studiengängen – Fragen zu den Konzepten «Beruflichkeit» und «Profession». Bereits in den frühen deutschsprachigen Diskussionen um die Modularisierung von Studiengängen wurde die Frage gestellt, ob eine Addition von Einzelteilen das gleiche Ganze ergebe, wie es dies vormals gewesen sei, ob das Konzept des Berufs also identisch bleibe, ja ob überhaupt ein Konzept des Berufs entstehe, wie sich also eine «Ganzheitlichkeit professionellen Wissens» entwickle und eine professionelle Identität entwickelt werden könne (für die Juristerei z.B. Maiwald, 2005). Damit sind auch Überlegungen zur Umsetzung von Modularisierung verbunden, beispielsweise was die Grösse oder die Reihung von Modulen angeht, verknüpft mit Fragen zu Auswahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten als Elementen einer Flexibilisierung. Welche Studienprofile sind möglich, welche Module gehören zum unabdingbaren Kernbestand? Was die Studien-

gänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrifft, so ergeben sich – für die Studiengänge der Primar- und der Sekundarstufe – insbesondere durch die Auswahl an späteren Schulfächern einige Profilierungsmöglichkeiten für das Studium (für die Studiengänge der Primarstufe vgl. die Zusammenstellung bei Huber & Wyss, 2023).<sup>5</sup>

Eine ausgeprägte Flexibilisierung wäre notwendigerweise mit einer veränderten Strukturierung des Berufsfeldes und dortiger Einsatzmöglichkeiten verknüpft. Tatsächlich böten Stufung und Modularisierung von Studiengängen die Möglichkeit, lediglich einen bestimmten Ausschnitt zu studieren und in der Folge in einem Ausschnitt beruflich tätig zu werden – mit späteren Ergänzungsmöglichkeiten. Oder wie Lukas Lehmann festhält: «Die Einführung einer neuen Berufskategorie unterrichtsbegleitender Lehrpersonen würde das Schul- und auch das Ausbildungsgefüge beträchtlich verändern. Sie lässt sich nur umsetzen, wenn Schule und Unterricht sowie die Ausbildung von Lehrpersonen neu gedacht werden» (Lehmann, 2023, S. 81).

Was Flexibilisierung auf konzeptioneller Ebene betrifft, zeigt Seufert (2018) in ihrer Studie zur Berufsbildung zwei Extremformen auf: auf der einen Seite das Berufskonzept (mit heute rund 230 Berufen), auf der anderen Seite das Qualifizierungskonzept, das dieses Berufskonzept aufhebt und auf Teilqualifikationen setzt, die dann für mehrere (bisherige) Berufe nutzbar wären (Seufert, 2018, S. 19–21). Diese Teilqualifikationen können (fast) beliebig klein aufgeteilt werden. Darauf macht nicht zuletzt die Diskussion um Microcredentials und Kurz-Zyklen aufmerksam, die sich als Kleinformate im Baukastensystem beschreiben lassen, was mit einer gesteigerten Flexibilisierung und einem veränderten Konzept von Hochschule als Bildungseinrichtung einhergeht (vgl. Abschnitt 4). Diese Aufsplitterung in Teilqualifikationen böte zudem – was die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrifft – bisher kaum genutzte Möglichkeiten der Verbindung von Aus- und Weiterbildung. Ebendiese Verbindung von Aus- und Weiterbildung ist auch Thema des Beitrags von Weil (2024) in diesem Heft.

### 3.1.2 Lernorte und Wissensformen

Ergänzend zu Fragen rund um Modularisierung soll hier noch auf eine Besonderheit ausgeprägt professionsorientierter Studiengänge – Medizin ebenso wie Lehrerinnen- und Lehrerbildung – hingewiesen werden. Deren Struktur zeichnet sich durch eine starke Integration eines – ergänzend zur Hochschule – «zweiten Lernorts» aus, nämlich des Berufsorts. Hohe Flexibilität könnte beispielsweise bedeuten, dass die den unterschiedlichen Orten zugeteilten Phasen im zeitlichen Verlauf des Studiums individuell angesetzt werden könnten, zumal die zeitlichen Verfügbarkeiten während dieser beiden Phasen unterschiedlich ausgeprägt sind, sind doch Schulpraktika meistens als Vollzeit-

---

<sup>5</sup> Die Studiengänge mit ihren unterschiedlichen Zielstufen kennen unterschiedliche Voraussetzungen für Flexibilisierung. So unterscheiden sich beispielsweise die Anzahl und damit die Möglichkeiten zur Auswahl der Schulfächer, für welche eine Unterrichtsqualifikation beabsichtigt ist. Zudem sind beispielsweise die Dauer und die Zeitstrukturen unterschiedlich gestaltet.

tätigkeit konzipiert. Dem steht allerdings entgegen, dass Hochschul- und Schulphasen in Ausbildungskonzepten sorgfältig aufeinander bezogen sind und darin eine besondere Ausbildungsqualität liegt.

Noch weiter ginge eine Flexibilisierung, wenn zwischen unterschiedlichen Formen gewählt werden könnte, was den jeweiligen Anteil von hochschulischen versus unterrichtspraktischen Phasen betrifft. Selbstverständlich: Unterschiedliche Lernorte bieten je unterschiedliche Lernzugänge und Lerngelegenheiten; betont werden je unterschiedliche Wissensformen. Eine Flexibilisierung dieser Anteile müsste klären, wie sich die Wissensformen in beiden Modellen gleichwohl relationieren, damit beispielsweise ein ausgeprägtes Erfahrungslernen in Unterrichtstätigkeit nicht als implizite Abwertung akademischen Wissens interpretiert werden muss (vgl. einige Illustrationen dazu in den Analysen in Kowalski, Leuthold-Wergin, Fabel-Lamla, Frei & Uhlig, 2024).

### 3.2 Inhalte und methodische Zugänge

Wenngleich sich das Postulat der Flexibilisierung meistens auf Strukturfragen bezieht, so lassen sich damit auch inhaltliche Überlegungen und methodische Zugänge verbinden. Leitüberlegung ist auch hier, Inflexibilität zu vermeiden. So wird in diesem Zusammenhang beispielsweise auf überfachliche Kompetenzen und Future Skills (vgl. z.B. Stifterverband, 2021) verwiesen, weil diese eine Offenheit gegenüber Fachinhalten zulassen bzw. sich mit unterschiedlichen Fachinhalten verbinden lassen. Oder es wird auf Lehrsettings verwiesen, welche studentische Tätigkeiten mit einer anderen zeitlichen Ordnung verbinden. Dazu gehören beispielsweise Formen wie Blended Learning oder Flipped Classroom. Dieser «umgekehrte Seminarraum» kann insofern mit dem Postulat der Flexibilisierung verbunden werden, als bestimmte Aktivitäten aus der Präsenzzeit ausgelagert und individualisiert werden, damit gleichzeitig die Präsenzphase eine veränderte Bedeutung im Lernprozess erhält. Allerdings kann an diesem Beispiel auch gezeigt werden, dass bestimmte Studienkompetenzen vorausgesetzt werden, die wohl nicht bei allen Studierenden zu finden sind: Flexibilisierung mag zu Teilen für bisher vernachlässigte Gruppen ein Gewinn sein, für andere ist sie jedoch mit einer erweiterten Herausforderung verbunden.<sup>6</sup> Oder aber: Flexibilisierung bedeutet, dass zwischen verschiedenen Formen gewählt werden kann. Der Beitrag von Bieri Buschor, Bürgler, Keck Frei und Hürlimann (2024) in diesem Heft vermittelt die Perspektive von Dozierenden beim zeit- und ortsunabhängigen und dadurch flexiblen Online-Coaching.

Wahl und Mitgestaltung sind auch bei entwickelnden und forschenden methodischen Zugängen bedeutsam. So wird beispielsweise beim forschenden Lernen den Studie-

---

<sup>6</sup> Dies zeigt sich auch bei MOOCs (Massive Open Online Courses). Hier können zwar alle teilnehmen, die Interesse haben; formale Zulassungsbedingungen im Sinne bisheriger Bildungsabschlüsse sind nicht verlangt. Und gleichwohl steht der Zugang – nun eben über andere Mechanismen – nicht allen offen. Ich danke Elke-Nicole Kappus dafür, dass sie mich immer wieder auf solche sich neu konfigurierenden Ausschlussmechanismen hinweist.

renden ein Forschungsprozess zugemutet, den sie «in seinen wesentlichen Phasen... (mit)gestalten, erfahren und reflektieren» (Huber & Reinmann, 2019, S. 3). Damit sind Möglichkeiten der individuellen Ausgestaltung geschaffen, die sich auf Inhalte, Zugangsweisen oder Zeitstrukturen beziehen. Das Studium wird hier als partizipativer Prozess verstanden, Lernwege werden gemeinsam ausgehandelt, was unter anderem mit einer spezifischen Dozierendenrolle einhergeht.

Eine besondere Herausforderung offener Inhalte und Zugänge liegt in der Gestaltung von Leistungsnachweisen. Wie werden die Formen von Leistungsnachweisen festgelegt oder ausgehandelt? Können diese individuell gewählt werden? Wie gelingt es, dieselben Kompetenzen in unterschiedlichen Formen nachzuweisen? Insgesamt zeigt sich eine Entwicklung, bei der formative Beurteilungen an Bedeutung gewinnen, sodass beispielsweise formative Assessment-Pools als Möglichkeit einer Standortbestimmung vermehrt eingesetzt werden, um auf dieser Grundlage anschliessend zu klären, welche weiteren Lernprozesse notwendig sind und welche Bildungsangebote dafür genutzt werden können. Auch in diesem Zusammenhang wird auf erweiterte Möglichkeiten dank Digitalisierung hingewiesen, seien dies nun digitale Studienassistenzsysteme oder «Learning Analytics». Diese versprechen, Hinweise zur Optimierung von Lernprozessen zu liefern, gleichzeitig sind sie aber ein besonders illustratives Beispiel eines digitalen Instruments, das Versprechen und Gefährdungen verknüpft.

Inhaltliche und methodische Offenheit und Flexibilisierung scheinen gegen die traditionellste Lehrmethode zu sprechen, die Vorlesung. Die hohe Kunst der Didaktik würde allerdings darin bestehen, zum einen eine Vielfalt von Lehrangeboten zu schaffen und zum anderen die einzelnen Angebote – und somit auch die Vorlesung – an Grundsätzen eines «universellen Designs» auszurichten, das heisst nach Realisierungsformen zu suchen, welche Teilhabe und Chancengleichheit für alle Studierenden erlauben «in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können» (UNO, 2006, Artikel 2).

#### **4 Verantwortungen neu aushandeln**

Flexibilisierung ist kein Wert an sich, sondern bleibt an inhaltliche Begründungen zurückgebunden. Die Begründungen lassen sich als Antwort auf veränderte Lebenslagen und damit auch auf eine veränderte Bedeutung eines Studiums ebenso verstehen wie als Ausdruck einer höheren Sensibilität für Inklusion und Exklusion oder die Nutzung neuer technischer Möglichkeiten. Und gleichzeitig müssen Ansprüche der Profession berücksichtigt werden, verfolgen die Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung doch die Absicht, Studierende zu versierten Unterrichts- und Schulpraktikerinnen und -praktikern auszubilden, welche mit den zu erwartenden beruflichen bzw. gesellschaftlichen Aufgaben gut zurechtkommen.



Maximale Flexibilität kann damit weder für eine Hochschule noch für die Studierenden das Ziel sein. Dies ist weder institutionell leistbar noch für den individuellen Bildungsweg sinnvoll. Im Vordergrund steht vielmehr Folgendes:

Es ist ... eine optimale Balance anzustreben zwischen der institutionellen Verantwortung für die Studienangebote und der studentischen Verantwortung für ihr Studium. Dies bedeutet beispielsweise auch, dass ein Studium genügend Raum und Zeit für Vertiefung in der Sache ermöglichen muss, damit tatsächlich auch ein vertieftes Verständnis erreicht werden kann und akademische Bildung ermöglicht wird. (Trempe & Hildbrand, 2015, S. 52)

Mit einer ausgeprägten Flexibilisierung von Studienangeboten in ihren Strukturen und Inhalten verändern sich die Rollen, Aufgaben und Verantwortungen von Studierenden, Dozierenden und Hochschulen. «Das Studium zur eigenen Sache machen» bedeutet für die Studierenden auch, einen grossen Teil der Verantwortung in diesem Lehr-Lern-Arrangement übernehmen zu dürfen und auch zu müssen. Unabdingbar ist aber eine Klarheit der Zielsetzungen – gerade bei einer höheren Flexibilität der Strukturen.

Flexibilisierung ist eine Antwort auf die festgestellte rigide und hinderliche Fixiertheit von Strukturen und, so wurde in Abschnitt 3 bemerkt, mehr Leitidee als präzises Konzept. Je nach Ausprägung dieser Flexibilisierung sind dann auch Vorbehalte und Fragen verbunden. Drei abschliessende Überlegungen sollen dies illustrieren, wobei gleichzeitig Gestaltungsfelder sichtbar werden, die – je nach konkreter Umsetzung – Chancen und Herausforderungen in unterschiedlichem Ausprägungsgrad vorstrukturieren.

#### *Auswahl?*

Flexibilisierung – so haben wir gesehen – kann beispielsweise durch erweiterte Wahlmöglichkeiten realisiert werden, zum Beispiel im Studienprogramm. Die Auswahl von Modulen und Lehrveranstaltungen ist allerdings anspruchsvoll, insbesondere wenn am Schluss gleichwohl von allen dieselben Kompetenzen erwartet werden, die mit der Berufsberechtigung begründet werden. Bohndick und Bonanati haben in einer Studie untersucht, «wie die Orientierung am Weiterentwicklungsbedarf bei der Lehrveranstaltungs-wahl gelingt» (Bohndick & Bonanati, 2022, S. 447). Dabei haben sie festgestellt, dass «die Intention, eine auf die eigenen Weiterentwicklungsbedarfe passende Lehrveranstaltung zu wählen, sich nicht unbedingt im Verhalten niederschlägt» (Bohndick & Bonanati, 2022, S. 447) und dass «die Wahl passender Lehrveranstaltungen nicht einfach ist» (Bohndick & Bonanati, 2022, S. 448). Begleitung und Beratung wären somit notwendige Ergänzungen, um das Potenzial von flexibilisierten Studienstrukturen auch tatsächlich realisieren zu können. Damit wird gleichzeitig erneut deutlich: Flexible Studienangebote setzen (oftmals implizit!) spezifische Kompetenzen voraus, die nicht per se gegeben sein müssen und damit zu neuen Mechanismen der Exklusion führen können.

#### *Soziale Desintegration?*

Flexible Strukturen gehen oftmals mit der Auflösung traditioneller Lernkohorten einher, weil individuelle Lösungen gesucht werden, die eben unterschiedlich aussehen

können. Nun ist allerdings die soziale Eingebundenheit ein wichtiger Erfolgsfaktor in einem Studium. Flexibilisierung ist also herausgefordert, diese Vereinzelung mit spezifischen Integrationsangeboten zu kombinieren. Damit verknüpft ist die Frage nach der physischen Ko-Präsenz im Hochschulcampus, die andere Begegnungsqualitäten erlaubt als der digitale Austausch. Hier sind Hochschulen auch aufgefordert, den Campus mit seinen Räumlichkeiten entsprechend zu gestalten, sodass dieser Austausch vor Ort möglich wird, der Campus sich als einladender Begegnungsraum gestaltet. Diese soziale Funktion des Campus dürfte wichtiger werden.

### *Hochschulen der Zukunft?*

Und schliesslich: Flexibilisierung geht über die Einzelhochschule hinaus, darauf machen MOOCs, Open Educational Resources und weitere Vorhaben aufmerksam. Entsprechend wird sich auch die Rolle der Bildungsinstitution «Hochschule» verändern, können doch Module und Bildungsangebote andernorts genutzt werden.<sup>7</sup> Hochschulen sehen sich damit künftig verstärkt einer internationalen Konkurrenz ausgesetzt, die sich nicht nur auf andere Hochschulen bezieht, sondern generell Bildungsanbieterinnen und Bildungsanbieter einschliesst. Dies mag für die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz noch kaum spürbar sein, der Trend dürfte aber auch diesen Hochschultypus erfassen. Und damit rücken erweiterte Qualitäten ins Zentrum: «Neben der Zertifizierung als zentraler Kompetenz wird die Institution als Begleiterin, Beraterin in einer diversen Bildungslandschaft und als Partnerin des lebensbegleitenden [Lernens] gefragt sein. Reputation erhält die Einrichtung auch dadurch, wie qualitätsgesichert sie diese Rolle einnimmt» (Dittler & Kreidl, 2018, S. 105).

## Literatur

- Albrecht, K.** (2024). *Universität im Bologna-Prozess. Form und Re-Form der universitären Erziehung*. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.
- Bergstermann, A. & Theis, F.** (2014). Bildungsangebote längs der individuellen Lebensphasen. Flexibilisierung und Individualisierung an Hochschulen – Beispiele aus der Praxis. *Wissenschaftsmanagement*, 20 (4), 36–40.
- Bieri Buschor, C., Bürgler, B., Keck Frei, A. & Hürlimann, R.** (2024). Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 119–133.
- Bohndick, C. & Bonanati, S.** (2022). Wählen Studierende die Lehrveranstaltungen, die zu ihren Bedarfen passen? Eine Untersuchung von Besuchsplanung und tatsächlichem Besuch. *Die Hochschullehre*, 8 (31), 437–451.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.** (2022). *Der österreichische Hochschulplan 2030*. Wien: BMBWF.
- Cawood, R. & Vasques, C.** (2022). *Are universities of the past still the future?* London: EY.

---

<sup>7</sup> Im Fremdsprachenbereich wird bereits seit Längerem die Bestätigung ausgewählter Kompetenzen und Anspruchsniveaus an spezialisierte Agenturen ausgelagert; die Anerkennung durch die Heimhochschule ist routinierte Praxis.

- Dittler, U. & Kreidl, C.** (Hrsg.). (2018). *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2019). *Richtlinien der EDK-Anerkennungskommissionen für die Anrechnung bereits erbrachter formaler Bildungs- und Studienleistungen. Beschluss der Kommissionen für die Anerkennung von Lehrdiplomen für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und für Maturitätsschulen sowie von Hochschuldiplomen für die pädagogisch-therapeutischen Lehrberufe vom 2. Dezember 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Hirsch, P. E., Holmeier, M. & Quesel, C.** (2024). Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 134–146.
- Huber, C. & Wyss, M.** (2023). Das Desiderat der Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe – Lehrdiplomkategorien und Ausbildungsstrukturen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8). In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern* (S. 69–77). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Huber, L. & Reinmann, G.** (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalz, M.** (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *Medien-Pädagogik*, 24 (Occasional Papers), 332–352.
- Kowalski, M., Leuthold-Wergin, A., Fabel-Lamla, M., Frei, P. & Uhlig, B.** (Hrsg.). (2024). *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehmann, L.** (2023). Ist die Zeit reif für eine neue Grammatik der Schule? In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern* (S. 78–82). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Maiwald, K.-O.** (2005). Die «Ganzheitlichkeit» professionellen Wissens und seiner Vermittlung. Überlegungen am Beispiel des juristischen Wissens. *Die Hochschule*, 14 (1), 52–71.
- Orr, D., Lübecke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M. & Dohmen, D.** (2019). *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030. Hauptbericht der AHEAD-Studie* (Arbeitspapier Nr. 42). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Pellert, A.** (2018). Die Hochschule als Partnerin des Lebenslangen Lernens. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 101–116). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandfuchs, G.** (2017). *Flexibilisierung von Studienformen in Bayern*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Scheidig, F.** (2023). Felder und Herausforderungen der Kooperation von Hochschule und Praxis an den Schnittstellen professioneller Verantwortung. In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern* (S. 180–183). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Seufert, S.** (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFJ im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien»*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SKBF.** (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stifterverband.** (2021). *Future Skills. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel* (Diskussionspapier Nr. 3). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

**Tremp, P. & Hildbrand, T.** (2015). Enhancing flexibility: Ten years of experience with new academic structures in Swiss universities. *Higher Education Forum*, 12, 37–55.

**UNO.** (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgeschlossen in New York am 13. Dezember 2006. Bern: Bundeskanzlei.

**Weil, M.** (2024). Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 147–164.

**Winder, G., Kern, A., Müller, S. & Buchner, J.** (2024). Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 165–183.

**Winkler, A., Conrad, S.-J. & Kolb, A.** (2024). Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 105–118.

**Wissenschaftsrat.** (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Erfurt: Wissenschaftsrat.

## Autor

**Peter Tremp**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, peter.tremp@phlu.ch

## **Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern**

Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb

**Zusammenfassung** An der Pädagogischen Hochschule Bern wurden die Studienpläne der Studiengänge Primarstufe und Sekundarstufe I weiterentwickelt. Ein strategisches Ziel bestand darin, das Studium inhaltlich zu individualisieren und organisatorisch flexibler zu gestalten. Welche Erwartungen von den Leitungspersonen an die neuen Studienpläne gestellt werden und welche Herausforderungen während der Weiterentwicklung erlebt wurden, wird in diesem Beitrag thematisiert. Auf der Grundlage von dreizehn Interviews mit leitenden Personen der beiden Institute und dem Rektor kann gezeigt werden, dass gemäss den Einschätzungen der Befragten die institutionellen Rahmenbedingungen der Institute die Weiterentwicklungen beeinflusst haben, die Erwartungen der Leitungspersonen in den Instituten sich unter anderem deshalb unterscheiden und angenommen wird, dass die Dozierenden bei der Umsetzung der neuen Studienpläne am meisten gefordert sind.

**Schlagwörter** Studiengangsentwicklung – Herausforderungen – Individualisierung – Flexibilisierung

### **Individualisation and flexibility in teacher education? Challenges of programme development illustrated with the example of the Berne University of Teacher Education**

**Abstract** The curricula of the primary and lower secondary level programmes have been revised at the Berne University of Teacher Education. One strategic goal was to allow more individualised learning paths and to organize the curriculum more flexibly. The article discusses the expectations that both the heads of institutes and the function leaders have regarding the new curricula and the challenges that they had encountered while developing them. Based on a total of thirteen interviews, it can be shown that different institutional frameworks were considered to have an impact on how the developments were addressed and that, in consequence, the expectations of the people in leading positions differ at the two institutes. Furthermore, the lecturers are assumed to be the most challenged in the implementation of the new curricula.

**Keywords** curriculum development – challenges – individualisation – flexibility

## 1 Die Pädagogische Hochschule Bern im Wandel

An der Pädagogischen Hochschule Bern wurde die Organisation der Studiengänge (Studienpläne) Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und, vor etwas längerer Zeit, der Heilpädagogik auf der Grundlage gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen weiterentwickelt. Für diese Weiterentwicklung war der Leitgedanke einer stärkeren Individualisierung und Flexibilisierung zentral. Dies soll der heterogenen Zusammensetzung der Studierenden ebenso Rechnung tragen wie dem gesteigerten Bedürfnis, orts- und zeitunabhängig zu studieren, entsprechend den in der Strategie von swissuniversities festgehaltenen Aspekten. Die in swissuniversities zusammengeschlossenen Institutionen sehen «Vielfalt und Flexibilität» sowie «Digitalität» als zentrale Treiber aller Innovationen an Hochschulen (swissuniversities, 2016), die es ermöglichen, auf die veränderte Zusammensetzung der Studierenden infolge der demografischen Entwicklungen, der Globalisierung und der erhöhten Mobilität zu reagieren. Das hat zur Folge, dass verschiedene Voraussetzungen und Erwartungen aufkommen, denen Hochschulen begegnen müssen (PHBern, 2017; Merkt, 2023). Insbesondere soll Lernen nicht mehr auf bestimmte Zeiten oder Orte beschränkt werden (OECD, 2019; Tremp & Stanisavljevic, 2020). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wurde die Strategie der Pädagogischen Hochschule Bern unter anderem auf inhaltlich sowie lernstrategisch individualisierte und organisatorisch flexible Studienpläne ausgerichtet. Dabei sollen die Studierenden als Gestaltende ihrer eigenen Entwicklung verstanden werden, die im Austausch mit ihrem schulischen und hochschulischen Umfeld selbst dafür verantwortlich sind, was und wie sie lernen (Ehlers, 2022). Inwiefern eine Weiterentwicklung der Studienpläne in Richtung Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung für möglich erachtet wird, soll in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

Der Forschungsbeitrag fokussiert darauf, wie die Weiterentwicklung vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen der beiden Institute Primarstufe und Sekundarstufe I eingelöst wird, welche Erwartungen die leitenden Personen an die neuen Studienpläne haben und welche Herausforderungen die Neuerungen aus ihrer Sicht mit sich bringen. Im Rahmen des Forschungsprojekts «Potenziale und Herausforderungen von flexiblen Lernwegen an der PHBern» (FLePH) wurden Interviews mit Personen, die an der Weiterentwicklung der Studienpläne am Institut Primarstufe und am Institut Sekundarstufe I leitend beteiligt waren, durchgeführt, um diese Aspekte zu untersuchen. In den folgenden Abschnitten wird aufgezeigt, auf welcher Grundlage die Pädagogische Hochschule Bern welche Veränderungen vorgenommen hat, welche Erwartungen die Leitungspersonen an die Weiterentwicklungen haben und welche Herausforderungen beim Entwicklungs- und Umsetzungsprozess erlebt wurden.

## 2 Gründe für Individualisierung und Flexibilisierung

Die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz wird an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen kompetenzorientiert umgesetzt (Hascher & Winkler, 2017; Winkler & Freisler-Mühlemann, 2023). Charakteristisch für kompetenzorientierte Studiengänge in der Schweiz sind die Vermittlung von professionellen Kompetenzen und die Dokumentation des Lernprozesses während der gesamten Ausbildung. Psychologische, pädagogische, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen gehören ebenso zu einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung wie die Mitwirkung an bzw. die Durchführung von kleinen praxisorientierten Forschungsprojekten. Entscheidend für den Lernerfolg der Studierenden sind die institutionellen Rahmenbedingungen der Studiengänge, die Einbettung der kompetenzorientierten Lerngelegenheiten in den Studienverlauf, die Gestaltung der hochschulischen und schulischen Lernbegleitung und die Haltungen der beteiligten Personen (Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018; Stanisavljevic & Tremp, 2021).

Die Umsetzung dieser Elemente an Pädagogischen Hochschulen ist eng mit den gesellschaftlichen, technologischen und bildungspolitischen Entwicklungen verknüpft (Lauer, 2021; Merkt, 2023). Dementsprechend verändern sich die Lehre und das Lernen an Hochschulen seit einigen Jahren. Der Fokus liegt zunehmend auf dem individuellen und flexibilisierten Lernen. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und sich durch digitale und flexible Lehrmethoden aktiver in ihren Lernprozess einbinden lassen (Wanner & Palmer, 2015). Sie gestalten ihre professionelle Entwicklung eigenverantwortlich mit, priorisieren berufliche und private Anforderungen zunehmend selbst und setzen dazu individuelle Lern- und Handlungsstrategien um (Ehlers, 2022; Winkler & Freisler-Mühlemann, 2023). Professionelle Entwicklung wird somit als biografisch verankerter, lebenslanger Lernprozess verstanden, der von den (angehenden) Lehrpersonen selbst in Interaktion mit ihrem schulischen und hochschulischen Umfeld und den professionellen Anforderungen auf der Basis von Wissen und Kompetenzen gestaltet wird (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022; Messner & Reusser, 2000). Dementsprechend sind die Pädagogischen Hochschulen gefordert, Lerngelegenheiten anzubieten, die von den Studierenden entsprechend ihren Voraussetzungen und Interessen genutzt werden können. Gefragt sind Angebote, die der Heterogenität der Studierenden gerecht werden und ihre Wissens- und Kompetenzstände sowie ihre beruflichen Tätigkeiten, ihre soziale Herkunft und ihre Lebenssituation berücksichtigen (Brahm et al., 2016). Individualisierung bedeutet dabei, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden, beispielsweise ihre Interessen und ihre soziale Herkunft, zu berücksichtigen, damit diese Voraussetzungen zur Förderung des Lernens genutzt werden können (Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher & Dörr, 2011). Dazu müssen die institutionellen und die curricularen Rahmenbedingungen flexibel sein, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Lernwege mitzugestalten und so zu wählen, dass ihre Voraussetzungen miteinbezogen werden (Brahm, 2015; Reinmann, 2023). Flexibilisierung

greift damit die zunehmend heterogenen Lebensentwürfe und Lebenssituationen an den Pädagogischen Hochschulen auf und passt die Studiengänge mit flexibel nutzbaren Angeboten an. Damit reagiert die Lehrpersonenbildung auf die zunehmend heterogenen Studierenden und deckt deren Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung ab, um ihre intrinsische Motivation und ihre professionelle Entwicklung zu fördern (vgl. Deci & Ryan, 1993; Lauer, 2021; Martinek & Carmignola, 2021; Zellweger, Brahm & Kocher, 2024).

### **3 Studiengangsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Bern**

Auch die Pädagogische Hochschule Bern hat diese Entwicklungen berücksichtigt, indem sie in ihre Strategie als Ziel unter anderem die Individualisierung und die Flexibilisierung ihrer Angebote aufgenommen hat (PHBern, 2017). Auf der Grundlage dieser Strategie wurde die Organisation der Studiengänge durch die Studienpläne weiterentwickelt (PHBern, 2017). Die Basis für die kohärente inhaltliche Ausrichtung der Studienpläne in der Ausbildung, der Berufseinstiegsphase und der Weiterbildung legt an der Pädagogischen Hochschule Bern der sogenannte «Orientierungsrahmen» (PHBern, 2013) fest. Dieser ordnet der Aus- und Weiterbildung Handlungsfelder sowie fach- und stufenspezifische Tätigkeiten zu, die für die Institute bei der Weiterentwicklung der Studienpläne neben der Strategie zur Individualisierung und Flexibilisierung wegweisend waren (PHBern, 2023a, 2023b). Entsprechend stellt sich die Frage, inwiefern die Individualisierung und die Flexibilisierung der Studienpläne bei der professionellen Entwicklung der Studierenden eingelöst werden – dies vor dem Hintergrund institutspezifischer Berufsziele und in Anbetracht dessen, dass an den Instituten Primarstufe und Sekundarstufe I eine Mehrheit der Studierenden zum ersten Mal eine Hochschule besucht und sich erst in den Strukturen, in den Abläufen und im wissenschaftlichen Arbeiten orientieren muss (vgl. PHBern, 2018). Bei der Weiterentwicklung galt es zudem zu bedenken, dass die beiden Institute verschiedene Studiengänge (zum Beispiel verschiedene Fachbereiche) und Studienmöglichkeiten (zum Beispiel Quereinstieg, Teilzeitstudium, Zusatzstudium Heilpädagogik) anbieten. Mit Blick auf diese Aspekte fokussiert der Beitrag auf diese zwei Institute der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre institutionellen Rahmenbedingungen und die Veränderungen in Richtung Individualisierung und Flexibilisierung werden im Folgenden genauer erläutert.

#### **3.1 Studienplan Primarstufe**

Studierende des Instituts Primarstufe erwerben eine Lehrbefähigung für alle zehn Fächer und alle Stufen des ersten und zweiten Zyklus (Zyklus 1: Vorschule sowie erstes und zweites Schuljahr; Zyklus 2: drittes bis sechstes Schuljahr der Primarstufe), die in der ganzen Schweiz gültig ist. Der Bachelorabschluss kann im Rahmen eines Vollzeit-, Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studiums erworben werden (PHBern, 2023a). Die reguläre Studiendauer beträgt drei Jahre; das berufsbegleitende Studium dauert in der Regel vier Jahre. Dabei absolvieren die Studierenden das letzte Studienjahr in zwei Jah-



ren und arbeiten bereits in einer Schule, während sie parallel dazu Lehrveranstaltungen besuchen. Die letzten Praktika absolvieren sie in der eigenen Anstellung. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, das reguläre Bachelorstudium mit einem heilpädagogischen Schwerpunkt zu verbinden und Veranstaltungen am Institut für Heilpädagogik zu besuchen oder das reguläre Bachelorstudium als bilingualen Studiengang zu absolvieren und nach drei Semestern an der Pädagogischen Hochschule Bern auf Deutsch und drei Semestern an der Haute École Pédagogique BEJUNE auf Französisch einen zweisprachigen Abschluss zu erhalten (PHBern, 2024).

Der neue Studienplan unterscheidet drei Phasen: die Orientierungs-, die Vertiefungs- und die Profilphase. In der Orientierungsphase erhalten die Studierenden einen ersten Einblick in alle zehn schulischen Unterrichtsfächer der Primarstufe. In der Vertiefungsphase richten die Studierenden ihre Ausbildung am Zyklus aus, in dem sie zukünftig unterrichten möchten. In der Profilphase wählen die Studierenden einen Themenschwerpunkt wie beispielsweise Ästhetische Bildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung aus und profilieren sich darin. Nebst diesen Wahlmöglichkeiten wurden weitere Massnahmen getroffen, um die Individualisierung und die Flexibilisierung zu stärken. So werden alle Veranstaltungen sowohl im Herbstsemester als auch im Frühjahrssemester angeboten und sämtliche Vorlesungen stehen online und asynchron zur Verfügung (PHBern, 2023a).

### **3.2 Studienplan Sekundarstufe I**

Die reguläre Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I als integrierter Bachelor- und Masterstudiengang erstreckt sich über viereinhalb Jahre und führt zu einem Masterabschluss. Des Weiteren können die Studierenden den Masterabschluss mit Schwerpunkt «Heilpädagogik» in Zusammenarbeit mit dem Institut für Heilpädagogik erlangen. Zudem können sie sich für ein Teilzeitstudium oder für eine Stufenenerweiterung entscheiden oder das Lehrdiplom im konsekutiven Masterstudiengang mit einem Fachbachelor einer Universität oder einer Fachhochschule erwerben. Als weitere Option steht ihnen die Facherweiterung im Erweiterungsdiplomstudiengang offen. Je nach Vorbildung und Studiengang dauert die Ausbildung im Schnitt ein bis viereinhalb Jahre. Die Studierenden können ab dem zweiten Praktikum alle weiteren Praktika in ihrer eigenen Anstellung absolvieren, was eine bessere Vereinbarkeit von Studium und Beruf ermöglichen soll (PHBern, 2018).

Im weiterentwickelten Studiengang gibt es verschiedene Möglichkeiten zur individuellen und flexiblen Gestaltung des Studiums, insbesondere hinsichtlich der freien Reihenfolge, in der die Module und Veranstaltungen absolviert werden können. Wegen der Modularisierung des Studiengangs werden die Fachdisziplinen nicht mehr getrennt gedacht und Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie Erziehungs- und Sozialwissenschaften bieten unter anderem gemeinsame Veranstaltungen in den einzelnen Modulen an. Die Wahl von Lehrveranstaltungen aus den Angeboten in den Modulen ist zeitlich und thematisch frei, die Studierenden müssen einzig am Leistungsnachweis teilnehmen.

Dabei kann im integrierten Bachelor- und Masterstudiengang zwischen zwei verschiedenen Arten von Leistungsnachweisen gewählt werden, um die individuellen Stärken und Vorlieben besser zu berücksichtigen. Im Masterstudium können die Studierenden ihr individuelles Profil durch die Auswahl von bis zu vier Themen gemäss ihren Interessen und Zielen schärfen. Die gesteigerte Flexibilität des Studiengangs ermöglicht es, die meisten Inhalte unabhängig von Ort und Zeit zu erwerben (PHBern, 2023b).

#### **4 Fragestellung und methodisches Vorgehen**

Trotz derselben strategischen Vorgaben der Pädagogischen Hochschule Bern und des gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Ausgestaltung der Lehre sowie der gleichen heterogenen Zusammensetzung der Studierenden und Dozierenden bestehen für die beiden Institute offenkundig unterschiedliche Rahmenbedingungen hinsichtlich der Umsetzung von Individualisierung und Flexibilisierung in ihren Studienplänen. Ziel des gesamten Forschungsprojekts ist es, neue Erkenntnisse zu den Potenzialen und Herausforderungen der flexiblen Lernwege an der Pädagogischen Hochschule Bern zu gewinnen, die der Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung dienen. Die Untersuchung bezieht sich vorwiegend auf das Curriculum des integrierten Bachelor- und Masterstudiums am Institut Sekundarstufe I, das im Herbstsemester 2022 eingeführt wurde, sowie auf das Curriculum des Bachelorstudiums am Institut Primarstufe, das im Herbstsemester 2023 eingeführt wurde.

Das Forschungsprojekt verwendet drei verschiedene qualitative Zugänge. Zunächst wurden mit den leitenden Personen Leitfadeninterviews geführt. Sie stellen in diesem Beitrag die Datenbasis dar, da die weiteren Datenerhebungen bei der Publikation des vorliegenden Themenhefts noch nicht abgeschlossen waren. Die zwei nächsten Schritte sind die Durchführung von zwei Gruppendiskussionen pro Institut und Leitfadeninterviews mit Studierenden und Dozierenden. Dies ermöglicht eine mehrperspektivische Analyse der Erwartungen und Erfahrungen der Leitungspersonen, der Studierenden und der Dozierenden hinsichtlich der weiterentwickelten Studienpläne.

Im vorliegenden Beitrag wird nun auf den ersten Schritt, das heisst die Leitfadeninterviews mit den leitenden Personen, eingegangen. Die Leitfadeninterviews mit dem Rektor, den beiden Institutsleitenden und allen Bereichsleitenden ( $N = 13$ ) dienen dazu, die Hintergründe für die Entwicklung der Studienpläne und die damit verbundenen Erwartungen zu verstehen. Fokussiert wurden die Weiterentwicklung der Studienpläne und die Erwartungen der Leitungspersonen an deren Umsetzung. Die Interviews wurden von zwei Moderatorinnen durchgeführt und wiesen eine Dauer von 39 bis 89 Minuten auf. Jeweils sechs Personen aus dem Institut Primarstufe und sechs Personen aus dem Institut Sekundarstufe I sowie der Rektor mit institutsübergreifender Funktion nahmen an den Befragungen teil. Der Leitfaden beinhaltete 23 Fragen zu verschiedenen Themenbereichen, die sich auf Erfahrungen in der Ausbildung von Studierenden und in

der Studiengangsentwicklung, das Berufsverständnis, die Weiterentwicklung der Studienpläne, die Erwartungen an die Studienpläne, den Umgang mit Herausforderungen, die inhaltliche Gestaltung des Studienplans und den Umgang mit der Doppelrolle der Studierenden als Studierende und Lehrpersonen im Beruf bezogen.

Die Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. Dazu wurden die Hauptkategorien deduktiv aus den Fragestellungen gebildet, während die Subkategorien induktiv aus zu den Hauptkategorien passenden Beiträgen der Sprecherinnen und Sprecher im gesamten Interview entwickelt wurden (Kuckartz, 2018). Die Hauptkategorien wurden für die erste Kodierung auf die fünf Projektteammitglieder aufgeteilt und in einem zweiten Schritt von je einer anderen Person überprüft. Des Weiteren haben wir uns im Projektteam zweimal für eine konsensuelle Kodierung der noch nicht hinreichend zugeordneten Kategorien getroffen. Somit wurden alle Kategorien vom Projektteam überprüft und das Kategoriensystem wurde im konsensuellen Verfahren finalisiert.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die beiden Hauptkategorien «Erwartungen an den Studienplan» (Interviewfrage: «Was sind für dich die grössten Herausforderungen bei der Weiterentwicklung des Studienplans?») und «Herausforderungen für Dozierende» (Interviewfrage: «Welche Chancen und Herausforderungen siehst du für die Dozierenden im weiterentwickelten Studienplan?») mit Fokus auf Individualisierung und Flexibilisierung ausgewertet.

## **5 «Wir sind auch ein Vorbild» – Ergebnisse der Leitfadeninterviews**

Ausgehend von den Interviews mit den Leitungspersonen werden im Folgenden die Aussagen zu Individualisierung und Flexibilisierung aufgegriffen, um zu zeigen, wie diese Begriffe aufgefasst werden, welche Erwartungen damit verbunden sind und wie sie institutsspezifisch gewichtet und umgesetzt werden. Auch wenn die Umsetzung Unterschiede aufweist, zeichnen sich über beide Institute Gemeinsamkeiten ab. Sie werden zuerst thematisiert und mit Ankerbeispielen unterlegt, bevor auf zentrale Unterschiede zwischen den Instituten eingegangen wird.

### **5.1 Begriffsverständnis**

Individualisierung und Flexibilisierung werden auf unterschiedliche Aspekte in der Ausgestaltung des Studiengangs bezogen. In beiden Instituten wird die Individualisierung auf der inhaltlichen Ebene angesiedelt, während sich die Flexibilisierung auf organisatorische Elemente bezieht: *«Ich verstehe jetzt eigentlich die Individualisierung eher inhaltlich und die Flexibilisierung eher organisatorisch»* (EI04).

Institutsspezifisch wird Individualisierung am Institut Primarstufe auf der Mesebene angesetzt. Studierende können thematische Schwerpunkte wählen und haben inner-

halb des curricularen Rahmens die Möglichkeit, die Veranstaltungen *«linear oder mit Kurven oder wann genau»* (EI12) zu durchlaufen. Das Institut Sekundarstufe I versteht Individualisierung ähnlich, betont aber durchgängig, dass *«Lernen schliesslich immer ein sehr individueller Prozess ist, weil alle Lernenden, egal auf welcher Stufe, natürlich ganz individuelle Voraussetzungen mitbringen»* (EI06). Gewisse Differenzierungsgrade in den Modulen sollen die Möglichkeit zulassen, dass Studierende ihren Lernweg je nach Vorwissen, Interessen und Lernvoraussetzungen unterschiedlich gehen können, um die erforderlichen Kompetenzen im Modul zu erreichen.

Flexibilisierung bedeutet am Institut Primarstufe vor allem, dass die Veranstaltungsangebote mehrfach zu unterschiedlichen Zeiten sowie in jedem Semester angeboten werden. Die organisatorische Flexibilität wird auch im Institut Sekundarstufe I so verstanden, weshalb die Module und deren Veranstaltungen dann besucht werden können, wenn es zeitlich, örtlich und je nach Interesse passt: *«Die Möglichkeiten der Gestaltung, praktisch des eigenen Studiums, sind einfach vielfältiger. Reihenfolgen können abgesehen von den berufspraktischen Modulen – da sind die Reihenfolgen weiterhin vorgegeben – können die Studierenden die Module zeitlich belegen, wie sie möchten»* (EI06).

## 5.2 Erwartungen an die Weiterentwicklung und damit verbundene Herausforderungen

Die Weiterentwicklung der Studienpläne ist aus der Sicht der Leitungspersonen mit spezifischen Erwartungen verbunden. Institutsübergreifend wird erwartet, dass die neuen Studienpläne die Heterogenität der Studierenden berücksichtigen: *«Ähnlich wie in der Volksschule muss unsere Lehre so ausgestaltet sein, ... dass die Heterogenität der Studierenden berücksichtigt wird und dass die Lehre halt dementsprechend weiterentwickelt werden muss»* (EI01). Ebenso wird an beiden Instituten erwartet, dass mit der Weiterentwicklung des Studiums die Vereinbarkeit von Arbeit und Studium erleichtert wird:

*Wir haben viel mehr Studierende, die bereits im Arbeitsfeld tätig sind. Dies wird zunehmend eine Herausforderung. Da erwarte ich auch, dass wir diese Flexibilisierung, die wir ja anbieten, auch möglich sein wird und wir gute Wege finden und es genügend flexibel ist. Jedoch muss auf der anderen Seite das Verständnis da sein, dass es Strukturen gibt, die vom Studium her vorgegeben sind.* (EI11)

Am Institut Primarstufe wurden verschiedene Massnahmen umgesetzt, um diesen Erwartungen zu entsprechen, zum Beispiel was die Organisation des Studiums angeht:

*Also ich glaube, die Flexibilisierung zeigt eigentlich, dass wir anerkennen, dass wir verschiedenste Stakeholder haben, und es wird diese unterschiedlichen Ansprüche, dieser verschiedenen Interessengruppen auch bewusster wahrnehmen, also wir unterscheiden jetzt beispielsweise ehm zwischen Vollzeitstudium, zwischen*

*Teilzeitstudium und zwischen berufsbegleitendem Studieren. Diese drei Modelle und das, so erhoffen wir uns auch eine verstärkte Vereinbarkeit von Studium, Erwerbstätigkeit, Familie. (EI12)*

Um die Vereinbarkeit von Studium und Beruf zu stärken, werden verschiedene Studienmodelle und Module entlang der Orientierungs-, der Vertiefungs- und der Profilphase entwickelt:

*... Flexibel sind wir, weil wir über die ganze Woche immer wieder die gleichen Lerngelegenheiten in verschiedenen Formen anbieten, ... weil alle Lerngelegenheiten in jedem Semester wieder angeboten werden. ... Die Verbindlichkeit ist anders geregelt als früher mit den Präsenzpfllichten, die ist viel differenzierter, sodass das auch mehr Spielraum gibt. (EI02)*

In den verschiedenen Interviews mit den Leitungspersonen des Instituts Primarstufe wird die Auswahlmöglichkeit als geringer eingeschätzt, gerade auch im Vergleich mit dem Institut Sekundarstufe I. Um diesen Entscheid für weniger Auswahlmöglichkeiten zu begründen, werden die hohe Zahl von Studierenden und die institutionellen Rahmenbedingungen angeführt: *«Gerade auch weil wir eigentlich mit dem Bachelorstudium einen Grundaufbaustudium anbieten und eigentlich noch kein individualisiertes Vertiefungsstudium, sind wir ein bisschen darauf angewiesen, dass wir diesen Aufbau mit drin haben können, mit anderen Flexibilisierungsangeboten»* (EI04). Die Möglichkeit der Individualisierung wird als geringer eingeschätzt, weil die Studierenden einen Bachelorabschluss und keinen Masterabschluss erwerben: *«Wir sind zwar trotz allem auf dem ziemlich curricularen Weg, was einzelne Logikstränge beinhaltet, also wir haben einen Aufbau von Modul 1 zu 2 zu 3. Aber du kannst das Modul 2 auch zwei Semester später besuchen»* (EI04). Trotz vorgegebener Struktur ist der Besuch von Veranstaltungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kombinationen möglich.

Am Institut Sekundarstufe I wird der Anspruch auf mehr Individualisierung und Flexibilisierung anders gerahmt. Das wird einerseits in den lerntheoretischen Überlegungen deutlich, die in den Interviews aufgegriffen werden. Der Fokus liegt auf den einzelnen Studierenden: *«Also ich denke, ich nehme die Individualisierung zuerst, weil dort beginnt es eigentlich, eben mit dieser Wahrnehmung als einzelne Person, als einzelne Studierende»* (EI05). Die Notwendigkeit dieser Ausrichtung wird andererseits auch mit Blick auf die Berufspraxis unterstrichen: *«Wir brauchen professionelle Lehrpersonen, die sich selbst organisieren können, die wissen, welche Kompetenzen sie erworben haben, welche ihnen noch fehlen, sie müssen auch gut beraten können und so weiter. Wir bereiten sie bereits im Studium vor»* (EI08). Die Erwartung ist, eine Vorbildfunktion für Schulen zu übernehmen: *«Ich bin der festen Überzeugung, dass man heute in der Schule keine Einzelkämpferin mehr sein kann, sondern dass man im Team arbeiten muss. Transparenz, Kommunikation, Zusammenarbeit und Feedback*

sollen gestärkt werden, sodass diese Kultur auch eine Vorbildfunktion haben kann» (EI10). Neben der Vorbereitung der Studierenden auf die Berufspraxis soll es die durch die Studienplanentwicklung angestrebte Individualisierung und Flexibilisierung zudem ermöglichen, für die Berufspraxis innovative Lehrformen aufzuzeigen und Veränderungen anzustossen.

Die damit verbundenen Herausforderungen werden explizit benannt: *«Ich habe unterschätzt, wie tief der Kulturwandel ist in diesem neuen Studienplan ... dort ist vielleicht die Flexibilisierung, die Organisation das Einfachste, sondern es geht wirklich um diese Fragen der Haltungen»* (EI05). Der tiefgreifende Perspektivenwechsel von Studierenden als Lerninhaltskonsumierenden zu eigenverantwortlichen Studierenden, die ihren Lernweg selbst gestalten und jene Lerninhalte einholen, die sie benötigen, erfordert Anpassungen seitens der Dozierenden und der Studierenden. Damit dies gelingen kann, werden eine verstärkte Kooperation zwischen den Dozierenden und den leitenden Personen bei der Umsetzung sowie eine verstärkte Verknüpfung der Fachbereiche als notwendig erachtet. Diese Verbindungen sollen zudem als Vorbild für die Studierenden fungieren: *«Dass die Studierenden schon während der Ausbildung anfangen können, wirklich zu sehen, wie Sachen miteinander zusammenhängen»* (EI03). Davon wird eine verstärkte Kohärenz der Ausbildungselemente «Theorie» und «Praxis» erwartet.

### 5.3 Herausforderungen für Dozierende

Die Dozierenden sind die zentralen Personen bei der Umsetzung der Studienpläne, denn sie sind verantwortlich für die Ausgestaltung des Veranstaltungsangebots. Institutsübergreifend sehen die interviewten Personen die Herausforderungen für die Dozierenden darin, dass sie sich in den neuen Studienplänen zurechtfinden müssen. Die Änderungen der Studienpläne bieten nicht nur Individualisierung und Flexibilisierung der Angebote für die Studierenden, sondern eröffnen auch den Dozierenden neue Freiräume in Bezug auf die Gestaltung der Angebote: *«Wenn es läuft, haben sie [die Dozierenden] Gestaltungsfreiheit und auch viel Verantwortung, die sie nutzen können. Und eben sie haben die Möglichkeit, flexibel mit anderen zusammenzuarbeiten»* (EI02).

Am Institut Primarstufe wird durch die Veränderung des Studienplans eine engere Zusammenarbeit zwischen den Fachdisziplinen erforderlich, was *«nicht immer dem Selbstverständnis eines Experten, einer Expertin»* (EI01) entspreche. Dafür sei gemäss den Einschätzungen der Leitungspersonen die Bereitschaft der Dozierenden erforderlich, sich auf andere Perspektiven einzulassen, sich über andere Konzepte zu verständigen und Offenheit dafür zu zeigen. Zusätzlich ziehen die neuen Veranstaltungsangebote einen grossen Entwicklungsaufwand für die Dozierenden nach sich. Dieser Aufwand und eine mögliche Überlastung der Dozierenden dürften nicht unterschätzt werden. Es bedeute, zeitliche Ressourcen aufzuwenden, sich auf die neuen Studienpläne auszurichten und sich von *«Liebgewonnenem»* (EI03) zu trennen, ohne Neues *«endlos wieder anzupassen»* (EI02).

Des Weiteren stellt der Umgang mit der Heterogenität der Studierenden eine grosse Herausforderung dar: *«Wir haben immer heterogenere Kundschaft, Studierende, und das ist grundsätzlich auch eine Herausforderung mit diesen unterschiedlichen Erfahrungen – Alter, Geschlechter, Bildungshintergründe – umzugehen in der Lehre»* (EI01). Individualisierte Angebote bereitzustellen, erfordert aufseiten der Dozierenden Flexibilität in der Lehre, aber auch im Umgang mit organisatorischen Vorgaben: *«Die Herausforderung ist wirklich stark auf der organisatorischen Ebene auch, dass hier vonseiten der Studierenden dann gewisse Anforderungen an die Dozierenden gestellt werden, was Abwesenheitsregeln anbelangt und so weiter»* (EI03). Die Dozierenden sind gefordert, bei den Entwicklungen individualisierter und flexibler Angebote mitzudenken und ihre Lehre zu überdenken, ohne sich selbst zu überfordern.

Auch am Institut Sekundarstufe I müssen sich die Dozierenden angesichts der neuen Möglichkeiten bezüglich verschiedener Veranstaltungsangebote auf den Prozess einlassen, was zu vielen Unsicherheiten führen kann: *«Es ist eine grosse Veränderung, wir haben Dozierende, die finden das toll, ... wir haben aber auch auf der anderen Seite Dozierende, die das bisherige System als sehr bewährt und sehr gut funktionierend empfinden»* (EI10). Sich auf die Veränderungen am Institut Sekundarstufe I einzulassen, ist vor allem in zwei Bereichen relevant: Es geht einerseits darum, sich mit der neuen Sichtweise auf die Studierenden auseinanderzusetzen, und andererseits ist die eigene Lehre zu überdenken, zu überarbeiten und an die neuen Bedingungen anzupassen. Diese Individualisierung und Flexibilisierung der Lehre, die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen sowie das Erfordernis, den Studierenden mit ihren Erfahrungen Rechnung zu tragen, können überfordernd sein: *«Mit dem Anspruch, dass wir verschiedene Lehrangebote, Lernformate anbieten sollten, für individuelle Schwerpunkte, aber auch für flexible Lösungen – das hat eine grosse Gefahr der Überforderung»* (EI10). Hinzu kommen die Modulstrukturen, in denen Dozierende Lerngelegenheiten in mehreren Modulen anbieten können. Dies hat zur Folge, dass Dozierende viel mehr mit anderen Fächern zusammenarbeiten und verschiedene Themeninhalte koordinieren müssen: *«Ein grosser Moment sicher auch innerhalb der Module ist die Zusammenarbeit mit anderen Dozierenden, auch aus der Fachwissenschaft, aus der Fachdidaktik»* (EI06). Für die Dozierenden am Institut Sekundarstufe I gibt es eine hohe Autonomie, die aber auch eine intensivere Zusammenarbeit und Selbstregulierung verlangt.

## 6 Diskussion und Ausblick

Die Interviews mit den leitenden Personen aus den beiden Instituten und dem Rektor geben einen Einblick in die Frage, welche Überlegungen bei der Studiengangsentwicklung mit Blick auf die Individualisierung und die Flexibilisierung leitend waren und wie diese diskursiv gerahmt wurden. Dabei fällt auf, dass es zwar Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Instituten gibt, gleichzeitig aber auch wichtige Unterschiede deutlich werden. So wird ersichtlich, dass die Individualisierung am Institut Primarstufe

vorwiegend auf der Mesoebene angesiedelt und mit den verfügbaren Studienmodellen und Schwerpunktsetzungen in Verbindung gebracht wird, während sie am Institut Sekundarstufe I auf der Mikroebene verortet ist und Studierende in Bezug auf jede einzelne Veranstaltung wählen können, ob und wie diese Veranstaltung zu ihrer Professionalisierung beitragen kann. Es stellt sich die Frage, inwiefern die institutionellen Rahmenbedingungen die Individualisierung und die Flexibilisierung tatsächlich einschränken, was in der Wahrnehmung offenbar eine zentrale Rolle spielt. Die institutionellen Rahmenbedingungen können für die Studierenden neue Möglichkeiten der Individualisierung und Flexibilisierung der eigenen Lernwege eröffnen und ihnen mehr Autonomie- und Kompetenzerleben einräumen (Deci & Ryan, 1993). Die bisherige Forschung zeigt gleichzeitig, dass die Begleitung der Studierenden umso wichtiger wird, damit sie sich in den neuen Studienplänen zurechtfinden (Reintjes et al., 2018) und sich sozial eingebunden fühlen (Zellweger et al., 2024). Für die Dozierenden sind die Veränderungen laut Reinmann (2023) vor allem raumzeitlich relevant, weil die Vereinbarkeit von Alltag und Beruf vereinfacht wird. Es stellt sich aber die Frage, wie die Lehre didaktisch ausgestaltet wird (Stanisavljevic & Tremp, 2021). In diesem Zusammenhang zeigt Merkt (2023) auf, dass die institutionelle Rahmung der hochschuldidaktischen Arbeit einen wesentlichen Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse von Dozierenden hat und diese deshalb auch mit Blick auf neu ausgerichtete Studienpläne mit in den Fokus genommen werden müssen. Die Interviews verdeutlichen, dass strukturelle Massnahmen in Bezug auf die Zusammenarbeit über die einzelnen Fachdisziplinen hinweg erforderlich sind, um Individualisierung und Flexibilisierung in den Studienplänen ermöglichen zu können.

An beiden Instituten haben die Veränderungen daher starke Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehre, wie es auch Brahm, Jenert und Euler (2016) beschreiben. Die Dozierenden müssen ihre Lehre den neuen Studienplänen anpassen und neue Veranstaltungsangebote entwickeln. Die interviewten Personen erwarten, dass die Dozierenden offen für diese Veränderungen sind. Dieser Aspekt zeigt sich im Rahmen der Weiterentwicklung als Herausforderung. Anspruchsvoll war es auch, die Dozierenden in die Weiterentwicklungsprozesse und damit in die Diskussionen über die Veränderungen einzubinden, zumal sie von deren Umsetzung betroffen sind und den «Kulturwandel», wie in der bisherigen Forschung bekannt, mittragen müssen (Euler, 2016; Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008). Die Abwägung, den Dozierenden Autonomie- sowie Kompetenzerleben bei der Weiterentwicklung zu ermöglichen (Deci & Ryan, 1993), aber aufgrund der Verantwortung für den Studienplan trotzdem Entscheidungen zu treffen, ist für eine nachhaltige Entwicklung der Studiengänge relevant und muss immer wieder von Neuem getroffen werden. Stabile Vorgehensweisen und eindeutig gekennzeichnete Tätigkeitsbereiche erleichtern den Vertrauensaufbau auf der Mikroebene und der Mesoebene der Hochschule, erhöhen die Chance auf Legitimation der Veränderungen und ermöglichen so erst die Begleitung von organisationalen Veränderungsprozessen (Merkt, 2023). Dabei müssen immer auch Überlastungserscheinungen infolge der individuellen Kompetenzentwicklung und der intensiven Kooperation mitbedacht werden. Es erstaunt daher



nicht, dass dies in den Gesprächen immer wieder angeführt wird. Es ist daher angezeigt, Dozierende bei der Umsetzung intern oder gegebenenfalls extern durch Kurse und Coachings oder bezüglich der Ausgestaltung ihrer Anstellung (zum Beispiel Einberechnung der Zeit für die Organisation und die Entwicklung neuer Kurse sowie für die Mitarbeit bei der Weiterentwicklung der Studienpläne) zu unterstützen (Reinmann, 2023; Sonntag et al., 2008; Zellweger et al., 2024). Wie Dozierende und Studierende mit diesen Veränderungen umgehen und inwiefern sie bei der Einfindung in die Studienpläne begleitet werden, wird im Rahmen des Forschungsprojekts in einem nächsten Schritt mit gemeinsamen Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews untersucht.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Wahrnehmung der institutionellen Rahmenbedingungen, deren strukturelle Ausgestaltung und die Wahrnehmung der Studierenden für eine eingehende Veränderung in Richtung Individualisierung und Flexibilisierung zentral sind. Erwartungen in Bezug auf die Umsetzung von individualisierten und flexibilisierten Studiengängen sind an Herausforderungen gekoppelt, die eine vermehrte Partizipation, eine enge Begleitung und eine gute Kommunikation bedingen. Die Implementation individualisierter und flexiblierter Studienpläne benötigt Zeit, denn durchgreifende Weiterentwicklungen erfordern Reflexionen und eine theoriegeleitete, strategische Vorgehensweise (Euler, 2016; Reinmann, 2023).

## Literatur

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G.** (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85–117.
- Brahm, T.** (2015). Flexibilisierung im Studium – Hinderliche Notwendigkeit oder Chance für nicht-traditionelle Studierende? In P. Zervakis & T. Bargel (Hrsg.), *Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum: Eine Nachlese zur Auftaktveranstaltung des Projekts nexus – «Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern» an der Universität Konstanz am 25./26. März 2015* (S. 14–16). Konstanz: Universität Konstanz.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D.** (Hrsg.). (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Deci, E. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Ehlers, U.-D.** (2022). *Future Skills – Zukunft der Hochschule und Zukunft des Lernens. 17 Kompetenzprofile für die Zukunft der Hochschulbildung. Kurzfassung der NextSkills-Studie zu Future Skills*. Karlsruhe: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Euler, D.** (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 261–280). Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, T. & Winkler, A.** (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer\_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A.** (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbildender Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647–658). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U.** (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

- Lauer, T.** (2021). *Change management: Fundamentals and success factors*. Berlin: Springer.
- Martinek, D. & Carmignola, M.** (2021). Wonach streben Lehramtsstudierende? Eine Analyse der Zielorientierungen von Lehramtsstudierenden unter Einbezug ihrer psychologischen Basisbedürfnisse und der Vitalität. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann* (S. 205–224). Hamburg: Dr. Kovac.
- Merk, M.** (2023). Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 357–378). Bielefeld: Transcript.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- OECD.** (2019). *Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- PHBern.** (2013). *Orientierungsrahmen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBern.** (2017). *Geschäftsbericht 2017*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBern.** (2018). *Medienmitteilung: Neue Studiengänge machen Studium an der PHBern noch flexibler sowie individualisierter und damit noch attraktiver* (6. September). Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBern.** (2023a). *Studienplan Bachelorstudiengang Primarstufe*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBern.** (2023b). *Studienplan Sekundarstufe I, Integriertes Bachelor- und Masterstudium*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBern.** (2024). *Bilingualer Studiengang Primarstufe*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Reinmann, G.** (2023). Design-Based Research (DBR) als Research Through Design (RTD): Qualitätsstandards für RTD in der Hochschuldidaktik. *Educational Design Research*, 7 (1), Artikel 56, 1–25.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G.** (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7–19). Münster: Waxmann.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Michel, A.** (2008). Change-Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen* (S. 415–442). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanisavljevic, M. & Tremp, P.** (2021). Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 336–350.
- swissuniversities.** (2016). *Innovation in der Lehre. Arbeitspapier der Delegation Lehre, Arbeitsgruppe Innovation Lehre*. Bern: swissuniversities.
- Tremp, P. & Stanisavljevic, M.** (2020). Traditionelle Fragen, neue Verbindlichkeiten: Hochschullehre digital und leiblich. *VSH-Bulletin*, 46 (3/4), 47–51.
- Wanner, T. & Palmer, E.** (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369.
- Winkler, A. & Freisler-Mühlemann, D.** (2023). Einstieg in den Lehrberuf – Formen des Umgangs von Lehrpersonen mit professionellen Anforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 37 (2), 94–113.
- Zellweger, F., Brahm, T. & Kocher, M.** (2024). Factors supporting the engagement of first-semester students in teacher education. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 46 (1), 47–60.

## Autorinnen

**Anja Winkler, Dr.,** Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, [anja.winkler@phbern.ch](mailto:anja.winkler@phbern.ch)

**Sarah-Jane Conrad, Dr.,** Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe, [sarah-jane.conrad@phbern.ch](mailto:sarah-jane.conrad@phbern.ch)

**Alessandra Kolb, B.Sc.,** Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, [alessandra.kolb@phbern.ch](mailto:alessandra.kolb@phbern.ch)

## Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen

Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann

**Zusammenfassung** Online-Coaching ist ein möglicher Zugang zur Flexibilisierung im Curriculum. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Erfahrungen von Dozierenden als Coaches mit Online-Coaching über eine professionelle Software in einem Projekt und in der Pandemie. Die Coaches erlebten sich durch Feedbackprozesse selbstwirksam und erachteten den Fokus auf Sprache und die Prozesssteuerung als wesentliche Merkmale. Die zunehmende Ko-Kreation in der Pandemie führte zu Fragen hinsichtlich der professionellen Identität, weil die Coachees den Prozess selbst steuerten. Schliesslich verdeutlichen wir anhand eines Modells, dass curriculare Veränderungsprozesse in Learning Communities reflektiert und weiterentwickelt werden sollen.

**Schlagwörter** Online-Coaching – Flexibilisierung – curriculare Veränderungsprozesse – professionelle Identität

### Online coaching as a contribution to the flexibilization of curricula: Challenges and potential

**Abstract** Online coaching is one possible approach to increasing curricular flexibility. This article focuses on the experiences of lecturers who acted as coaches and used professional online-coaching software in a project and during the pandemic. The coaches experienced self-efficacy through feedback processes and considered the focus on language and process management to be essential features. The increasing co-creation during the pandemic led to questions about professional identity because the coachees monitored the process themselves. Finally, we show by means of a model that curriculum change should be reflected in learning communities and jointly developed at an organisational level.

**Keywords** online coaching – flexibilization – processes of curriculum change – professional identity

## 1 Einleitung

Im Zuge demografischer, ökonomischer und technologischer Entwicklungen sind die Pädagogischen Hochschulen gefordert, innovative, flexible Curricula zu kreieren, um der zunehmenden Diversität der Studierenden gerecht zu werden (Jonker, März & Voogt, 2018). Auch in der Schweiz wird die Flexibilisierung von Studiengängen seit Längerem propagiert, um Studierenden mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen ein Teilzeitstudium zu ermöglichen (swissuniversities, 2018). Der gegenwärtige Lehrpersonenmangel und die zunehmende Anzahl Teilzeitstudierender akzentuieren die Thematik (Denzler, 2023). Hochschulen tun sich jedoch schwer damit, ihre Curricula schnell und bedarfsorientiert weiterzuentwickeln, da die Entwicklungen in komplexe organisationale und soziopolitische Prozesse eingebunden sind (Vreuls, Koeslag-Kreunen, van der Klink, Nieuwenhuis & Boshuizen, 2021).

Möglichkeiten flexibilisierter Lernumgebungen sind etwa selbst organisierte Lernzeiten, individuelle Wahlmöglichkeiten, interdisziplinäre Lernräume oder Online-Coaching. Letzteres kommt dem Anspruch an flexibilisierte und individualisierte Lernumgebungen in mehrfacher Hinsicht nach: Es ist zeit- und ortsunabhängig und unterstützt eine ko-kreative Arbeitsbeziehung, die es ermöglicht, individuelle Ziele zu erreichen (Greif, Möller, Scholl, Passmore & Müller, 2022). Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage nach den Online-Coaching-Erfahrungen von Dozierenden im Kontext eines Forschungsprojekts und während der Covid-19-Pandemie. Darüber hinaus diskutieren wir Implikationen für die curricularen Weiterentwicklungen. Die Erfahrungen der Dozierenden zum Online-Coaching stehen im Zusammenhang mit Fragen zur professionellen Identität und zur Kooperation in curricularen Veränderungsprozessen, die unseres Erachtens noch wenig beleuchtet worden sind (Jonker et al., 2018; Nagel, Guðmundsdóttir & Wägsås Afdal, 2023).

## 2 Curriculare Veränderungsprozesse

Die *Flexibilisierung von Studiengängen* ist mit komplexen *curricularen Veränderungsprozessen* verbunden. Flexibilisierung wird häufig mit *flexiblem Lernen* in Form von Online-Learning bzw. E-Learning in Verbindung gebracht, ist aber nicht der einzige Zugang, um Flexibilität für Lernende in Studiengängen zu ermöglichen. Flexibles Lernen entspricht einem breiten Konzept, das sich auf die folgenden Aspekte bezieht: 1) Zeit, Tempo, 2) Inhalt, 3) Zugangsbedingungen, 4) Lehr- und Lernzugang, 5) Assessment, 6) Ressourcen, Unterstützung, 7) Orientierung, Ziele und 8) Lernort (Buß, 2019; Li, Yuen & Wong, 2018). Dabei geht es nicht primär um flexible Lernsettings einzelner Dozierender, sondern um die Flexibilität von Studienprogrammen auf der organisationalen Ebene.

*Curriculare Veränderungsprozesse* ergeben sich häufig durch externe Faktoren wie Reformen oder Ereignisse (zum Beispiel die Covid-19 Pandemie) sowie durch interne Faktoren wie Ergebnisse aus Forschungsprojekten und fachliche Innovationen. Sie sind komplex, weil sie in hierarchische Strukturen und Governance-Prozesse eingebunden, aber auch durch nicht hierarchische, fachliche Netzwerke geprägt sind. Curriculare Veränderungsprozesse bieten die Möglichkeit, die eigene Haltung sowie das eigene Handeln zu reflektieren, lösen jedoch auch Widerstand aus, weil sie als bedrohlich für den eigenen Autonomiespielraum als Fachexpertin oder Fachexperte wahrgenommen werden (Bajada, Kandlbinder & Trayler, 2019). Curriculare Entwicklungen finden häufig unter Druck statt, etwa infolge von Zeitverzögerungen, eingeschränkten Flexibilisierungs- und Handlungsmöglichkeiten, beschränkten Ressourcen sowie fehlender Unterstützung (Vreuls et al., 2021). Die Entwicklung digitaler Unterrichtsformate erhöht den Druck zusätzlich. So zeigen etwa Studien im Kontext der Pandemie, dass die Anpassung an digitale Lehrformate zu Belastungen bei Dozierenden führte, vor allem durch den Wegfall sozialer Beziehungen (Kmiotek-Meier, Bredendiek & Hoffmann, 2022). (Digitale) Veränderungsprozesse und damit verbundene Herausforderungen für die professionelle Identität müssen daher sorgfältig reflektiert und auf individueller sowie institutioneller Ebene, beispielsweise durch Professional Learning Communities, unterstützt werden (Bajada et al., 2019; Kerres, 2020).

*Professionelle Identität* bezieht sich auf Routinen, Wissen, Können sowie Überzeugungen und stellt ein dynamisches Konzept dar, das persönliche, professionelle und kontextuelle Aspekte im Prozess integriert (Jonker et al., 2018). Bei Veränderungen, die auf die Flexibilisierung von Studienprogrammen durch Online-Lernen und Coaching fokussieren, sind Dozierende in ihrer professionellen Identität herausgefordert, weil sie ihre routinierte Praxis anpassen und Kompetenzen weiterentwickeln sowie ihre Überzeugungen zu Lehren und Lernen reflektieren müssen. Lehrende mit stärker lehrpersonen-zentrierten Überzeugungen scheinen Online-Zugängen und damit verbundenen Freiräumen für Lernende skeptischer gegenüberzustehen als diejenigen mit stärker lernenden-zentrierten Überzeugungen (Jonker et al., 2018). Das handlungstheoretische Agency-Modell zur Curriculumsentwicklung, das Veränderungen als Aushandlungsprozesse versteht, setzt hier an: Es fokussiert auf die Veränderung von Überzeugungen über kollektive Wirksamkeitserfahrungen (Annala, Lindén, Mäkinen & Henriksson, 2021). Agency bezieht sich in einer allgemeinen Formulierung auf das Handeln einer Person in Kooperation mit anderen (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Die professionelle Identität wird gestärkt, wenn das Bewusstsein für ein gemeinsames Ziel (Shared Vision) geschärft und das eigene wie auch das kollektive Handeln im Prozess als sinnstiftend erlebt und im Austausch, zum Beispiel in Learning Communities, reflektiert wird (Annala et al., 2021; Nagel et al., 2023). Auch die Implementierung von Online-Coaching entspricht einem anspruchsvollen curricularen Veränderungsprozess, da der Aufbau und die Aufrechterhaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Coachee im physisch geteilten Ort als zentrales Qualitätskriterium von Coaching und Beratung gelten. Fehlt der gemeinsame Raum, verändern sich der Coaching-Prozess und die Rollen der Beteiligten (Greif et al., 2022).

### 3 Online-Coaching

Online-Coaching (bzw. Virtual Coaching, E-Coaching) stellt *ein* Puzzleteil zur Flexibilisierung von Curricula dar. Es bezieht sich auf ein computergestütztes, multimediales und interaktives Vorgehen zur Steuerung von Coaching-Prozessen. Online-Coaching kombiniert herkömmliche Methoden mit Kommunikationsformen wie E-Mail, Chat oder Forum und wird im Beratungs- wie auch im medientheoretischen Kontext diskutiert. Die Prozessdokumentation ist ein wesentlicher Bestandteil, der zu einer hohen Strukturierung führt (Berninger-Schäfer, 2018). Online-Coaching dient wie das Face-to-Face-Coaching (in physischer Präsenz) der Aufrechterhaltung einer Arbeitsbeziehung, die emotionale und kognitive Unterstützung, ko-kreatives Problemlösen und Zielverfolgung in einem Entwicklungsprozess beinhaltet (Greif et al., 2022). Als Vorteile gelten Einfachheit, Niederschwelligkeit, Verschriftlichung der Reflexion, Schutz der Privatsphäre, Zugänglichkeit für Personen mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund und Gesundheitsorientierung (zum Beispiel durch schnelle Intervention). Die Nachteile beziehen sich auf die eingeschränkt wahrnehmbare Körpersprache, die einfache Ausstiegsmöglichkeit aufgrund der Unverbindlichkeit sowie die Skepsis gewisser Coaches und Teilnehmender gegenüber Online-Formaten. Positive Effekte von Online-Coaching lassen sich vor allem in den Bereichen von Partizipation, Stressbewältigung und Wohlbefinden, Selbstregulation, Zielorientierung, Selbstreflexion und Transfer in den Berufsalltag beobachten (Grant, 2014; Jones, Woods & Guillaume, 2016; Richards & Viganó, 2013). Online-Coaching erweist sich als ebenso wirksam wie Face-to-Face-Coaching bezüglich der Qualitätskriterien «Zielerreichung» und «Zufriedenheit» (Greif et al., 2022; Jones et al., 2016). In den letzten Jahren hat die Bedeutung von Online-Coaching weltweit deutlich zugenommen, was durch die Pandemie verstärkt wurde (Meyer, 2023; Geißler, Rödel, Metz & Bosse, 2023). Ein kontrovers diskutierter Aspekt ist die Entwicklung der Arbeitsbeziehung, die als wesentlicher Erfolgsfaktor von Coaching und Beratung gilt. In einer Studie zur Online-Coach-Coachee-Beziehung erwies sich der Beziehungsaspekt im Vergleich zu therapeutischen Settings als weniger bedeutsam für das Ergebnis. Besonders wichtig war die Zielorientierung (Richards & Viganó, 2013).

Auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nimmt der Anteil von Online-Coaching zu (Kraft, Blazar & Hogan, 2018). Da das (Online-)Coaching in diesem Kontext häufig inhaltsbezogen ist, wird es auch als Kontinuum zwischen den Polen «direktiv» bzw. «instruktional» und «kooperativ» bzw. «ko-kreativ» beschrieben (Kennedy, 2016). Es bietet die Möglichkeit, (a)synchron zu arbeiten, Unterrichtsvideoanalysen einzubeziehen, Feedbacks zu geben und (videobasiert) Reflexionen anzuleiten, um die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen zu unterstützen (Crawford et al., 2021; van der Linden, van der Meij & McKenney, 2022). Neben instruktionalen Ansätzen existieren auch Zugänge, die stärker von den Bedürfnissen bzw. Anliegen der Lehrpersonen ausgehen und sich an internationalen Coaching-Standards orientieren (Kraft et al., 2018) und/oder den Transfer von Trainings unterstützen (z.B. Liu & Phelps, 2020;

Powell & Bodur, 2019). Dozierende und angehende Lehrpersonen scheinen dem Online-Coaching gegenüber zwar offen zu sein, ziehen jedoch die physische Ko-Präsenz vor (Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2018).

## 4 Fragestellungen

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist ein Projekt mit zwei Zielperspektiven: Dozierende unterstützten als Online-Coaches Teilnehmende beim Praxistransfer nach einer Weiterbildung. Darüber hinaus sollte das Projekt einen Beitrag zur Implementierung von Online-Coaching im Curriculum leisten. Das Projekt schuf einen Ermöglichungsraum (Peschl & Fundneider, 2014) für die curriculare Weiterentwicklung. Wir nutzen die Projektergebnisse daher auch zur Reflexion bezüglich organisationaler Gestaltungsprozesse, wie dies von Ditzel (2023) für die Hochschulentwicklung vorgeschlagen wird. Die folgenden Fragen stehen im Zentrum: 1) Wie erlebten die Dozierenden ihr eigenes Lernen im Bereich des Online-Coachings in einer ersten Phase (Projektkontext, keine bzw. wenig Erfahrung mit Online-Coaching) und während einer zweiten Phase (Pandemiekontext, vielfältige Erfahrungen mit Online-Coaching)? 2) Welche Implikationen ergeben sich darüber hinaus für curriculare Veränderungen allgemein? Zur Beantwortung der ersten Frage stützen wir uns auf qualitative Daten. Die zweite Frage reflektieren wir vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und Erkenntnisse auf der Metaebene.

## 5 Methodischer Zugang

### 5.1 Kontext

*Phase 1:* Wir stützten uns auf eine qualitative Teilstudie im Kontext eines SNF-Projekts zur Unterstützung der Selbstregulation von Lehrpersonen nach den ersten Berufsjahren. Dazu wurde ein Selbstmanagementtraining entwickelt, das in die Weiterbildung zum Berufseinstieg an der Pädagogischen Hochschule Zürich integriert wurde (Bieri Buschor, Abegg, Berweger, Braun, Keck Frei & Périsset, 2018). Das Training besteht aus drei Modulen: 1) Auseinandersetzung mit dem Selbstmanagement und dem Gesundheitsverhalten, 2) Anwendung von Coaching-Methoden, Elementen aus der Positiven Psychologie und Selbstregulationsstrategien, 3) Entwicklung eines *Handlungsplans* in Anlehnung an Oettingen (2015). Dieser motivationspsychologische Ansatz beinhaltet den Aufbau eines Commitments gegenüber einem Handlungsziel, die Formulierung von Subzielen und die kontinuierliche Zielverfolgung mittels *Wenn-Dann-Plänen* inklusive der Antizipation von Hindernissen auf dem Weg zur Zielerreichung («Wenn Hindernis X auftaucht, dann werde ich Gedanken/Verhalten Y anwenden») (Oettingen, 2015). Ein Online-Coaching als Bestandteil des Selbstmanagementtrainings unterstützte die *Implementierung der Handlungsziele* in den Berufsalltag (Bührer, Bieri Buschor, Berweger, Keck Frei & Wolfgramm, 2024; Keck Frei, Berweger, Büh-

rer, Wolfgramm & Bieri Buschor, 2020). Auf der professionellen Coaching-Plattform «CAI® World», die eine breite Palette beraterischer Methoden aus der systemischen Beratung ermöglicht, begegnen sich Coaches und Coachees multimedial, das heisst über Video und schriftlichen asynchronen Austausch. Zur Prozessunterstützung dienen zum Beispiel Fragesets, Figuren für Systemdarstellungen, Bildmaterialien, Visualisierungen verschiedener Perspektiven, Whiteboards, Chats und Online-Tagebücher. Die Sitzungen sind auf der Plattform registriert und werden von den Coaches oder den Coachees kurz dokumentiert (Zeit, Dauer, Prozessverlauf, Methodenwahl, Ziele, Resultat, Reflexion). Die Coaches sind für die Prozesssteuerung verantwortlich, der Zugang zur Plattform ermöglicht es den Coachees jedoch, die Methoden selbstständig anzuwenden und den Prozess mitzusteuern (Berninger-Schäfer, 2018).

*Phase 2:* Das Selbstmanagementtraining inklusive des freiwilligen Online-Coachings wurde nach dem Projekt weitergeführt. Neben «CAI® World» benutzten die Coaches während der Pandemie auch «Microsoft Teams». Im Vergleich zur ersten Phase verfügten die Coaches in der zweiten Phase über vielfältige Erfahrungen mit Online-Coaching.

## 5.2 Teilnehmende

In qualitativen Interviews wurden 14 Coaches nach der Umsetzung des Projekts 2018 (Phase 1) und 2021 gegen Ende der Covid-19-Pandemie (Phase 2) zu ihren Erfahrungen mit Online-Coaching befragt. Als Coaches fungierten zehn Dozentinnen und vier Dozenten mit einer Coaching-Qualifikation, die auch als Beratende in der Weiterbildung wirkten. Sie waren im Durchschnitt 55 Jahre alt und verfügten durchschnittlich über 18 Jahre Beratungserfahrung. Im Kontext des Projekts nahmen sie an mehreren Workshops zum Training und an einer professionellen Schulung zur Plattform «CAI® World» teil. In Phase 1 begleiteten die Coaches rund 60 Lehrpersonen nach der Weiterbildung in drei bis fünf Coachings (30 bis 60 Minuten) über fünf Monate hinweg. In Phase 2 nahmen infolge Pensionierung noch 12 Coaches teil.

## 5.3 Interviewformat und Auswertung

In Phase 1 fanden die halbstrukturierten Interviews (50 bis 60 Minuten) vor Ort statt. Sie enthielten eine offene Frage zu den (Lern-)Erfahrungen mit dem Online-Coaching («Welche Lernerfahrungen hast du mit dem Online-Coaching gemacht?»), anschliessend folgten Fragen zur Begleitung bei der Implementierung der Handlungsziele (Handlungsplan) in den Berufsalltag und zu Merkmalen von Online-Coaching im Vergleich zu Face-to-Face-Coaching über die gängigen Unterscheidungsmerkmale der Orts- und Zeitunabhängigkeit hinaus. In Phase 2 wurden Online-Interviews durchgeführt (40 bis 45 Minuten). Aufgrund der Erfahrungen mit einem Pilot-Interview entschieden wir uns, die Fragen stärker auf die Pandemieerfahrung zu beziehen, weil Online-Coaching zu jenem Zeitpunkt keine Innovation mehr darstellte und der Covid-19-Kontext zu einer starken Reflexion digitaler Formate allgemein geführt hatte. Wir integrierten eine offene Frage und spezifische Fragen (Erfahrungen in der Pandemie,



Vergleich Online-Coaching mit früherem Online-Coaching/Face-to-Face-Coaching, Veränderungswahrnehmung etc.).

Die Interviews wurden wörtlich transkribiert. Die Datenanalyse erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Entwicklung der Kategoriensysteme wurde induktiv und deduktiv durch das Projektteam vorgenommen. Aufgrund der kontextbedingten Unterschiede von Phase 1 und Phase 2 entwickelten wir zwei Kategoriensysteme. Tabelle 1 und Tabelle 2 geben eine Übersicht über die Kategorien, deren Definitionen sowie Beispiele aus den Interviews und die Anzahl Nennungen. Die Subkategorien werden aus Platzgründen nicht abgebildet.

Tabelle 1: Kategoriensystem zu den Erfahrungen der Coaches nach dem Projekt (Phase 1; N = 14)

| Kategorie                                         | Definition                                                                 | Beispiele                                                                                                                                                                                                                                                                                        | N  |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Wahrnehmung des Handlungsplans als Ausgangspunkt  | Die Zielimplementierung war ein geeigneter Ausgangspunkt für das Coaching. | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wir haben immer wieder gemeinsam geschaut, was die Ziele sind, und eine gute Zusammenarbeit entwickelt.</li> <li>– Die Zielimplementierung half, die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren.</li> </ul>                                                 | 45 |
| Prozessunterstützung                              | Der Coaching-Prozess unterstützte die professionelle Entwicklung.          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Feedbacks haben geholfen, an den Zielen langfristig dranzubleiben.</li> <li>– Auf «CAI® World» wurden die Feedbacks und der Prozess sichtbar ..., wie sie das Ziel in der Klasse umsetzte und dazulernte.</li> </ul>                                | 36 |
| Überzeugungen                                     | Die Coaches nutzten die Online-Coaching-Plattform je nach Überzeugungen.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich kann mich gut konzentrieren in «CAI® World». ... Meine Überzeugung, dass Online-Coaching nicht funktioniert, hat sich durch Feedback verändert.</li> <li>– Ich glaube, dass die vielen Tools zur Verwirrung führen.</li> </ul>                      | 20 |
| Distanzbeziehung                                  | Die physische Distanz führte zu Veränderungen in der Interaktion.          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich kann einfacher Dinge ansprechen, weil die Coachee weit weg ist.</li> <li>– Es ist ein Vorteil, dass ich aus Distanz ins Klassenzimmer schauen kann, aber vieles geht verloren, zum Beispiel die Körpersprache.</li> </ul>                           | 17 |
| Unterschied Online-Coaching/Face-to-Face-Coaching | Coaches entwickelten ein hohes Bewusstsein für die Sprache.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich bin präziser in der Sprache. Wir haben gemeinsam darauf geachtet, ob wir dasselbe unter einem Begriff verstehen.</li> <li>– Es ist sprachlich anspruchsvoller, weil vieles Schriftlich läuft, da kann ich aber einfach wieder anknüpfen.</li> </ul> | 16 |

In der Pandemiephase traten die Projekterfahrungen bezüglich Zielimplementierung und Anwendung verschiedener Methoden in «CAI® World» in den Hintergrund. Reflexionen zur eigenen Haltung gegenüber dem Distanzmodus im Allgemeinen sowie zu Rolle, Flexibilität und Weiterentwicklung traten in den Vordergrund (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kategoriensystem zur Erfahrung der Coaches drei Jahre später (Phase 2; N = 12)

| Kategorie                   | Definition                                                                       | Beispiele                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | N  |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Reflexion zur Ko-Kreation   | Die Coaches reflektierten ihre Rollenveränderung.                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Es wurde mir immer mehr bewusst, dass Online-Coaching ko-kreativ ist, ein komplexes Zusammenspiel.</li> <li>– Online-Coaching ist viel kooperativer, weil auch die Coachees Zugang zu den Tools haben.</li> </ul>                                                                                                                                        | 36 |
| Veränderte Haltung          | Im Prozess erfolgte eine Veränderung der Haltung.                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich war skeptisch, aber über Erfahrung und Feedbacks wurde ich professioneller ... Meine Haltung hat sich geändert, weil ich trotz Distanz vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen aufbauen konnte.</li> <li>– In der Pandemie fand ich die vielen Online-Coaching-Methoden positiv, auch wenn ich im Forschungsprojekt nicht sehr begeistert war.</li> </ul> | 22 |
| Flexibilität und Anpassung  | Die Aufmerksamkeit liegt auf neuen Zugängen anstatt auf traditionellen Settings. | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Fokus lag auf dem Prozess ... es war flexibel, individuell und wir dokumentierten das.</li> <li>– Coaching mit Abholen beim Empfang und im Beratungsraum war nicht mehr möglich, wir mussten neu gestalten.</li> </ul>                                                                                                                               | 13 |
| Zukunft von Online-Coaching | Neue Coaching-Formen erfordern neue Konzepte.                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wir können das Rad nicht zurückdrehen – die Zukunft ist hybrid ... wir müssen die Konzepte gemeinsam weiterentwickeln.</li> <li>– Da habe ich immer wieder darüber nachgedacht, dass wir daraus etwas entwickeln müssen.</li> </ul>                                                                                                                      | 9  |

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Erfahrungen der Coaches im Rahmen des Projekts

In der ersten Phase berichteten die Coaches ausführlich über ihre *Projekterfahrungen* während der Begleitung der Coachees bei der Zielimplementierung nach dem Selbstmanagementtraining. Sie erachteten den Handlungsplan, den die Lehrpersonen am Ende des Selbstmanagementtrainings entwickelt hatten, als geeigneten Ausgangspunkt für das Online-Coaching zur Unterstützung des Transferlernens und der professionellen Entwicklung. Die Zielimplementierung führte dazu, dass die Coachees ihre (Teil-)Ziele weiterverfolgten, auch wenn sich dabei Hürden ergaben. Alle Coaches waren der Ansicht, das Online-Coaching unterstütze den *Coaching-Prozess*. Der Prozess erfolgte vor allem über die zyklischen Feedbacks und die (Teil-)Zielerreichung der Coachees, die durch die schriftliche Dokumentation über «CAI<sup>®</sup> World» sichtbar wurde. Durch die regelmässigen Feedbacks zur Formulierung der (Teil-)Ziele durch die Coachees, zur Umsetzung dieser Ziele und zur gemeinsamen Evaluation der Veränderungen im Schulalltag erlebten sich die Coaches als wirksam. Der Coaching-Prozess führte von

Beginn an zu einer starken Kooperation und löste gleichzeitig auch ein kritisches Nachdenken über die eigene Rolle aus, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird:

*Ich wurde mir schnell bewusst, dass das Online-Coaching mit meinem eigenen Lernprozess und einer neuen Rolle verbunden ist ... Sie [die Coachee] war so zielorientiert unterwegs, dass ich manchmal ein schlechtes Gewissen hatte, weil ich sie vielleicht stärker hätte unterstützen können ... oder ich hätte vielleicht mehr selbst machen sollen.*

Die Online-Coaching-Plattform «CAI® World» ermöglichte den Einsatz neuer beratender Methoden wie etwa den Austausch über Video, Whiteboard und Chat sowie Systemdarstellungen, Soziogramme oder das «innere Team» zur Darstellung von Widersprüchlichkeiten. In den Interviews wurde deutlich, dass der Umgang mit diesen Methoden unter anderem auch von den *Überzeugungen* der Coaches abhing: Rund zwei Drittel zeigten eine grosse Offenheit gegenüber dem Online-Coaching, etwa ein Drittel drückte deutliche Skepsis aus. Eine Coachin betonte beispielsweise ihre Freude am «*spielerischen Umgang mit Methoden im Distanzmodus*», der zu einer intensiven Kooperation geführt habe. Eine andere meinte hingegen, sie «*brauche überhaupt keine technischen Spielzeuge*» für ihre Coaching-Praxis. Die Hälfte der Coaches betonte, sie hätten Zeit gebraucht, um sich sicher zu fühlen im Umgang mit der Plattform. Die Coaches berichteten, die Feedbacks seitens der Coachees hätten zu einer zunehmenden Sicherheit und Offenheit gegenüber Online-Coaching geführt. In den Interviews erwähnte die Hälfte der Coaches, sie seien vor dem Projekt der Meinung gewesen, Coaching sei über eine *Distanzbeziehung* nicht möglich. Ein Coach brachte dies wie folgt auf den Punkt: «*Coaching funktioniert nur in der Präsenz vor Ort*». Er begründete dies mit Bezug zu seinem Hintergrund in der humanistischen Tradition der Gesprächsführung, in der die Beziehung im physischen Raum zentral sei. Dies änderte sich ein Stück weit durch die neue Erfahrung wie das folgende Beispiel zeigt:

*Ich war sehr überrascht über die Auswirkungen der Distanz ... Spannend war, dass ich das Gefühl hatte, es sei manchmal sogar emotionaler und gleichzeitig objektiver. ... In einigen Fällen ist eine professionelle Distanz ja gut, zum Beispiel wenn eine Lehrperson viel spricht und viele Emotionen da sind. ... Ich habe durch das Online-Coaching besser gelernt, zu unterbrechen.*

Auf die Frage nach dem *Unterschied zwischen Online-Coaching und Face-to-Face-Coaching (über die Merkmale «Zeit» und «Ort» hinaus)* erwähnten die Coaches neben den Erfahrungen mit der Online-Coaching-Plattform die Sprache inklusive nonverbaler Signale. Rund die Hälfte der Coaches stellte diesen Aspekt ins Zentrum. Die Coaches verwiesen zum einen auf das Bewusstsein für die Sprache durch den asynchronen, schriftlichen und partizipativen Austausch über die Plattform (Dokumentation, Chat), zum anderen aber auch auf den Verlust von nonverbalen Signalen durch die Körpersprache.

## 6.2 Erfahrungen während der Pandemie

In der zweiten Phase blickten die Dozierenden auf eine dreijährige Online-Coaching-Praxis zurück. Die Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt wirkten als «Reflexionslinse zur Bewältigung des Digitalisierungsschubs», wie dies eine Beraterin ausdrückte. Die Projekterfahrungen, insbesondere die Zielimplementierung und der Umgang mit der Plattform «CAI® World», traten in den Hintergrund. Die Kooperation in Form einer starken *Ko-Kreation* rückte ins Zentrum: Alle Befragten erwähnten, Kooperation und Ko-Kreation seien stärker geworden, insbesondere auch durch den offenen Zugang der Coachees zu den Coaching-Tools bzw. Methoden über «CAI® World» und andere digitale Plattformen (zum Beispiel «Microsoft Teams»). Die starke Ko-Kreation löste Unsicherheiten bezüglich der Rolle als Coach aus, die sich nicht nur aus dem Coaching ergaben, sondern auch aus der Erfahrung als Dozentin bzw. Dozent in der Lehre während der Pandemie. Zwei Coaches stellten etwa die Frage, ob das Online-Coaching genügend wertvoll sei, wenn die Coachees den Prozess selbst steuern würden. Eine Coachin meinte: *«Meine Coachees waren so selbstständig und wandten auch die Methoden für sich im Alltag an, dass es mich nicht mehr brauchte.»* Eine andere Coachin betonte, sie habe gelernt, darauf zu vertrauen, dass die Coachees einen Prozess durchführen würden, auch wenn sie eine Zeit lang nur schriftlich kommuniziert hätten:

*Wir brauchen einfach dieses Vertrauen, dass beim Gegenüber etwas passiert, auch wenn wir selbst nicht gleichzeitig im Raum sind. ... Da passiert doch viel beim Gegenüber ... in der Präsenz wissen wir ja auch nicht, was sich genau abspielt.*

In den Interviews wurde die Thematik der *Veränderung der eigenen Haltung* deutlich, die mit der Notwendigkeit zu *Flexibilität und Anpassung* zusammenhängt. Die Coaches berichteten, sie hätten ihre kritische Haltung gegenüber Online-Formaten vor allem durch die Feedbacks der Coachees und der Teilnehmenden der Online-Veranstaltungen verändert. Sie entwickelten adaptive Online-Coaching-Settings, um auf die individuellen Bedürfnisse und Anliegen der Coachees zu reagieren. Zwei Drittel der Befragten erwähnten, sie seien unter dem Druck der Anpassung durch die Pandemie flexibler geworden und hätten entgegen ihren Erwartungen vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen aufgebaut. Bei einem Drittel der Coaches liessen sich explizit formulierte positive Erfahrungen beobachten. Ein Coach formulierte dies folgendermassen: *«Ich kann jetzt auch Coachees, die generell eher skeptisch sind gegenüber Coaching, gut abholen.»* Eine Coachin erlebte auch die Veränderung weg von ritualhaften Beratungssettings als positiv: *«Die übliche Orchestrierung im Raum mit Tisch und Blumenvase fiel weg ..., dadurch erhielt ich die Möglichkeit, Neues zu kreieren, das macht Spass gemeinsam mit der Coachee.»*

Die Befragten waren insgesamt der Ansicht, die Grenzen zwischen Online-Coaching und Face-to-Face-Coaching hätten sich verwischt. Online-Coaching ermögliche es, den Beratungsprozess zeitlich, inhaltlich und methodisch adaptiv zu gestalten. Drei Coaches betonten, sie schätzten die Möglichkeit, direkten Einblick in das Klassenzimmer nehmen zu können, und würden dies auch in Zukunft beibehalten.

Bei einem Drittel der Coaches wurde bei der Frage nach der *Zukunft von Online-Coaching* deutlich, dass sie sich nach dem früheren Face-to-Face-Coaching-Setting sehnten. Die Hälfte der Coaches äusserte den Wunsch, sich auch mit neuen Coaching-Konzepten bzw. der Kombination von Coaching-Zugängen sowie Methoden zu beschäftigen und diese gemeinsam weiterzuentwickeln. Eine Coachin meinte: *«Die Zukunft ist hybrid.»* Eine andere Coachin betonte, es bedürfe einer *«innovativen Coaching-Kultur mit neuen Konzepten»*.

## 7 Diskussion

### 7.1 Projektergebnisse

Ziel dieses Beitrags ist es, die Online-Coaching-Erfahrungen der Coaches im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts (Phase 1, keine bzw. wenig Erfahrung mit Online-Coaching) und der Pandemie (Phase 2, vielfältige Erfahrungen mit Online-Coaching) zu analysieren und darüber hinaus Implikationen für die Entwicklung von Curricula auf einer Metaebene zu reflektieren. Die Resultate der ersten Phase zeigen, dass der Coaching-Prozess über den Handlungsplan mit klaren (Teil-)Zielen die Zielimplementierung bzw. den Transfer in den Berufsalltag unterstützt, wie dies auch in anderen Studien deutlich wurde (Oettingen, 2015; Powell & Bodur, 2019). Die zyklischen Feedbackprozesse und Reflexionen zur Umsetzung der Ziele in Kooperation mit den Coachees führte bei den Coaches zur Einschätzung, Online-Coaching funktioniere und könne trotz Distanz aufrechterhalten werden. Auch in anderen Projekten erwiesen sich Feedbackprozesse als lernwirksam: Die Coaches veränderten ihre Überzeugungen über ihre zunehmenden Erfahrungen in Richtung Offenheit wie auch Skepsis (Kraft et al., 2018, Stahl et al., 2018). Dies liess sich auch für die Lernerfahrungen von Dozierenden mit Online-Formaten beobachten. Das anfängliche Interesse kann nach einer ersten Experimentierphase zu Ernüchterung und kritischer Reflexion der professionellen Identität führen (Jonker et al., 2018; Stahl et al., 2018). Auch in unserem Projekt wurde die Skepsis gegenüber den technischen Möglichkeiten und der Aufrechterhaltung der Beziehung über das Online-Coaching deutlich. In Phase 1 betonten die Coaches den starken Fokus auf die sprachliche Präzision, der durch die Schriftlichkeit verstärkt wurde. Dies trug zur strukturierten Prozessunterstützung bei, was auch in anderen Studien gut belegt ist: Das Online-Coaching (inklusive Dokumentation) trägt wesentlich zur strukturierten Prozesssteuerung bei, auch wenn Coach und Coachee in asynchronen Phasen nur schriftlichen Kontakt pflegen (Berninger-Schäfer, 2018; Geißler et al., 2023). Die Coaches unserer Befragung erlebten diesen Aspekt (neben Orts- und Zeitunabhängigkeit) als zentralen Unterschied zum Face-to-Face-Coaching.

Während in Phase 1 das Experimentieren und erste Erfahrungen mit Online-Coaching im Vordergrund gestanden hatten, rückte in Phase 2 die Reflexion der Rolle und der Haltung im Zusammenhang mit der Flexibilität – im Sinne einer Anpassungsleistung an die Bedingungen der Pandemie – in den Vordergrund. Die Erfahrung der Ko-Krea-

tion verstärkte sich in dieser Phase. Zum einen hatten die Coachees Zugang zur Prozessdokumentation und zu den Methoden, die sie auch selbst anwenden konnten. Zum anderen erwarben sie als Lehrpersonen selbst Kompetenzen mit Online-Formaten. Sie waren daher zunehmend in der Lage, den Coaching-Prozess selbst zu steuern. Da die Coaches für die Prozesssteuerung verantwortlich sind, stellten sie sich die Frage bezüglich der eigenen Rolle. Der Zweifel, ob ein Coaching noch genügend wertvoll sei, wenn die Coachees den Prozess weitgehend selbst steuern und die Methoden selbst anwenden würden, deutet auf Fragen der professionellen Identität hin, wie sie etwa Jonker et al. (2018) in ihren Untersuchungen zur Implementierung von Online-Lehre analysierten. Studien aus der Pandemie zeigen, dass Dozierende adaptiv reagierten und ihre Haltung auch im Sinne einer gesundheitsförderlichen Bewältigungsstrategie anpassten (Kmiotek-Meier et al., 2022). Diese Anpassungsleistung ging jedoch auch mit dem Wunsch einher, die Lehre wieder im Ko-Präsenzmodus zu gestalten, weil die Dozierenden die sozialen Beziehungen, vor allem den Austausch mit den Studierenden, vermissten (Kmiotek-Meier et al., 2022). Die Coaches berichteten, sie hätten ihre Haltung gegenüber dem Online-Coaching sowie der Online-Lehre vor allem aufgrund von Feedbacks sowie der flexiblen Möglichkeiten (zum Beispiel Einblick in den Unterricht) verändert. In den Überlegungen zur Zukunft von Online-Coaching betonten sie die Notwendigkeit der gemeinsamen Entwicklung neuer, hybrider Coaching-Formate. Die Tendenz zu gemischten Formen lässt sich auch in neueren Studien aus dem Bereich «Professional Development» beobachten, da dies den Bedürfnissen von Studierenden und Lehrenden entspricht (z.B. Crawford et al., 2021; Meyer, 2023; van der Linden et al., 2022).

## 7.2 Implikationen zu Flexibilität und curricularen Veränderungsprozessen

Welche Implikationen ergeben sich aus diesen Ergebnissen für die Flexibilität von Curricula? Online-Coaching ist *ein* möglicher Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula. Es erfüllt einige der von Buß (2019) vorgeschlagenen Kriterien des flexiblen Lernens: Online-Coaching zeichnet sich neben der zeitlich-örtlichen Flexibilität durch einen flexiblen Zugang zu verschiedenen Inhalten, Methoden und Unterstützungsformen aus (zum Beispiel mehr oder weniger durch Coaches gesteuert). Wie sich in unserem Beitrag zeigt, ermöglicht Online-Coaching eine flexiblere Rollenverteilung im Sinne einer Ko-Kreation, die mit Fragen zur Rolle und zur professionellen Identität verbunden ist (Jonker et al., 2018). Diese Fragen sollen nicht nur auf der Ebene der einzelnen Person, sondern auch auf der strukturellen Ebene, das heisst auf der Studiengangs- und Organisationsebene, reflektiert und bearbeitet werden (Annala et al., 2021; Bajada et al., 2019).

Welche Implikationen ergeben sich für curriculare Veränderungsprozesse allgemein? An dieser Stelle wagen wir den Versuch, über die Projektergebnisse hinaus ein Fazit zu curricularen Veränderungsprozessen zu formulieren. Online-Coaching stellte für die Coaches einen neuen Erfahrungsraum dar (Peschl & Fundneider, 2014). Mit einer flexibilisierten Lernumgebung konfrontiert lernten sie von Beginn an mit und durch das

neue Setting. Über die Reflexion der eigenen Erfahrungen und Feedbacks der Coachees erlebten sie sich als wirksam. Sie reflektierten ihre Rolle aber auch kritisch. Flexibilisierte und individualisierte Lernumgebungen führen zur Reflexion der professionellen Identität, weil den Dozierenden eine weniger direkte, dafür stärker begleitende Rolle zukommt (Jonker et al., 2018; Nagel et al., 2023). Die Lernerfahrungen der Coaches weisen darauf hin, dass bei der Entwicklung flexibler Curricula neben den institutionellen Rahmenbedingungen auch die Lernumgebungen und die sozialen Interaktionen zwischen den verschiedenen Beteiligten sowie die Learning Community in den Blick zu nehmen sind, wie dies auch Annala et al. (2021) in ihrem Modell vorschlagen. Abbildung 1 verdeutlicht das Zusammenspiel verschiedener Ebenen der Curriculumsentwicklung.

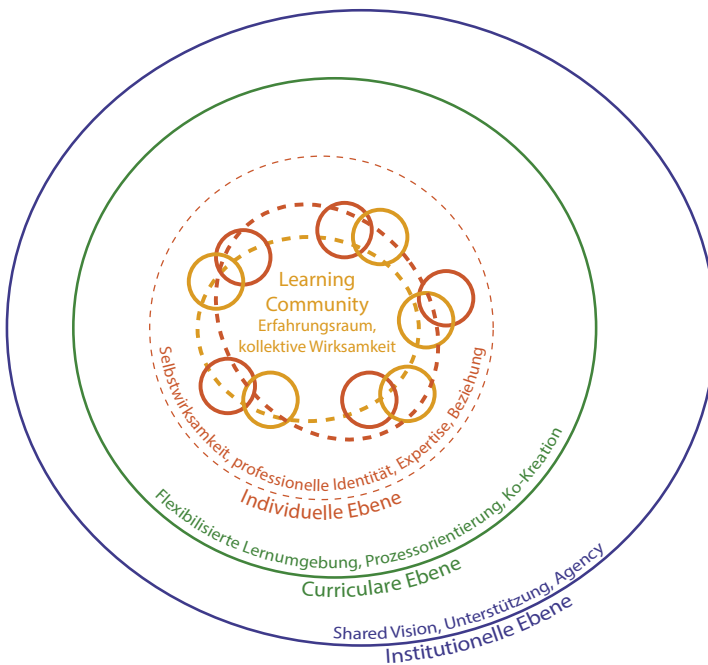


Abbildung 1: Allgemeine Implikationen für die Curriculumsentwicklung.

Auf institutioneller Ebene sind eine *Shared Vision* sowie *institutionelle Unterstützung* und *Rahmenbedingungen*, die *Wirksamkeitserfahrungen* ermöglichen, zentral für die curriculare Entwicklung (Bajada et al., 2019). Curriculare Entwicklungen zur Flexibilisierung werden konzeptionell gesteuert, aber in Lernumgebungen individuell erfahren. Die Selbstwirksamkeitserfahrung dient als Motor für die Weiterentwicklung. Die eigene *professionelle Identität* inklusive *Expertise* und die *Gestaltung der (Arbeits-) Beziehung* werden herausgefordert. Die Entwicklung neuer Lernumgebungen entsteht

im *Tun*, indem Coaches und Coachees bzw. Dozierende und Teilnehmende/Studierende in *Learning Communities* in Austausch über ihre Lernerfahrungen und ihr professionelles Selbstverständnis treten (Annala et al., 2021; Peschl & Fundneider, 2014). In der Umsetzung bringen flexibilisierte Curricula verschiedene Herausforderungen auf personell-individueller, curricularer und institutioneller Ebene mit sich. Die Chancen liegen insbesondere im ko-kreativen Zugang, der die Dozierenden selbst zu Lernenden macht.

## Literatur

- Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M. & Henriksson, J. (2021). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28 (6), 1310–1327.
- Bajada, C., Kandlbinder, P. & Trayler, R. (2019). A general framework for cultivating innovations in higher education curriculum. *Higher Education Research & Development*, 38 (3), 465–478.
- Berninger-Schäfer, E. (2018). *Online-Coaching*. Berlin: Springer.
- Bieri Buschor, C., Abegg, S., Berweger, S., Braun, B., Keck Frei, A. & Périsset, N. (2018). *Manual «Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase – ein Selbstmanagement-Training für Lehrpersonen»*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624–640.
- Bührer, Z., Bieri Buschor, C., Berweger, S., Keck Frei, A. & Wolfgramm, C. (2024). Supporting early career teachers' self-regulation and goal pursuit through online-coaching during a professional development programme. *European Journal of Teacher Education*, 1–18.
- Buß, I. (2019). The relevance of study programme structures for flexible learning: An empirical analysis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (3), 303–321.
- Crawford, A., Varghese, C., Hsu, H.-Y., Zucker, T., Landry, S., Assel, M., Monsegue-Bailey, P. & Bhavsar, V. (2021). A comparative analysis of instructional coaching approaches: Face-to-face versus remote coaching in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113 (8), 1609–1627.
- Denzler, S. (2023). Herausforderung Lehrkräftemangel – Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 369–387.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (2), 110–124.
- Geißler, H., Rödel, S., Metz, M. & Bosse, M. (2023). Erfolgsfaktoren im Online-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 30 (1), 7–25.
- Grant, A. M. (2014). Autonomy support, relationship satisfaction and goal focus in the coach–coachee relationship: Which best predicts coaching success? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7 (1), 18–38.
- Greif, S., Möller, H., Scholl, W., Passmore, J. & Müller, F. (2022). *International handbook of evidence-based coaching. Theory, research and practice*. Cham: Springer.
- Jones, R. J., Woods, S. A. & Guillaume, Y. R. F. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89 (2), 249–277.
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J. (2018). Teacher educators' professional identity under construction: The transition from teaching to face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 71, 120–133.
- Keck Frei, A., Berweger, S., Bührer, Z., Wolfgramm, C. & Bieri Buschor, C. (2020). Als Lehrperson zielgerichtet mit Belastungen umgehen: Ein Selbstmanagement-Training. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 48–57.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.



- Kerres, M.** (2020). Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Kmiotek-Meier, E., Bredendiek, M. & Hoffmann, L.** (2022). The things we (might) lose. Content and context of online learning in times of COVID-19. In H. Burgsteiner & G. Krammer (Hrsg.), *Impacts of COVID-19 pandemic's distance learning on students and teachers in schools and in higher education. International perspectives* (S. 15–37). Graz: Leykam.
- Kraft, M.A., Blazar, D. & Hogan, D.** (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88 (4), 547–588.
- Li, K.C., Yuen, K.S. & Wong, B.T.M.** (2018). *Innovation in open and flexible education*. Singapur: Springer.
- Liu, S. & Phelps, G.C.** (2020). Does teacher learning last? Understanding how much teachers retain their knowledge after professional development. *Journal of Teacher Education*, 71 (5), 537–550.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H.** (2023). What is best practice in Online-Coaching? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17, 77–90.
- Nagel, I., Guðmundsdóttir, G.B. & Wågsås Afdal, H.** (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 132, Artikel 104238, 1–14.
- Oettingen, G.** (2015). *Rethinking positive thinking. Inside the new science of motivation*. New York: Penguin Random House.
- Peschl, M.F. & Fundneider, T.** (2014). *Why space matters for collaborative innovation networks. On designing enabling spaces for collaborative knowledge creation* (MPRA Paper No. 66541). München: Munich Personal RePEc Archive.
- Powell, C.G. & Bodur, Y.** (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77, 19–30.
- Richards, D. & Viganó, N.** (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69 (9), 994–1011.
- Stahl, G., Sharplin, E. & Kehrwald, B.** (2018). *Real-time coaching and pre-service teacher education*. Singapur: Springer.
- swissuniversities.** (2018). *Flexibilisierung und Teilzeitstudium – Empfehlungen*. Bern: swissuniversities.
- van der Linden, S., van der Meij, J. & McKenney, S.** (2022). Teacher video coaching, from design features to student impacts: A systematic literature review. *Review of Educational Research*, 92 (1), 114–165.
- Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L. & Boshuizen, H.** (2021). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different talents. *The Curriculum Journal*, 33 (4), 636–659.

## Autorinnen

**Christine Bieri Buschor**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, christine.bieri@phzh.ch  
**Beatrice Bürgler**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, beatrice.buergler@phzh.ch  
**Andrea Keck Frei**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, andrea.keck@phzh.ch  
**Ramona Hürlimann**, M.Sc., Pädagogische Hochschule Zürich, ramona.huerlimann@phzh.ch

## **Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende?**

Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel

**Zusammenfassung** Ausgehend von der Annahme, dass eine höhere Flexibilität bei der Erfüllung der Studienanforderungen zu mehr Attraktivität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zu besserer Studierbarkeit beitragen kann, werden in diesem Beitrag Äusserungen von Studieninteressierten und Studierenden zu Flexibilität im Studium explorativ untersucht. Beide Gruppen äussern klare Wünsche nach räumlich-zeitlicher Flexibilität, die es ihnen ermöglicht, Studienanforderungen mit anderen Lebensanforderungen zu vereinbaren. Geringe Flexibilität erzeugt ein Stressempfinden bei Studierenden und stellt für Studieninteressierte eine mögliche Hürde bei der Studienwahl dar.

**Schlagwörter** Studierendenperspektive – Stresserleben – Studienwahl – Onlinelehre – Präsenzlehre

### **Increasing flexibility in teacher education: An analysis of current and prospective students' perspectives**

**Abstract** Based on the assumption that increased flexibility in the fulfilment of study requirements can enhance the attractiveness and the feasibility of teacher education programmes, this article explores the views of current and prospective students regarding flexibility in study programmes and student life. Both groups express a clear wish for spatial and temporal flexibility, which would allow them to balance academic requirements with other demands of life. A lack of flexibility causes stress among current students and may pose a barrier for prospective students when choosing their study programme.

**Keywords** perspective of students – experience of stress – study choice – online learning – on-campus learning

## 1 Einleitung

### 1.1 Anforderungen an Studierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Studierende begeben sich mit dem Studium in eine anforderungsreiche Situation, denn sie müssen zahlreiche und komplexe Studienanforderungen erfüllen, um zum Abschluss zu gelangen. Für einen Abschluss in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden durch die Tertiarisierung einheitliche Anforderungsstandards definiert, wobei die Hochschulen in der Ausgestaltung der Lehr- und Lernsettings recht grosse Autonomie geniessen. Die Pandemie beeinflusste diese Autonomie in der Ausgestaltung: Auch an Präsenzhochschulen musste eine nie zuvor da gewesene räumlich-zeitliche Flexibilität geschaffen werden, was eine neue Gleichzeitigkeit von Studium und anderen lebensweltlichen Verpflichtungen ermöglichte. Im vorliegenden Beitrag werden die Perspektiven der Studierenden auf die räumlich-zeitliche Flexibilität der Lehr- und Lernsettings näher untersucht und durch die Perspektiven Studieninteressierter ergänzt.

### 1.2 Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterliegt neuen Flexibilisierungszwängen

Die Gruppe der möglichen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen wird nach derzeitigen Prognosen des Bundesamts für Statistik in den kommenden Jahren um ein Drittel anwachsen (Bundesamt für Statistik, 2022a). Steigende Studierendenzahlen dürften auch eine grössere Vielfalt an Lebensentwürfen an die Pädagogischen Hochschulen führen – eine Vielfalt, die wiederum die Passung zwischen Studium und Lebenswelt komplexer gestaltet. Hinzu kommt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der politische Druck, die Absolvierendenzahlen an Pädagogischen Hochschulen durch neue Wege in den Lehrberuf zu erhöhen (Terhart, 2023). Neue Quereinstiegsstudiengänge nach dem EDK-Ausbildungsmodell «Formation par l’emploi» verändern zudem die räumlich-zeitlichen Strukturgrenzen der Pädagogischen Hochschulen (Bauer & Kost, 2023). Durch die Möglichkeit, ECTS-Punkte in einer Anstellung zu erwerben, verschwimmt die Grenze zwischen den Lernorten und Anwesenheitspflichten in Studium und Beruf. Einen weiteren Aspekt, der die Perspektive auf Flexibilität beeinflussen könnte, bilden das Stressempfinden und dessen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Studierenden. Bereits vor der Pandemie wurden bei etwa einem Viertel aller an einer Pädagogischen Hochschule Studierenden gesundheitliche Probleme festgestellt, die hohem Belastungserleben zugeschrieben werden können (Bundesamt für Statistik, 2018). Eine mögliche Ursache dafür sind die Anforderungen einer Erwerbstätigkeit, die zusätzlich zu den Studienanforderungen erfüllt werden müssen, um finanzielle Risikosituationen abzuwenden (Bundesamt für Statistik, 2022b). Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit der folgenden Forschungsfrage: Welche Ansprüche an Flexibilität formulieren Studierende und Studieninteressierte für ihre Studienwahl und ihren Studienerfolg in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

## 2 Stand der Forschung

### 2.1 Stand der Forschung zu Flexibilität im Kontext eines Hochschulstudiums

Die Flexibilisierung von Studiengängen in Form von Zugängen in das Studium und Lernpfaden im Studium wird mit Blick auf neue Potenziale digitaler Medien, Dynamiken des Arbeitsmarkts und die stärkere soziale Differenzierung von Lebensentwürfen international diskutiert (Martin & Furiv, 2022; Schlögl, 2020). Es lässt sich nachweisen, dass die Fähigkeit der Studierenden, sich hinsichtlich der Studienanforderungen flexibel und damit anpassungsfähig zu zeigen, mitentscheidend für den Studienerfolg sein kann. Ein bekanntes Beispiel ist der Einfluss der kognitiven Flexibilität auf die akademische Performanz (Loon, 2022).

Der vorliegende Beitrag ergänzt diesen Forschungsstand zur pädagogisch-didaktischen Flexibilität im Hochschulkontext (Ling, 2001), indem er Flexibilität aus der individuellen Perspektive von Studierenden und Studieninteressierten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung adressiert. Neben dem etablierten sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresse an der Interrelation verschiedener Lebensdomänen (z.B. Warren, 2004) gerät die individuelle räumlich-zeitliche Flexibilität von Studierenden zunehmend in den Fokus von Untersuchungen zu Gelingensbedingungen für den Studienerfolg (Stone, Freeman, Dymont, Muir & Milthorpe, 2019). Diese Definition von Flexibilität als studienorganisatorisches, räumlich-zeitliches Element eröffnet ein neues Forschungsfeld, da Flexibilität nicht mehr ausschliesslich in Form von flexiblen Zugangsbedingungen, alternativen Studienpfaden oder variablen Lernformen untersucht wird (Brinkmann & Müller, 2020; Morrison & Pitfield, 2006).

### 2.2 Stand der Forschung zu Flexibilität von Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird mit der zunehmenden Digitalisierung ein Paradigmenwechsel in der Organisationslogik von Fremd- hin zur Selbststeuerung des Studienerfolgs durch die Studierenden diskutiert (Flick-Holtsch, 2023). Seit der Pandemie zeigen Forschungsbefunde, dass die Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht durch ein festes Schema an Vor-Ort-Präsenz gesichert werden muss (Schwabl & Vogelsang, 2021; Stanisavljevic & Tresp, 2021). Nach Martin und Furiv (2022) wird diese Flexibilität im räumlich-zeitlichen Ausbringungsformat («mode of delivery») als ein wichtiger Qualitätsaspekt eines Studiums identifiziert, der sich ergänzend zur Flexibilität der Lernpfade auf den Studienerfolg auswirken kann. Flexibilität spielt jedoch nicht nur eine befähigende, sondern auch eine vermittelnde Rolle zwischen den Studien- und Lebensanforderungen. Im vorliegenden Beitrag wird Flexibilität daher als Interaktionsterm betrachtet. Die Interaktion erfolgt zwischen den von der Pädagogischen Hochschule gestellten Studienanforderungen und den von den Studierenden erlebten Lebensanforderungen. In einer genaueren Beschreibung der Anforderungen, denen Studierende in ihrem Studium begegnen und die durch Flexibilität

mit den Lebensanforderungen vereinbart werden müssen, definieren Bosse, Mergner, Wallis, Jänsch und Kunow (2019) vier Dimensionen:

- *D1*: Anforderungen der Studien- und Fachinhalte (Beispiel: Studieninhalte mit Berufsvorstellungen verbinden);
- *D2*: Anforderungen der Selbst- und Lebensorganisation (Beispiel: Lernpensum und Leistungsnachweise bewältigen);
- *D3*: Anforderungen des sozialen Miteinanders (Beispiel: Kommunikation mit Peers und Dozierenden gestalten);
- *D4*: Anforderungen der institutionellen Rahmenbedingungen (Beispiel: Termine einhalten).

### 2.3 Herangehensweise zur Erweiterung des Forschungsstands

Die Dimensionen von Bosse et al. (2019) ermöglichen eine breite Perspektive auf die Passung zwischen Studienvoraussetzungen und Studienanforderungen, da sie über die herkömmlicherweise stark fokussierten fachlichen und inhaltlichen Anforderungen hinausreichen. Dies ermöglicht einen explorativen Blick auf lebensweltliche und ausserhochschulische Aspekte (Bosse & Trautwein, 2014). Die Dimensionen sollen im vorliegenden Beitrag daher dazu dienen, die Ansprüche an Flexibilität, wie sie von Studierenden und Studieninteressierten formuliert werden, durch die explorative Nutzung zweier Datenquellen zu beschreiben. Bei den beiden Datenquellen handelt es sich zum einen um Expertinneneinschätzungen von Studienberaterinnen aus Beratungsgesprächen mit Studieninteressierten und zum anderen um Befunde einer Peer-Befragung unter Studierenden. Diese Quellen wurden hinsichtlich der von Studieninteressierten und Studierenden geäußerten Ansprüche an Flexibilität explorativ analysiert und zum Zweck der Systematisierung den Dimensionen nach Bosse et al. (2019) zugeordnet.

## 3 Datenquellen und Analyse

### 3.1 Beratung von Studieninteressierten

Ansprüche an Flexibilität in der Vermittlung von Studien- und Lebensanforderungen stellen sich nicht erst beim Antritt des Studiums ein, sondern haben eine biografische Vorgeschichte. Um diesen Punkt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beleuchten, wird im vorliegenden Beitrag die Expertise der *Zentralen Studienberatung* (ZSB) der Pädagogischen Hochschule FHNW einbezogen. Die ZSB ist die Anlauf- und Informationsstelle für alle Fragen rund um Studienwahl und Studienorganisation und führt pro Studienjahr ca. 1200 Beratungsgespräche mit Studieninteressierten. Die Beraterinnen dokumentieren diese Gespräche in Form von Notizen. Ziel dieser Gespräche ist es, eine Passung zwischen dem Studienangebot und den Ansprüchen der Studieninteressierten zu finden. Zu diesen Ansprüchen gehören auch Fragen, die von den Studieninteressierten hinsichtlich der Flexibilität des Studiums gestellt werden. Für den vorliegenden Beitrag ist von den Expertinnen der ZSB aus dem Fundus der Gesprächsnotizen eine Liste von Aussagen zusammengestellt worden, die den Aspekt der Flexibilität betref-

fen. Bei dieser Zusammenstellung handelt es sich nicht um Transkripte, sondern um ausgewählte Gedächtnisprotokolle, die nach Expertinneneinschätzung einen Überblick über die Anliegen der Studieninteressierten im Hinblick auf das Thema «Flexibilität» bieten. Die Anspruchsgruppe der Studieninteressierten ist herkömmlicherweise noch wenig erforscht (Schneijderberg et al., 2015), sodass bereits diese Auswahl an Aussagen einen zwar indirekten, aber sonst oft übersehenen Zugang zu Flexibilitätsansprüchen geben kann.

### 3.2 Studentische Peer-Befragung

Da angenommen werden kann, dass sich Studierende untereinander offener austauschen, als wenn sie von ihrer Hochschule zu bestimmten Themen befragt werden, wird als zweite Quelle die Peer-Befragung des studentischen Mitbestimmungsorgans der FHNW *students.fhnw* ausgewertet. Die nachträgliche Analyse dieser Daten aus einer Forschungsperspektive wurde von der Vertretung der Studierenden befürwortet und unterstützt. Die Peer-Befragung fand im Juni 2022 statt und fokussierte auf das Stresserleben und die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium und dessen Rahmenbedingungen. Über Instagram erhielten die Studierenden eine Einladung zu einer Microsoft-Forms-Befragung. Demografische Hintergrunddaten wurden nicht erfasst. Von den erhobenen Antworten konnten 321 der Pädagogischen Hochschule FHNW zugeteilt und ausgewertet werden. Die quantitativen Daten wurden mittels der Software «R» deskriptiv ausgewertet. Zusätzlich wurden die Freitextantworten zu den folgenden beiden Fragen explorativ analysiert:

1. «Fühlst du dich durch die Präsenzpflcht oder ungenügende Qualität für Hybridunterricht gestresst? Falls ja: Was sind die Gründe für den ausgelösten Stress?»
2. «Gibt es Dinge, die die FHNW verbessern könnte, um dich in der aktuellen Situation zu unterstützen? Falls ja: Was könnte dich unterstützen?»

In methodologischer Hinsicht ist zu beanstanden, dass sich die erste Frage auf verschiedene Sachverhalte bezieht und aufgrund der gewählten Formulierung möglicherweise suggestiv wirken kann. Es handelt sich somit um eine Datenquelle, die zwar nicht als «klinisch» betrachtet werden kann, aber trotzdem Aufmerksamkeit verdient, eben weil sie einen Einblick in die Peer-to-Peer-Kommunikation ermöglicht.

Alle Aussagen wurden nach den Dimensionen von Bosse et al. (2019) codiert. Dabei wurden Mehrfachcodierungen vorgenommen, wenn in einer Aussage mehrere Anforderungen erkannt werden konnten. Dies war oft der Fall, wenn inhaltliche Leistungsanforderungen (D1) nicht deutlich zu trennen waren von Anforderungen der Selbst- und Lebensorganisation (D2) (Beispiel: «Zu viele Leistungsüberprüfungen»). Aussagen, die sich auf die Kommunikation im Kontext des Studiums bezogen, wurden als Anforderungen institutioneller Rahmenbedingungen (D4) klassifiziert (Beispiel: «Klare Informationen, wann wer der Ansprechpartner, die Ansprechpartnerin ist»). Diese Zuordnung folgte der Annahme, dass die Kommunikation zu Abläufen in der akade-

mischen Lehre ein Element der formalen Organisation der Hochschulen ist. Aussagen, die den Wunsch nach Feedback beinhalteten, wurden als inhaltliche Anforderung (D1) klassifiziert (Beispiel: «*schnelleres Feedback zu <bestanden> oder <nicht bestanden>*»). Wenn einzelne Wörter nicht eindeutig zuzuordnen waren (beispielsweise das alleinstehende Wort «*Perfektion*») wurde auf die Codierung verzichtet und die Aussage aus der Analyse ausgeschlossen.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Perspektive der Studieninteressierten

Die explorative Analyse der internen Dokumentationen der ZSB zeigt, dass Flexibilität vor allem ein Mediator zur Erfüllung der Anforderungen der Lebens- und Selbstorganisation (D2) ist. Diese Anforderungen entstehen gemäss den Studieninteressierten (SI) unter anderem durch eine berufliche Tätigkeit als Lehrperson neben dem Studium:

SI1: *Das Studium sollte besser auf eine Nebenerwerbstätigkeit an Schulen angepasst sein.*

SI2: *Schulen als Arbeitgeber sind recht unflexibel, daher sollte das Studium möglichst flexibel sein.*

Eine weitere Perspektive auf Flexibilität ergibt sich durch die Einschätzungen der Studieninteressierten in Bezug auf die Planbarkeit von Dimension 2. Hierbei ist nicht die Vor-Ort-Präsenz oder die Onlinelehre an sich die Studienanforderung, sondern es geht um die Frage, inwieweit das jeweilige Ausbringungsformat räumlich-zeitlich der studentischen Planung zugänglich ist:

SI3: *Im Vorlesungsverzeichnis steht bei «Blended Learning» nicht genau, in welcher Form und in welchem Verhältnis sich Präsenz, online (synchron) und asynchrone Teile gestalten → schwierig in der genauen Planung.*

SI4: *Für mich wäre ein Online-Lehrangebot hilfreich, das bereits vorab zur besseren Planbarkeit bekannt ist – und somit nicht erst zum kursorischen Semesterbeginn durch die einzelnen Dozierenden bekannt gegeben wird. Zudem würde zu einem flexiblen Studium beitragen, dass einzelne Online-Lehrveranstaltungen entweder asynchron oder beispielsweise alle an einem Tag stattfinden. Sonst bringt es mit Blick auf eine flexible Studienplanung neben anderen Verpflichtungen/Arbeit nicht viel.*

SI5: *Ich möchte das Studium gerne berufsbegleitend absolvieren. An wie vielen Tagen pro Woche muss ich an die PH kommen? Und an welchen Tagen genau?*

Werden inhaltliche oder organisatorische Anforderungen (D1, D4) angesprochen, geht es bei den Anliegen zu Flexibilität um die situative Passung des Studiums zu aktuellen Alltagserfordernissen privater und beruflicher Art, mitunter aber auch um langfristige biografische Perspektiven:

SI6: *Ich würde mir ein modular aufgebautes Studienangebot wünschen, dass über mehrere Weiterbildungen und deren Anrechnungen irgendwann ein Lehrdiplom nicht mehr so unerreichbar erscheint.*

Für die Organisationslogik der Vor-Ort-Präsenz als institutionelle Rahmenbedingung (D4) wird nach einer Begründung gefragt. Zudem zeigen die Studieninteressierten, dass sie bei ihrer Studienwahl vergleichende Überlegungen zu Flexibilität an unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen miteinbeziehen:

SI7: *Gibt es eine Präsenzpflicht? Wenn ja: warum? Ich würde gerne selbst entscheiden, ob ich an Veranstaltungen teilnehme oder nicht. Solange ich die verlangten Leistungen am Ende erbringe, sollte das doch möglich sein – wie an der Uni auch.*

SI8: *An der [Pädagogische Hochschule in der Schweiz] kann ich selbst entscheiden, wie viel ich anwesend bin – ich kann auch einfach nur im Leistungsnachweis nachweisen, dass ich über die zu erwerbenden Kompetenzen verfüge.*

4.2 Perspektive der Studierenden

Aus quantitativer Sicht zeigen die Daten der Peer-Befragung, dass 75.1 Prozent der Studierenden, die an der Umfrage teilgenommen hatten, neben dem Studium arbeiten, wobei das durchschnittliche Pensum bei 41.6 Prozent liegt. Ob diese Beschäftigung in allen Fällen im Schulfeld liegt, wurde nicht erfragt. Mit Blick auf die gegenwärtige Arbeitsmarktsituation für noch unausgebildete Lehrpersonen scheint dies jedoch wahrscheinlich zu sein. Zusätzlich geht aus den quantitativen Daten hervor, dass trotz der hohen Erwerbstätigkeitsquote nur 24 Prozent Teilzeit studieren, 60 Prozent hingegen Vollzeit. Die Verteilung der Antworten nach der Codierung entlang der Dimensionen von Bosse et al. (2019) ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Verteilung der Antworten von 321 Studierenden auf die Anforderungsdimensionen nach Bosse et al. (2019; Zuteilung einer Antwort zu mehreren Dimensionen möglich)

| Frage                                       | Antworten insgesamt | Dimensionen nach Bosse et al. (2019) |     |    |    |
|---------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------|-----|----|----|
|                                             |                     | D1                                   | D2  | D3 | D4 |
| Was sind Gründe für den ausgelösten Stress? | 199                 | 37                                   | 150 | 19 | 26 |
| Was könnte dich unterstützen?               | 204                 | 30                                   | 152 | 7  | 37 |



Aus Tabelle 1 lässt sich ablesen, dass sowohl der überwiegende Teil der Gründe für Stress als auch das Gros der gewünschten Unterstützungsmöglichkeiten auf die Dimension der Selbst- und Lebensorganisation entfällt (D2). Inhaltliche Anforderungen (D1) sowie Anforderungen der institutionellen Rahmenbedingungen (D4) konnten nur etwa 15 Prozent aller Aussagen zugeteilt werden, während soziale Anforderungen (D3) eine noch geringere Rolle spielten.

Die genauere Analyse der studentischen Aussagen zeigt, dass die Selbst- und Studienorganisation (D2) durch Flexibilität besser mit den lebensweltlichen Anforderungen zu vereinbaren sei. Im Zentrum steht wie bei den Studieninteressierten die Berufstätigkeit neben dem Studium; als ein weiterer wichtiger Aspekt kommt bei den Studierenden (S) das Themenfeld «Familie» hinzu:

- S1: *Unterstützen täte mich die Aufhebung der Präsenzpflcht, dann wäre ich auch flexibler bei der Annahme von Stellvertretungen, die mit der eigenen Anstellung zusammenhängen.*
- S2: *Wer eine Familie hat, arbeitet und studiert, ist um jedes Modul, das hybrid/auf Distanz angeboten wird, dankbar. Es spart Geld (Kita), Organisation und Zeit (Anreise).*
- S3: *Fix verpflichtet vor Ort zu sein, hemmt die Flexibilität im Alltag, Studium und Job*

Der Wunsch nach geringeren Studienanforderungen wird in Bezug gesetzt zu beruflichen und finanziellen Verpflichtungen neben dem Studium:

- S4: *Mehr auf Bedürfnisse der Quereinsteigenden eingehen. Daran denken, dass diese Personen finanziell und familiär vieles organisieren müssen.*
- S5: *Keine Anwesenheitspflicht, echtes Entgegenkommen für Eltern, hochschulinterne Kita, keine erhöhten Studiengebühren für Ausländer, grundsätzlich mehr Flexibilität.*
- S6: *Flexible Stundenpläne und mehr Blockvorlesungen, damit man besser die Vorlesungen und das Arbeitsleben kombinieren kann.*

Die Flexibilität von Online-Distanzlehre wird nicht grundsätzlich als Lehr- und Lernsetting für die ganze Ausbildung gewünscht, sondern eher mit Blick auf die jeweilige Lehrveranstaltung (D1, D4):

- S7: *Manche Vorlesungen wären sinnvoller im Online-Format.*

Für eine Reihe von Studienanforderungen (D1, D2, D4) wird eine Verbindung zwischen räumlich-zeitlicher Flexibilität und den Auswirkungen auf die Motivation und das Stressempfinden hergestellt, wenn diese Flexibilität nicht ermöglicht wird:

*S8: Die Präsenzpflcht engt mich ein und nimmt mir Flexibilität, wie auch viel Motivation für das Studium.*

Besonders hervorzuheben ist, dass die Studierenden ein Spannungsfeld zwischen der Pflege ihrer Gesundheit und der Pflicht, vor Ort in Präsenz erscheinen zu müssen, identifizieren:

*S9: Präsenzpflcht gibt einem das Gefühl, dass man nie krank sein darf und bei jedem Unwohlsein gleich zum Arzt muss (nur damit man ein Arztzeugnis hat).*

*S10: Man darf nicht krank sein, deswegen kommen alle krank ins Studium und um einen herum wird gehustet und geniest ...*

*S11: Der Druck, immer präsent zu sein, auch wenn ich krank bin, da ich nichts verpassen möchte.*

Zusätzlich zu Dimension 2 werden auch inhaltliche (D1) und organisatorische (D4) Studienanforderungen als stressauslösend wahrgenommen, wenn durch eine Pflicht zu Vor-Ort-Präsenz die räumlich-zeitliche Flexibilität eingeschränkt wird:

*S12: Ich finde es unangenehm und stressauslösend (und ausserdem bevormundend), dass die Präsenzpflcht wieder eingeführt wird.*

Wie schon bei den Studieninteressierten tritt auch bei den Studierenden ein differenzierender Blick auf den Wunsch nach Flexibilität hervor. Hierbei ist nicht die Vor-Ort-Präsenz oder die Onlinelehre an sich eine stressauslösende Studienanforderung; vielmehr kann die fehlende Planungssicherheit im Hinblick auf Erfordernisse variierender Ausbringungsformate zu Stressempfinden führen:

*S13: Frühzeitige Informationen der Dozenten\*innen über die Gestaltung des Moduls (Präsenz, Hybrid oder Distanz) oder zeitliche Anpassung der Belegungsphase.*

*S14: Online/Präsenzveranstaltungen untereinander abstimmen, sodass nicht ein Modul online ist & eines Präsenz. Evtl. die Möglichkeit ein Seminar online zu besuchen, auch wenn der Dozent vor Ort ist.*

## 5 Diskussion

### 5.1 Perspektive der Studieninteressierten

Die Schilderungen der Studieninteressierten zeigen deutlich, wie genau der Wunsch nach Flexibilisierung beschaffen ist: Studieninteressierte wünschen sich durchlässige räumliche und zeitliche Grenzen sowie transparente Präsenzerwartungen, die ihnen die Selbststeuerung erleichtern. Sie erwarten, dass ihnen solche Arrangements die Möglichkeit bieten, Studienanforderungen mit anderen Lebensanforderungen zu vereinbaren. Die darin ausgedrückten Flexibilisierungswünsche lassen sich somit hauptsächlich den Selbst- und Studienanforderungen (D2) zuordnen. Dies ist erwartbar, da vor dem Antritt eines Studiums organisatorische Zukunftsfragen im Vordergrund stehen. Eine Perspektive auf die inhaltlichen und sozialen Anforderungen (D1, D3) kann weniger leicht eingenommen werden, wenn man noch gar nicht Teil der Hochschule ist. Dass inhaltliche Anforderungen des Studiums nur am Rande thematisiert werden, kann aber auch als Ausdruck der Offenheit und der Lernbereitschaft der Studieninteressierten interpretiert werden.

### 5.2 Perspektive der Studierenden

Die Peer-Befragung fokussiert stark auf das Wohlbefinden und das Stresserleben der Studierenden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass fehlende räumlich-zeitliche Flexibilität aufgrund von Präsenzpflcht oder ungenügender Qualität von Hybridlehrveranstaltungen einen potenziellen Stressfaktor darstellt. Im Vordergrund steht jedoch auch hier die Selbst- und Studienorganisation: Zur Erfüllung der Studien- und Lebensanforderungen wünschen sich die Studierenden räumlich-zeitliche Flexibilität. Inhaltliche und soziale Studienanforderungen werden nur indirekt erwähnt, indem festgehalten wird, dass sich eine mangelnde räumlich-zeitliche Flexibilität negativ auf die Motivation und das Stressempfinden auswirke. Wie bei den Studieninteressierten resultiert das Stressempfinden jedoch nicht allein aus einer Anforderung, wie beispielsweise einem bestimmten Verhältnis von Onlinelehre und Präsenzlehre vor Ort, sondern es wird durch eine geringe räumlich-zeitliche Planbarkeit dieser Anforderung verstärkt. Ähnlich wie bei den Studieninteressierten treten die sozialen Studienanforderungen (D3) nicht prominent zutage.

### 5.3 Synthese der Befragungen

Die Perspektiven auf Flexibilität, die im vorliegenden Beitrag untersucht wurden, fokussieren auf die Ausbringungsformate des Studiums, die gemäss Martin und Furiv (2022) einen wichtigen Aspekt der Flexibilisierung von Studiengängen insgesamt darstellen. Die Befunde zeigen, dass auf inhaltlicher Ebene kaum Wünsche nach Flexibilität formuliert werden. Es geht somit weniger um Auswahlmöglichkeiten *innerhalb* des Studiums, die der Definition des individuellen Kompetenzprofils dienen, sondern mehr darum, wie das Studium *als Ganzes* zu anderen Lebensbereichen passt. Der Hochschule wird klar die Freiheit und auch die Autorität eingeräumt, zu bestimmen, was zu lernen ist. Jedoch erwarten die Studierenden von der Hochschule Begründungen in

Bezug auf das Wann und das Wo des Lernens. Wird Studierenden vorgegeben, dass eine Vor-Ort-Präsenz obligatorisch ist, stellen sie dieses Muss infrage. Die Vor-Ort-Präsenz in einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule ist in den Augen von Studieninteressierten und Studierenden keine Selbstverständlichkeit mehr und es wird als Stressfaktor wahrgenommen, wenn ein Wechsel zwischen Onlinelehre und Präsenzlehre nicht gut im Voraus absehbar und damit planbar ist. Hierdurch identifiziert der vorliegende Beitrag ein konkretes Spannungsfeld. Es besteht darin, dass sich die post-pandemische neue Vielfalt an Online- und Präsenzlehrformaten bei Studierenden als vergrösserte Unübersichtlichkeit bemerkbar machen kann. Zudem ragen die Studienanforderungen heutzutage sowohl räumlich als auch zeitlich weiter in die persönliche Lebenswelt hinein, als dies vor der Pandemie der Fall war. Diese Anforderungen treffen auf eine steigende Anzahl von Studierenden, deren Lebenswelten auch ohne Studium bereits sehr anspruchsvoll sind.

Auffällig ist, dass sowohl bei Studieninteressierten als auch Studierenden die sozialen Studienanforderungen (D3) nicht zum Gegenstand des Wunschs nach Flexibilität gemacht werden. Bei den Studierenden liegt ein Grund hierfür vermutlich in der Fragestellung, da konkret nach Ausbringungsformaten und Auswirkungen auf das Stressempfinden gefragt wurde. Gleichwohl zeigen die Antworten, dass soziale Studienanforderungen zumindest nicht direkt mit räumlich-zeitlicher Flexibilität verbunden werden.

#### **5.4 Schlussfolgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Auch einige Semester nach der Pandemie bestätigen die präsentierten Befunde, dass räumlich-zeitliche Flexibilität ein Desiderat für eine zukunftsfähige Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist. Einige Pädagogische Hochschulen in der Schweiz haben bereits entsprechend reagiert und entwickeln derzeit spezielle flexible Studienformate. Mit Blick auf die zukünftigen Herausforderungen der Pädagogischen Hochschulen eröffnen die Befunde des vorliegenden Beitrags einen grossen Möglichkeitsraum: In Zukunft könnten Pädagogische Hochschulen die Organisationslogik ihrer Studiengänge in Bezug auf die räumlich-zeitliche Flexibilität von Studierenden zu einem stärkeren Fokus ihrer Entwicklungsarbeit machen. Ohne dass hierbei eine hohe räumlich-zeitliche Flexibilität direkt mit einer Attraktivitätssteigerung eines Studiengangs gleichzusetzen wäre, ergibt sich durch einen stärkeren Einbezug der ausseruniversitären Lebenswelt der Studierenden jedoch ein neuer und bewussterer Fokus in der Studiengangsentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im sachlichen und fachlichen Anforderungsniveau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hingegen konnte der vorliegende Beitrag keine starken Flexibilisierungswünsche der Studierenden und Studieninteressierten ausmachen. Für eine Pädagogische Hochschule bedeuten die zusammengetragenen Wünsche nach Flexibilisierung somit auch eine Chance. Der Studienerfolg von «nicht traditionellen» Studierenden mit eingeschränktem Zeitbudget sensu Lübben, Müskens und Zawacki-Richter (2015) kann zunehmen, wenn die räumlich-zeitliche Flexibilität hoch ist und die Präsenzzeiten geringer und gut planbar sind. Eine Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnte es Pädagogischen Hochschulen dadurch

erlauben, eine zunehmende Anzahl an Menschen für das Studium und damit für den Lehrberuf zu gewinnen.

## Literatur

- Bauer, C. E. & Kost, J.** (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 388–403.
- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. & Kunow, L.** (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, E. & Trautwein, C.** (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 41–62.
- Brinkmann, B. & Müller, U.** (2020). *Flexible Wege ins Lehramt?! Qualifizierung für einen Beruf im Wandel*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Bundesamt für Statistik.** (2018). *Gesundheit der Studierenden an den Schweizer Hochschulen. Themenbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik.** (2022a). *Szenarien 2022–2031. Studierende der Pädagogischen Hochschulen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/hochschule-studierende/padagogische-hochschulen.assetdetail.23226894.html>
- Bundesamt für Statistik.** (2022b). *Finanzielle Situation und psychische Gesundheit der Studierenden während der Covid-19-Pandemie im Jahr 2020*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Flick-Holtsch, D.** (2023). Überlegungen zu einer flexibilisierten Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen der Zukunft. In P. Treppe (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 94–99). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Ling, P. N.** (2001). *The effectiveness of models of flexible provision of higher education*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Loon, M.** (2022). *Flexible learning: A literature review 2016–2021*. York: AdvanceHE.
- Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O.** (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster: Waxmann.
- Martin, M. & Furiv, U.** (2022). *SDG-4: Flexible learning pathways in higher education – From policy to practice. An international comparative analysis*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Morrison, L. & Pitfield, M.** (2006). Flexibility in initial teacher education: Implications for pedagogy and practice. *Journal of Education for Teaching*, 32 (2), 185–196.
- Schlögl, P.** (2020). Hochschulstudium als Bildungsdienstleistung oder «Studium à la carte»? Verlässliche Strukturen und Prozesse in Zeiten der Flexibilisierung. In J. Petersen (Hrsg.), *Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019* (S. 31–49). Wien: Facultas.
- Schneiderberg, C., Beit-Yaghoub, D., Goßmann, N., Hyde, J., Kornke, N., Kuznetsova, M., Mee-mann, J., Tieke, S. & Tödtloff, M.** (2015). Viele Daten – wenig Information für Studieninteressierte? Eine Untersuchung der Internetseiten von Soziologieinstituten. *Soziologie*, 44 (1), 78–98.
- Schwabl, F. & Vogelsang, C.** (2021). CoViD-19 als Katalysator für die digitale Professionalisierung angehender Lehrpersonen? Analysen am Beispiel des Praxissemesters. *MedienPädagogik*, 22 (40), 253–281.

- Stanisavljevic, M. & Tremp, P.** (2021). Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 336–350.
- Stone, C., Freeman, E., Dymont, J. E., Muir, T. & Milthorpe, N.** (2019). Equal or equitable? The role of flexibility within online education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 29 (2), 26–40.
- Terhart, E.** (2023). Lehrkräftemangel. Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 435–445.
- Warren, T.** (2004). Working part-time: Achieving a successful 'work-life' balance? *The British Journal of Sociology*, 55 (1), 99–122.

## **Autoren und Autorin**

**Philipp Emanuel Hirsch**, Dr. habil., Pädagogische Hochschule FHNW, philipp.hirsch@fhnw.ch  
**Monika Holmeier**, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, monika.holmeier@fhnw.ch  
**Carsten Quesel**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, carsten.quesel@fhnw.ch

## Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen

Markus Weil

**Zusammenfassung** Kann Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung flexibler machen? Dieser Beitrag beleuchtet diesbezüglich die systemische und die institutionelle Ebene von Weiterbildung. Der Fokus liegt auf den deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen, die aufgrund ihrer Struktur besonders zur Abbildung des gesellschaftlichen Gesamtauftrags der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geeignet sind. Durch eine Organigramm-Analyse und eine Umfrage bei Weiterbildungsverantwortlichen werden bestehende institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken zur Flexibilisierung aufgezeigt. Das Erkenntnisinteresse liegt in der Identifikation von Potenzialen und etablierten Praktiken zur Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. Ziel ist es, einen Beitrag zur Übersicht über die Flexibilisierungsoptionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Weiterbildung zu leisten.

**Schlagwörter** Bildungssystem – Hochschule – Weiterbildung – Flexibilisierung

### Continuing education as a «flexibility option» in teacher education at Universities of Teacher Education

**Abstract** Can continuing education at Universities of Teacher Education make teacher education more flexible? This paper examines the systemic and the institutional aspects of continuing education with regard to this question. The focus is on the German-speaking Swiss Universities of Teacher Education, which, due to their structure, are particularly well-suited to representing the mandate of teacher education in a comprehensive way. Through an analysis of organizational charts and a survey of those responsible for continuing education, existing institutional frameworks and practices relating to flexibility are highlighted. The research interest consists in identifying potentials and established practices for linking initial and continuing education at Universities of Teacher Education. The aim is to make a contribution to the overview of flexibility options in teacher education through continuing education.

**Keywords** education system – higher education – continuing education – flexibilization

## 1 Einleitung

Mit der Frage, ob die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen flexibler gestaltet werden kann, fokussiert der vorliegende Beitrag auf die systemische und die institutionelle Ebene von Weiterbildung. Flexibilisierungsoptionen können durch verschiedene Positionierungen auf diesen Ebenen entstehen. Da bisher weder eine systematische Zuordnung der Weiterbildung im schweizerischen Qualifikationsrahmen «nqf-HS» (swissuniversities, 2021a) noch eine einheitliche, generalisierte Anrechnungspraxis zwischen Aus- und Weiterbildung etabliert ist, liegt das Erkenntnisinteresse darin, einen Überblick zu gewinnen und Konzepte sowie Praktiken an Pädagogischen Hochschulen zu identifizieren. Ziel ist es, einen Beitrag zur Präzisierung der Flexibilisierungsoptionen zwischen Aus- und Weiterbildung zu leisten. Ausserdem soll ein Überblick zur institutionellen und systemischen Verortung gegeben werden, um die Kontextbedingungen für die Ausgestaltung von Flexibilisierungsoptionen angemessen berücksichtigen zu können.

Der Beitrag beginnt mit der Definition von «Weiterbildung» und «Flexibilisierungsoptionen» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es wird erörtert, wie unterschiedlich Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen konzeptionell gerahmt werden kann und welche Aspekte auf institutioneller und systemischer Ebene für die Flexibilisierung relevant sind. Dazu wird eine explorativ-heuristische Übersicht über die deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen mittels einer Organigramm-Analyse sowie einer Umfrage bei Weiterbildungsverantwortlichen präsentiert. Der Fokus liegt auf den deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen, die als auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung spezialisierte Hochschulen zur umfassenden Abbildung des gesellschaftlichen Gesamtauftrags besonders geeignet sind. Lehrerinnen- und Lehrerbildung an anderen Hochschultypen, in anderen Sprachregionen und in anderen Ländern wird nicht berücksichtigt, um die Komplexität und den Umfang der Analyse nicht zu überladen. Zudem ist davon auszugehen, dass in anderen Kontexten unterschiedliche semantische und inhaltliche Konnotationen gelten, die eine separate Analyse erfordern würden. Abschliessend werden die gewonnenen Einblicke exemplarisch zu Entwicklungsmöglichkeiten für die Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Weiterbildung verdichtet. Der Beitrag bietet somit einen konzeptionellen Überblick zu den institutionellen und systemischen Verhältnissen im Kontext der Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Weiterbildung.

## 2 Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen

Weiterbildung ist ein genuiner Bestandteil schweizerischer Hochschulen. Dies wird sowohl auf Bundesebene als auch seitens der Hochschulen festgehalten (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2019; swissuniversities, 2021b). Mit Blick auf die Makro- und die Mesoebene zeichnen sich dahingehend einige Spannungsfelder ab: Zum einen ist



«Weiterbildung» im Gegensatz zu «Hochschulen» kein integrativer Teil des formalen Bildungssystems (systemische Perspektive, vgl. SKBF, 2023). Zum anderen gelten an Hochschulen für den Leistungsbereich «Weiterbildung» im Vergleich zu Ausbildung, Forschung und Dienstleistungen unterschiedliche Steuerungsmechanismen (institutionelle Perspektive, vgl. Herzog, 2016; swissuniversities, 2017). Gleichzeitig heisst es im Papier «Zukunft der Hochschulweiterbildung» von swissuniversities: «Die klare Trennung von Aus- und Weiterbildung, aber auch die Abgrenzung von benachbarten Bildungsbereichen wird zunehmend aufgeweicht» (swissuniversities, 2021b, S.2). Ähnlich wird dies in den Ausführungen zur Anrechnung von Microcredentials (Nachweise über absolvierte kurze Lerneinheiten) bekundet (swissuniversities, 2024). Inwiefern die unterschiedlichen Zuordnungen der Weiterbildung Flexibilisierungsoptionen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen darstellen können, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Zunächst zum Framing von Weiterbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Mit Blick auf ein Mehrebenenmodell für Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Schrader, 2011; Weil, 2023) lassen sich für die Fragestellung der Flexibilisierung die folgenden Zugänge unterscheiden. Weiterbildung kann demgemäss unterschiedlich definiert werden als

1. Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens ausserhalb des formalen Bildungssystems bzw. als Quartärbereich des Bildungssystems (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1972),
2. Teil des vierfachen Leistungsauftrags von Hochschulen (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung, Dienstleistungen; vgl. swissuniversities, 2017),
3. Teil von Hochschullehre/Aus- und Weiterbildung (am Beispiel des Konzepts der iterativen Bildung vgl. Kraus, 2017),
4. hochschulinterne Weiterbildung (am Beispiel hochschuldidaktischer Einrichtungen vgl. Gallner & Tremp, 2021),
5. Disziplin (vgl. Lehmann & Vierzigmann, 2022),
6. Zielstufe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kraft, 2018).

Diese Konnotationen sind insofern von Bedeutung, als didaktische, curriculare und zielgruppenspezifische Fragestellungen im Diskurs über Flexibilisierung von institutionellen und systemischen Fragestellungen zu unterscheiden sind. Die Zugänge 1 bis 3 sind im Folgenden leitend für die Entwicklung von Fragestellungen und Flexibilisierungsoptionen aus institutioneller und systemischer Sicht, ohne abzuerkennen, dass es auf didaktischer und curriculärer Ebene ebenfalls Flexibilisierungsoptionen gibt und dass die Zielgruppen und Zielstufen dabei eine wichtige Rolle spielen. Der Fokus liegt im Folgenden jedoch auf den Kontextbedingungen für Flexibilisierung.

Durch die gleichzeitige Verortung im vierfachen Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen (Punkt 2) und die gemeinsame Perspektive von Aus- und Weiterbildung als «Hochschullehre» (Punkt 3) sind entsprechende Verbindungen innerinstitutionell

prinzipiell angelegt. Die systemische Verortung (Punkt 1) von Weiterbildung ausserhalb des formalen Bildungssystems (non-formal/informell) bei gleichzeitiger institutioneller Integration in eine akkreditierte Hochschule ist dazu prädestiniert, die Übergänge zwischen non-formalen und formalen Elementen konzeptionell zu fassen und im Rahmen von Flexibilisierungsoptionen zu gestalten. Mit einem solchen Vorgehen kann eine professionelle und institutionelle Integrität gewährleistet werden, welche spezifisch auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Sinne von «zwei Bildungssystemen unter einem Dach» ausgerichtet werden kann (vgl. Abschnitt 4).

### 3 Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Flexibilisierung wurde bislang eher innerhalb der Ausbildung und der Weiterbildung diskutiert (vgl. Brinkmann, 2015; swissuniversities, 2020a). Der Diskurs zur «wissenschaftlichen Weiterbildung» greift zwar die Verortung auf Hochschulstufe auf, verbleibt konzeptionell aber auch in den systemischen Grenzen von Weiterbildung (vgl. Kemfelja, 2020; Lehmann & Vierzigmann, 2022, S. 8–10). Erweiterte Zugänge zur Hochschule oder Anrechnungen von Vorleistungen für Aus- und Weiterbildung wurden zwischen den Hochschulen vereinbart (z.B. Admission sur dossier und Validation des acquis de l'expérience, vgl. swissuniversities, 2014, 2020b) und finden im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in unterschiedlicher Ausprägung zum Beispiel beim Quereinstieg Anwendung. Flexibilisierung bezieht sich in diesem Sinne aus systemischer Sicht darauf, wie Elemente ausserhalb des formalen Bildungssystems – wo die Weiterbildung positioniert ist – systemisch in das formale Bildungssystem überführt werden können bzw. den entsprechenden Zugang ermöglichen. Diesbezüglich werden neuerdings auch Microcredentials diskutiert: Hier scheint ein Fokus ebenfalls auf der Anrechnung von Weiterbildung, die institutionell ausserhalb der Hochschulen angeboten wird, zu liegen (vgl. Hediger, 2023; Hochschulrektorenkonferenz, 2023; Swissuni, 2023). Damit ist dies konzeptionell als Anrechnungsmodell ähnlich dem Verfahren «Validation des acquis de l'expérience» einzuordnen, in diesem Fall aber nicht mit Fokus auf informell erworbene Kompetenzen, sondern mit Blick auf non-formale Qualifikationsbausteine.

Bei den aufgeführten systemischen Flexibilisierungsoptionen handelt es sich eher um eine konzeptionelle und administrative Koordination im Sinne von Ausnahmeregelungen mit dem Zweck der Integration in das bestehende System. Die Initiative der Antragstellungen liegt bei den Teilnehmenden und die Entscheidungen zur Anrechnung und Aufnahme erfolgen seitens der einzelnen Hochschulen. Es handelt sich dabei nicht um eine übergeordnete curriculare Fassung oder einen inhaltlichen Rahmen, der Aus- und Weiterbildung systematisch verknüpft. Eine strukturelle Verortung von Weiterbildung und Ausbildung innerhalb eines Hochschultyps wäre demgemäss eine Perspektive der Flexibilisierung, die nicht auf individueller Beantragung, sondern auf

einem systematischen Bezug zwischen den beiden Leistungsbereichen unter dem Dach der Hochschule fassen würde.

Da Weiterbildung ausserhalb des formalen Bildungssystems angesiedelt ist, aber von ein- und derselben Bildungsinstitution angeboten wird, wäre hierin die Option «Flexibilisierung» systematisch zu gewährleisten. Gefragt wären Konzepte oder Referenzrahmen, welche regulär eine höhere Flexibilität zwischen Aus- und Weiterbildung an akkreditierten Hochschulen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung herstellen, bzw. die Entwicklung eines Diskurses hinsichtlich der Frage, ob dies institutionell und strukturell auch so erwünscht wäre. Umgekehrt bedeutet es, dass die institutionellen und die systemischen Flexibilisierungsoptionen für Weiterbildung, die im institutionellen Kontext einer akkreditierten Professionshochschule stattfindet, noch nicht vollständig ausgelotet sind.

#### **4 Modell «Zwei Bildungssysteme unter einem Dach»**

Hochschulen können als Mehrebenensystem betrachtet werden, in dem gleichzeitig mehrere Handlungslogiken zusammentreffen. Das von Schrader (2011) entwickelte Modell des Mehrebenensystems in der Weiterbildung eignet sich deshalb dafür, die entsprechenden Framings auch für Weiterbildung an Hochschulen analytisch zu unterscheiden. Pädagogische Hochschulen sind institutionell zunächst der Tertiärstufe des Bildungssystems zuzurechnen. Als akkreditierte Hochschulen bieten sie mit «Bachelor» und meist auch «Master» die entsprechenden Bildungsabschlüsse an. Gleichzeitig sind Pädagogische Hochschulen Anbieterinnen non-formaler Weiterbildung ausserhalb des formalen Bildungssystems (vgl. SKBF, 2023, S. 336–337). Systemisch sind Aus- und Weiterbildung damit getrennt, institutionell hingegen integriert (vgl. Gonon & Weil, 2021; Weil, 2023). Weiterbildung, die nicht an Pädagogischen Hochschulen stattfindet, ist als systemisch und institutionell getrennt zu betrachten, während Weiterbildung, die in das Curriculum der Ausbildung integriert ist, als systemisch und institutionell integriert anzusehen wäre (vgl. Weil, 2023). Diese Fälle sind an Pädagogischen Hochschulen durchaus bekannt. So kommt zum Beispiel schulinterner Weiterbildung als Format strukturell eine andere Bedeutung zu als einem Weiterbildungslehrgang, der an der Hochschule ausgebracht wird.

In der Schweiz hat sich in der Weiterbildung an Hochschulen ebenso wie in der Ausbildung eine Abstufung mit Zyklen entwickelt: «Certificate of Advanced Studies» (CAS), «Diploma of Advanced Studies» (DAS) und «Master of Advanced Studies» (MAS) (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2019, Art. 5; swissuniversities, 2020a). Diese Lehr- und Studiengänge setzen einen Bachelorabschluss und darauf folgende ausgewiesene Praxiserfahrung voraus. Weitere kleinteiligere Formate wie Module, Kurse und Tagungen spielen für Weiterbildung an Hochschulen eine zentrale Rolle, werden im Rahmen der Argumentation jedoch bis auf den Diskurs rund um Microcredentials

ausgeklammert bzw. als Flexibilisierung innerhalb der Weiterbildung betrachtet, die in der Regel nicht für die Flexibilisierung zwischen Aus- und Weiterbildung relevant ist. Das Augenmerk liegt auf formalisierten, curricularisierten Weiterbildungsprogrammen, die mit Punkten des europäischen Kredittransfersystems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) versehen sind.

Systemische Limitationen der beiden Leistungsbereiche «Ausbildung» und «Weiterbildung» an Pädagogischen Hochschulen können wie folgt benannt werden: In der Regel können Abschlüsse und ECTS-Punkte jeweils ausschliesslich in der Ausbildung oder in der Weiterbildung angerechnet werden. Es wird somit davon ausgegangen, dass eine Kompetenz, die in der Ausbildung eingeordnet wird, hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer qualitativen Abstufung nicht in der Weiterbildung erworben wird und vice versa. Dieses Spannungsfeld lässt sich nicht auflösen, bietet aber Diskussionsmöglichkeiten hinsichtlich der Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die im Folgenden aufgegriffen werden.

## 5 Methodisches Vorgehen

Im Modell «Zwei Bildungssysteme unter einem Dach» werden methodisch die institutionelle und die konzeptionelle Position von Weiterbildung an deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen adressiert. Für andere Hochschultypen, andere Sprachregionen oder international wäre zu prüfen, ob die institutionellen und die konzeptionellen Voraussetzungen in gleicher Form zutreffen. Das heuristische Vorgehen dient insbesondere der Explikation von ansonsten nicht zugänglichen Informationen zur Flexibilisierung durch Weiterbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Gemäss dem Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags geht es dabei um die Exploration vorhandener Flexibilisierung zwischen institutioneller und systemischer Ebene. Für den deskriptiven Überblick kommen zwei Datenquellen zum Einsatz, welche die benannte Schnittstelle zwischen Makro- und Mesoebene abbilden: Zum einen handelt es sich um die öffentlich zugänglichen Organigramme aller deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen und zum anderen um eine Fragebogenerhebung, deren Teilnehmende über den Leistungsbereich «Weiterbildung» der betreffenden Hochschulen angefragt wurden. Das Vorgehen ist als qualitativ-inhaltsanalytisch zu bezeichnen und umfasst die Elemente «Zusammenfassung», «Explikation» und «Strukturierung» (vgl. Mayring, 2022).

### 5.1 Organigramm-Analyse

Ziel der Organigramm-Analyse ist die Explikation einer institutionellen Positionierung von Weiterbildung an Hochschulen (Mesoebene). Organigramme sind eine abstrahierte Darstellung der Organisationseinheiten. Sie werden hier als Indikator für die Positionierung der Aus- und Weiterbildung herangezogen (vgl. Besanko, Régibeau & Rockett, 2005). Strukturelle Begebenheiten wie Hierarchien oder Matrixstrukturen werden dort

in der Regel ebenso abgebildet wie die begriffliche Zuweisung. Die daraus abgeleitete Explikation erfolgt mit einer Verbalisierung zu zwei Fragen, die ausserdem zur Zusammenfassung und Strukturierung verwendet werden:

- Wo und wie ist Weiterbildung im Organigramm expliziert?
- Wo sind Zentrum und Peripherie im Verhältnis zur Weiterbildung, insbesondere mit Blick auf die Ausbildung (Und-Nennung, organisationale Nachbarschaft, Entfernung)?

## 5.2 Fragebogenerhebung

Ziel der Fragebogenerhebung ist die Exploration von Praktiken und konzeptionellen Bezugspunkten zur Flexibilisierung durch Weiterbildung an Hochschulen. Der Fragebogen für die Weiterbildungsverantwortlichen der teilnehmenden Pädagogischen Hochschulen enthält zwei Cluster zu Flexibilität innerhalb der Weiterbildung (je zwei Fragen) und ein weiteres Cluster zu Flexibilität zwischen Aus- und Weiterbildung (sechs Fragen) und wurde per E-Mail beantwortet (entsprechende Einverständniserklärungen zur Datennutzung liegen vor). Er war wie in Abbildung 1 dargestellt aufgebaut. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch zusammengefasst. Dabei geht es um die Explikation von nicht öffentlich sichtbaren Praktiken mit Fokus auf Flexibilität innerhalb der Weiterbildung sowie zwischen Aus- und Weiterbildung.

### **Flexibilität innerhalb der Weiterbildung: Anrechnung von Vorleistungen der eigenen Hochschule**

- Welche Vorleistungen können an Weiterbildung angerechnet werden?
- An welche Formate werden sie angerechnet (Einzelmodul, CAS, DAS, MAS – weitere)?

### **Flexibilität innerhalb der Weiterbildung: Anrechnung von Vorleistungen anderer Hochschulen/ Institutionen**

- Welche Vorleistungen können an Weiterbildung angerechnet werden?
- An welche Formate werden sie angerechnet (Einzelmodul, CAS, DAS, MAS – weitere)?

### **Flexibilität zwischen Aus- und Weiterbildung**

- Rechnen Sie BA-, MA- oder PhD-Abschlüsse (oder andere Leistungen, z.B. Modul) als Studienleistung in der Weiterbildung an?
- Werden CAS-, DAS- oder MAS-Abschlüsse (oder andere Leistungen, z.B. Modul) als Studienleistung an BA-, MA- oder PhD-Studiengänge angerechnet?
- Lassen Sie mit CAS-, DAS- oder MAS-Abschluss direkt zu MA- oder PhD-Studiengängen zu (z.B. MAS-Abschluss anstatt BA-Abschluss als Zulassungsmöglichkeit für einen Masterstudiengang oder ein Doktorat)?
- Haben Sie institutionelle Vereinbarungen mit anderen Hochschulen, die das ermöglichen?
- Gibt es Lehrveranstaltungen, die sowohl von Studierenden als auch von Weiterbildungsteilnehmenden besucht werden (können) und für beide Bereiche angerechnet werden?
- Gibt es ein gemeinsames Kompetenzraster oder ein Konzept für Aus- und Weiterbildung?

Abbildung 1: Fragebogen für Weiterbildungsverantwortliche von deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen.

### 5.3 Datengrundlage

Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) listet insgesamt 19 Pädagogische Hochschulen auf, wobei es sich um 17 öffentliche und zwei private Institutionen handelt (vgl. SBFI, 2024). Für die Untersuchung wurden 16 deutschsprachige Pädagogische Hochschulen angefragt. Die private Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR) zog sich aufgrund der spezifischen beruflichen Ausrichtung zurück. Insgesamt wurden daher die folgenden 15 Hochschulen berücksichtigt (Abkürzung gemäss Bundesamt für Statistik):

- Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB),
- Pädagogische Hochschule Bern (PHBern),
- Pädagogische Hochschule Wallis (HEP VS),
- Pädagogische Hochschule Graubünden (PHGR),
- Pädagogische Hochschule Freiburg (HEP | PH FR),
- Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG),
- Pädagogische Hochschule Luzern (PHLU),
- Pädagogische Hochschule Zug (PHZG),
- Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ),
- Pädagogische Hochschule Schaffhausen (PHSH),
- Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG),
- Pädagogische Hochschule Zürich (PH Zürich),
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH),
- Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW),
- Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern (PHNMS Bern).

### 5.4 Limitation

Es handelt sich bei den Angaben nicht um ein vollständiges Bild der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern um eine Fokussierung auf die deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen als wichtigen Bestandteil. Die Aussagen im vorliegenden Beitrag sind auf den Stand Februar 2024 und die öffentlich abrufbaren Organigramme bezogen. Sie geben eine Momentaufnahme zur institutionellen Repräsentation von Aus- und Weiterbildung nach aussen. Bei der effektiven Ausgestaltung an den Pädagogischen Hochschulen spielen weitere, nicht in Organigrammen abgebildete Faktoren eine Rolle, wie etwa Organisationsform, räumliche Nähe/Distanz oder gemeinsame konzeptionelle Grundlagen. Zu bedenken ist, dass sich einige Pädagogische Hochschulen in Restrukturierungsprozessen befinden; die HfH, die PHSG und ebenso die EHB haben kürzlich Restrukturierungen vorgenommen. Die HEP | PH FR befindet sich in institutionellen Umstrukturierungen mit der Universität Freiburg.

Bei den Fragebogenantworten handelt sich um Selbstauskünfte von strukturell angefragten Funktionen, die aber teilweise von Personen mit unterschiedlichem Kenntnisstand bzw. unterschiedlicher Nähe oder Entfernung zum operativen Geschäft gegeben wurden. Insbesondere die Aussagen zu Anrechnungsmöglichkeiten von Weiterbildung in der Ausbildung fallen teilweise in andere Zuständigkeitsbereiche als den angefragten

Leistungsbereich. Mit diesen Eingrenzungen lassen sich die Ziele der Explikation, der Strukturierung sowie der Identifikation von interessanten Fällen zur Flexibilisierung durch Weiterbildung aber dennoch einlösen.

## 6 Ergebnisse der Organigramm-Analyse

Für die Organigramm-Analyse konnten alle 15 Hochschulen berücksichtigt werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden deskriptiv nach den Aspekten «Positionierung von Weiterbildung» und «Positionierung von Weiterbildung zur Ausbildung» dargestellt. Aus den Positionierungen (Nennung, Begriffskombinationen, Bezeichnung der Organisationseinheit) lassen sich verallgemeinernde Aussagen zum institutionellen Kontext der Flexibilisierungsoptionen ableiten.

### 6.1 Positionierung von Weiterbildung

Auch wenn es selbstverständlich erscheinen mag, sei erwähnt, dass «Weiterbildung» in allen Organigrammen von deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz explizit benannt wird. Auf allen Organigrammen ausser bei der EHB wird «Weiterbildung» direkt unter dem Rektorat und weiteren Steuerungsstrukturen explizit benannt. Nach der Reorganisation der EHB steht in deren Organigramm 2024 auf der Steuerungsebene zunächst «Lehre» und die Unterteilung erfolgt danach in «Regionalleitungen Weiterbildung» nach Sprachregion. Die HfH hat nach ihrer Reorganisation im Organigramm 2024 Weiterbildung als «Zentrum Ausbildung und Weiterbildung» quer zu den Instituten als Matrix aufgestellt. Das Organigramm der PHBern weist als Spezifikum zusätzlich die explizite Nennung einer «Leitungskonferenz Weiterbildung, Forschung, Dienstleistungen und Medienbildung» auf. In der Analyse von Begriffskombinationen lässt sich festhalten, dass nur die PHLU keine Wortkombination für Weiterbildung nutzt und hier eine Umbenennung in Kombination mit Dienstleistung bereits geplant ist (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Benennung von Weiterbildung in Organigrammen der deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen (bei Mehrfachnennungen höchste Stufe)

| Anzahl | Benennung                                                                        | Hochschule                                                         |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 9      | Weiterbildung und Dienstleistung(en) (für Dritte) (und Beratung) (und Forschung) | PHBern, PHGR, HEP   PH FR, PHTG, PHZG, PHSZ, PHSH, PHSG, PH Zürich |
| 2      | Ausbildung und Weiterbildung (HfH) bzw. Lehre (EHB)                              | HfH, EHB                                                           |
| 1      | Weiterbildung und Beratung                                                       | PH FHNW                                                            |
| 1      | Weiterbildung Zusatzleistungen                                                   | HEP VS                                                             |
| 1      | Studienbetrieb und Weiterbildung                                                 | PHNMS Bern                                                         |
| 1      | Weiterbildung (keine Wortkombination)                                            | PHLU                                                               |

«Prorektorat» ist mit sieben Nennungen die häufigste Organisationsform von Weiterbildung (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Organisationseinheiten der Weiterbildung in Organigrammen der deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen (bei Mehrfachnennungen höchste Stufe)

| Anzahl | Organisationseinheit | Hochschule                                    |
|--------|----------------------|-----------------------------------------------|
| 7      | Prorektorat          | PHGR, PHTG, PHLU, PHSZ, PSHS, PHSG, PH Zürich |
| 2      | Institut             | PHBern, PH FHNW                               |
| 2      | Leistungsbereich     | HEP VS, PHZG                                  |
| 2      | Bereich              | HEP   PH FR, PHNMS Bern                       |
| 1      | Zentrum              | HfH                                           |
| 1      | Regionalleitung      | EHB                                           |

6.2 Positionierung von Weiterbildung zur Ausbildung

Weiterbildung wird in der Regel in Form und Position sehr ähnlich dargestellt wie die Organisationseinheiten der Ausbildung – insgesamt wie alle Leistungsbereiche. Für die Ausbildung kommt in einigen Organigrammen bereits eine Differenzierung in verschiedene Organisationseinheiten, zum Beispiel nach Zielstufe, vor, wie etwa «Institut für Primarstufe», während die Weiterbildung bezogen auf Organisationseinheiten meist nicht weiter differenziert wird.

An einigen Hochschulen ist eine mehr oder weniger explizite Kombination von Aus- und Weiterbildung zu finden: HfH und EHB kombinieren Aus- und Weiterbildung in ihren Organigrammen. Bei der HfH als «Zentrum Aus- und Weiterbildung» im Querschnitt zu den Instituten und an der EHB als «Lehre» mit «Nationale Spartenleiterin Lehre/Nationaler Spartenleiter Lehre» neben den anderen Spartenleitenden. In allen Instituten der PHBern können Weiterbildung und Dienstleistungen als Querschnittsaufgabe von anderen Instituten unter der Verantwortung des Instituts «Weiterbildung und Dienstleistungen» erbracht werden oder vom Institut «Weiterbildung und Dienstleistungen» selbst. Dieses Modell ist auch für weitere Hochschulen mit Institutslogik zu vermuten (PH FHNW). Ähnliches zeigt das Organigramm 2024 der PHSG auf: Dort liegen die Studienbereiche quer zu den Prorektoraten, sodass sich eine Matrix des Prorektorats «Weiterbildung und Dienstleistungen» mit den inhaltlich ausgerichteten Studienbereichen ergibt. Die weitaus häufigste explizite Kombination von «Weiterbildung» findet sich in der vierfachen Logik der Leistungsbereiche mit «Dienstleistungen» (insgesamt acht Nennungen, teilweise auch explizit mit «Beratung»).



### 6.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Organigramm-Analyse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Weiterbildung ist auf der Mesoebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sichtbar: In Organigrammen wird Weiterbildung explizit erwähnt, ist Teil der institutionellen Strukturierungslogik und kann als solcher positioniert werden, auch wenn Weiterbildung aus systemischer Sicht nicht Teil des formalen Bildungssystems ist.
- Die Organisationslogik der Hochschule ist zentral: Die obersten genannten Organisationseinheiten verweisen auf die Funktionen «Prorektorin/Prorektor», «Institutsleiterin/Institutsleiter», «Zentrumsleiterin/Zentrumsleiter», «Bereichsleiterin/Bereichsleiter» und «Regionalleiterin/Regionalleiter». Diese sind bezüglich Hierarchie und Status unterschiedlich zu bewerten. Dies betrifft auch die damit verbundenen unterschiedlichen Gestaltungsoptionen für Flexibilisierung durch Weiterbildung.
- In den Organigrammen scheint meist die Ausrichtung an Leistungsbereichen ein dominantes Strukturierungsmerkmal zu sein. Die Kombination des Leistungsbereichs «Weiterbildung» mit dem Leistungsbereich «Dienstleistungen» ist häufig anzutreffen.
- Wenig strukturell repräsentiert ist die explizite Kombination von Weiterbildung mit Ausbildung/Studium/Lehre. Die wenigen identifizierten Fälle der expliziten Kombination sind meist neueren Datums nach Reorganisationsprozessen.

Für Flexibilisierungsoptionen durch Weiterbildung zeigt sich eine grosse Heterogenität in der Darstellung von Weiterbildung in Organigrammen. Die Häufung der Kombination mit «Dienstleistungen» lässt auf eine institutionelle Nähe schliessen. Dienstleistungen unterliegen in der Steuerung anderen Finanzierungsbedingungen (vgl. swissuniversities, 2017), sodass man hier von einer Marktorientierung – allenfalls auch für die Weiterbildung – sprechen kann. Dienstleistungen können zudem aufgrund des massgeschneiderten Charakters schwieriger in die Strukturen von Hochschullehre eingebunden werden (z.B. ECTS-Kompatibilität). Ausserhalb der Logik von Leistungsbereichen würden einige Dienstleistungsformate durchaus als Weiterbildung bezeichnet werden können, zum Beispiel schulinterne Weiterbildung (vgl. Lehmann & Vierzigmann, 2022; Weil & Eugster, 2019), was aber für die Logik der Leistungsbereiche eine untergeordnete Rolle spielt.

Der explizite Bezug zwischen Aus- und Weiterbildung an einigen Pädagogischen Hochschulen kann ein Indikator für Flexibilisierungsoptionen sein. Ausser in teilweise benannten Matrixlogiken mit einer Doppelkonnotation der institutionellen Funktionen spielt die explizite Kombination von Aus- und Weiterbildung an deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen in den Organigrammen eine untergeordnete Rolle. Dabei stellt sich sehr wohl die kontextbezogene Frage, warum Hochschullehre in der Logik der vierfachen Leistungsbereiche oftmals in Aus- und Weiterbildung aufgeteilt wird, während Weiterbildung oftmals mit Dienstleistungen kombiniert wird.

## 7 Ergebnisse der Umfrage

Den Fragebogen haben alle 15 angefragten Pädagogischen Hochschulen ausgefüllt. Aufgrund der Unvollständigkeit der Antworten können die EHB und die HEP | PH FR in den folgenden Auswertungen nur zum Teil berücksichtigt werden. Zunächst geht es hauptsächlich um qualitative Aspekte der Flexibilität innerhalb der Weiterbildung, in einem weiteren Schritt um die Flexibilität zwischen Aus- und Weiterbildung.

### 7.1 Flexibilität innerhalb der Weiterbildung

Als grösste Gemeinsamkeit ist aus der Analyse der Antworten betreffend Flexibilisierung festzuhalten, dass alle befragten Pädagogischen Hochschulen angeben, die Weiterbildungsabschlüsse anderer Hochschulen bei der Anrechnung gleich zu behandeln wie die Abschlüsse der eigenen Hochschule. Dahingehend wird auch auf das Ziel der Mobilität und Durchlässigkeit in der Verordnung über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen und den Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich verwiesen (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2019; swiss-universities, 2021a). Flexibilisierungsoptionen innerhalb der Weiterbildung sind bezüglich der non-formalen Abschlüsse CAS, DAS und MAS systemisch und institutionell gegeben. Die konkrete Anrechnung von Weiterbildung (ohne Abschluss) ist allerdings hochschulspezifisch organisiert und die dazu vorliegenden Aussagen weisen einige Unterschiede betreffend der Umsetzungspraxis auf. Teilweise wird auf den spezifischen institutionellen Kontext verweisen (z.B. Grösse, Trägerschaft, Studienangebot der Pädagogischen Hochschule). In Einzelfällen wird auf Reglemente verwiesen und/oder auf die Möglichkeit der Teilnehmenden, Anrechnungen für Weiterbildungen zu beantragen. Die Argumentation erfolgt oft über Formalia (Inhalt oder Abschluss, Zeit etc.) und weniger über Kompetenzen der Teilnehmenden, ausser in Anrechnungsverfahren wie der Validation des acquis de l'expérience oder in einzelnen Fällen mit komplementärer Konzeption von Aus- und Weiterbildung (HfH).

### 7.2 Flexibilität zwischen Aus- und Weiterbildung

Hierbei haben sich in den Antworten zwei rote Linien gezeigt: Keine Pädagogische Hochschule rechnet einen Weiterbildungsabschluss anstatt eines Ausbildungsabschlusses an (z.B. MAS wird als BA angerechnet). Die Positionierung des MAS-Abschlusses wäre – zumindest im internationalen Kontext und in Einzelfällen auch in der institutionellen Anrechnungspraxis in der Schweiz – durchaus zu diskutieren. Auch erlaubt nach Angaben der Weiterbildungsverantwortlichen keine Hochschule einen MAS-Abschluss als Zulassungsberechtigung für einen grundständigen Master- oder PhD-Studiengang. Diese Grenzen betreffen insbesondere die Zulassung zur Ausbildung und spiegeln sich auch in den gesetzlichen Grundlagen für die Schweiz wider (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2019).

Daneben gibt es in der Selbstauskunft der Pädagogischen Hochschulen auch Spielräume der Flexibilisierung. Ausbildungselemente können in einigen Fällen an Weiterbildung

angerechnet werden und selten kann auch eine Anrechnung von Weiterbildung an Ausbildung erfolgen, auch wenn die Systeme generell als getrennt dargestellt werden. An einigen Hochschulen wird ein öffentlich zugänglicher gemeinsamer Referenzrahmen oder eine interne Konzeption als Bezugspunkt für Aus- und Weiterbildung benannt:

- Kompetenzbereiche PHBern (Guidon, Hasler & Tanner, 2022; PHBern, 2012);
- gemeinsame komplementäre Konzeption von Aus- und Weiterbildung an der HEP VS (interne Referenz);
- zehn Professionsstandards der PHGR als Orientierungsrahmen für die Grundausbildung, die berufspraktische Ausbildung und die Weiterbildung (Deplazes & Givel-Bernhard, 2021, S. 10);
- «Gemeinsame Vision zur Volksschule der Zukunft» und «Pädagogischer Orientierungsrahmen» (PHSZ, 2020, 2022);
- «Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell» (PHZH, 2018);
- «Allgemeine Kompetenzziele der Pädagogischen Hochschule FHNW für den Lehrberuf» (PH FHNW, 2013).

Wie auch innerhalb der Weiterbildung gelten in den wenigen genannten Fällen teils inhaltliche, teils formale Kriterien für die Anrechnung in der Ausbildung und die Argumentation wird in der Regel über Formalia (Inhalt oder Abschluss, Zeit etc.), teilweise auch mit Verweis auf ein Kompetenzraster geführt.

Neben den vereinzelt benannten institutionenspezifischen Referenzdokumenten wurden in Einzelfällen auch übergeordnet der nqf-HS (vgl. swissuniversities, 2021a) sowie der gesamte ECTS-Rahmen als gemeinsame Verortungsmöglichkeit für Aus- und Weiterbildung benannt. Allerdings seien diese Referenzgrössen bislang auf die Ausbildung fokussiert und die gemeinsame Ausrichtung auf Aus- und Weiterbildung sei als Desiderat zu formulieren. Weitere gemeinsame Referenzgrössen lassen sich theoretisch-konzeptionell kontieren, wurden aber in der Fragebogenerhebung nicht explizit ausgeführt. So wären die «Standards in der Lehrerbildung» (vgl. Oser 1997a, 1997b) eine Möglichkeit, aber bereits älteren Datums. Auch gemeinsame konzeptionelle Referenzpunkte wie das von Kraus (2017) entwickelte Konzept der iterativen Bildung können für eine gemeinsame Verortung herangezogen werden.

Bezogen auf die Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Weiterbildung lässt sich festhalten, dass die systemischen Grenzen zwischen non-formaler Weiterbildung und formalem Hochschulabschluss bis auf wenige Ausnahmen deutlich gezogen werden. Das Modell der zwei Bildungssysteme unter einem Dach – zusätzlich bestärkt durch die Orientierung an Leistungsbereichen – ist das überwiegende institutionelle Handlungsmodell.

## 8 Flexibilisierungsoptionen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse werden die benannten Flexibilisierungsoptionen aus den unterschiedlichen Datenquellen nochmals in drei Kategorien zusammengefasst. Zum Ersten handelt es sich um institutionsinterne Abstimmungen zwischen Aus- und Weiterbildung, zum Zweiten um die einzelne Pädagogische Hochschulen übergreifenden Rahmenbedingungen mit spezifischer Umsetzung in der jeweiligen Institution und zum Dritten um integrative Modelle von Aus- und Weiterbildung auf Systemebene.

### 1) Flexibilisierung durch interne Abstimmung

Die Angaben der Pädagogischen Hochschulen sind dem Modell «Zwei Bildungssysteme unter einem Dach» zuzuordnen. Einige Beispiele zeigen auf, dass die institutionelle Nähe von Aus- und Weiterbildung auch als eine privilegierte Abstimmungsmöglichkeit genutzt wird. Diese Flexibilisierungsoption obliegt der einzelnen Hochschule, es findet sich keine übergeordnete hochschulübergreifende Abstimmung. Erwähnt werden diesbezüglich einige Beispiele für die gegenseitige Abstimmung von Aus- und Weiterbildung, die es ermöglicht, die Flexibilisierungsoptionen zu nutzen. Eine Variante davon ist die Beschreibung der PHZG: Auf Antrag hin können gegenseitige Anrechnungen von Aus- und Weiterbildung erfolgen. Weitere Varianten stellen auch die Angaben der PHBern und der PH FHNW (Weiterbildung kann an Ausbildung angerechnet werden) sowie der PH Zürich (Ausbildung kann an Weiterbildung angerechnet werden) dar. Diese systematischen Flexibilisierungen betreffen aber ausschliesslich klar umrissene Segmente bzw. spezifische Antragsoptionen und verbleiben damit als Ausnahmeregelungen auf der Ebene der einzelnen Hochschule.

### 2) Flexibilisierung durch übergeordnete Abstimmung

Zulassung und Anrechnung sind zwei Mechanismen der übergeordneten Abstimmung, die immer wieder als Flexibilisierungsmöglichkeit für Aus- und Weiterbildung erwähnt werden (Admission sur dossier, Validation des acquis de l'expérience). Die Verfahren erscheinen teilweise aufwendig zu sein und werden als Einzelfall auf Initiative der Studierenden oder Teilnehmenden durchgeführt. Beide Optionen werden sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung benannt. Sie tragen insofern zur Flexibilisierung bei, als non-formale Weiterbildungsleistungen eine Zulassung zum Hochschulsystem überhaupt erst ermöglichen bzw. Vorleistungen an ein formalisiertes System der Hochschule anrechenbar gemacht werden. Die entsprechenden Vereinbarungen zwischen den Hochschulen existieren bereits länger und werden nun um die konzeptionellen Überlegungen rund um die Anrechenbarkeit von Microcredentials erweitert. Diese Flexibilisierungsoption beruht auf einer Einigung auf formale Rahmenbedingungen. Die Anrechnungspraxis erfolgt innerhalb dieses Rahmens im Modus der einzelnen Hochschule.

Bei der Anrechnung non-formaler Abschlüsse ist das gängige Verfahren der Anerkennung innerhalb der Weiterbildung zu erwähnen (CAS-Abschlüsse werden an DAS- oder MAS-Studiengänge angerechnet). Dies ist im Kontext von non-formalen Bildungsangeboten nicht selbstverständlich und wird insbesondere durch die gemeinsamen Kriterien für CAS-, DAS- und MAS-Abschlüsse systemisch überhaupt erst ermöglicht. Hier ist als Desiderat zum einen darauf zu verweisen, dass es sich im Gegensatz zu Bachelor, Master und Doktorat nicht um ein europäisch bzw. international anerkanntes, sondern um ein momentan fast nur für die Schweiz gültiges System handelt. Ausserdem ist die Flexibilisierung durch Anrechnung zwischen Aus- und Weiterbildung trotz des Potenzials bislang nur vereinzelt aufgegriffen worden.

### **3) Flexibilisierung durch systemische Integration**

Die HfH ist in den Aussagen am ehesten einer institutionellen und systemischen Integration von Aus- und Weiterbildung zuzuordnen. Auffällig ist auch die Nennung der HfH-Studiengänge bei mehreren anderen Hochschulen, wenn nach Anrechnungsmöglichkeiten und Kooperationen gefragt wurde (PHLU, PHSZ, PHSB, PH FHNW). Hier sind die interkantonale Zusammenarbeit sowie eine Professionslogik des spezifischen Bereichs «Heil- und Sonderpädagogik» ein zentrales systemisches Element, das sich in der Institution der HfH auch manifestiert. Bei einigen weiteren spezifischen Funktionen im Schulfeld scheint ebenfalls eine höhere Flexibilisierung möglich zu sein, die über die üblichen Anerkennungsmechanismen hinausgeht, so zum Beispiel bei den Funktionen «Schulleitung/Schulführung» (PHTG) und ausserdem bei Deutsch als Zweitsprache (PHTG, PH Zürich) und Hochschuldidaktik (PH Zürich). Hierbei handelt es sich um sehr klar umrissene Bereiche bzw. Einzelfälle, die nicht gesamtschweizerisch gelten.

## **9 Ausblick**

Es konnte gezeigt werden, dass Weiterbildung aufgrund ihrer Position ausserhalb des formalen Bildungssystems bei gleichzeitiger Einbettung in die Hochschule eine bedeutende Flexibilisierungsoption für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt. Flexibilisierungsmöglichkeiten innerhalb der Weiterbildung und der Ausbildung sind dabei hochschulübergreifend abgestimmt und weiter fortgeschritten als zwischen beiden Leistungsbereichen. Selbst wenn Aus- und Weiterbildung beide der Hochschullehre zugeordnet werden können, wird strukturell eher eine Verbindung zwischen Weiterbildung und Dienstleistungen hergestellt. Die Flexibilisierung zwischen Aus- und Weiterbildung wird derzeit hochschulübergreifend zum Beispiel durch Admission sur dossier (Zugang) und Validation des acquis de l'expérience (Anrechnung) erreicht und zeichnet sich auch für Microcredentials ab, wobei diese Art der Anrechnung auf der Initiative von Teilnehmenden im Einzelfall beruht. Bestimmte Berufsgruppen und Aufgabenfelder wie Heil- und Sonderpädagogik (zwischen Aus- und Weiterbildung), Hochschuldidaktik, Schulleitung und Deutsch als Zweitsprache (Zusatzqualifika-

tionen, die formal im Leistungsbereich «Weiterbildung» angesiedelt sind) sind in der Flexibilisierung weiter fortgeschritten und bieten modellhafte Beispiele für erweiterte Flexibilisierungsoptionen.

Es bleibt zu diskutieren, ob, in welchem Ausmass und unter welchen Bedingungen Bildungsangebote aus Aus- und Weiterbildung an akkreditierten Hochschulen gemeinsam konzeptioniert oder verortet werden können. Die identifizierten konzeptionellen Bezugspunkte, Referenzrahmen und ersten Umsetzungen zeigen entsprechende Möglichkeiten auf. Institutionell können Aushandlungen innerhalb und zwischen akkreditierten Hochschulen dazu beitragen, dass Qualitätsansprüche und der konzeptionelle Rahmen für Aus- und Weiterbildung steuerbar bleiben. Ein wichtiger Schritt wäre die systemische Integration der Weiterbildung in den Nationalen Qualifikationsrahmen für Hochschulen (nqf-HS).

## Literatur

- Besanko, D., Régibeau, P. & Rockett, K. E.** (2005). A multi-task principal-agent approach to organizational form. *Journal of Industrial Economics*, 53 (4), 437–467.
- Brinkmann, K.** (2015). Flexible Studienorganisation an Hochschulen. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 52–56.
- Deplazes, S. & Givel-Bernhard, R.** (2021). Überfachliche Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung der PH Graubünden. *Bündner Schulblatt*, 81 (6), 10–11.
- Deutscher Bildungsrat.** (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen* (4. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Gallner, S. & Tremp, P.** (2021). Die institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik in der deutschsprachigen Schweiz. *Der pädagogische Blick*, 29 (3), 137–149.
- Gonon, P. & Weil, M.** (2021). Continuing higher education between academic and professional skills. In P. Eigenmann, P. Gonon & M. Weil (Hrsg.), *Opening and extending vocational education* (S. 341–360). Bern: Peter Lang.
- Guidon, I., Hasler, S. & Tanner, A.** (2022). *Sieben Kompetenzbereiche mit den dazugehörigen Kompetenzen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Hedinger, F.** (2023). *Micro-Credentials: Aktuelle Entwicklungen in der Schweiz und auf internationaler Ebene*. Zürich: SVEB.
- Herzog, S.** (2016). Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potential ihrer Beziehungen. In E. Wannack & H. Rhyn (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen* (S. 69–87). Bern: hep.
- Hochschulrektorenkonferenz.** (Hrsg.). (2023). *Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials*. Bonn: HRK.
- Kemfelja, J.** (2020). *Flexibilisierungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empfehlungen zur Strukturentwicklung von Weiterbildungsangeboten*. Kaiserslautern: Hochschule Kaiserslautern.
- Kraft, S.** (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1009–1128). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, K.** (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 287–300.
- Lehmann, B. & Vierzigmann, G.** (2022). Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 8–15.
- Mayring, P.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (14. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Oser, F.** (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210–228.
- PHBern.** (2012). *Orientierungsrahmen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PH FHNW.** (2013). *Allgemeinen Kompetenzziele der Pädagogischen Hochschule FHNW für den Lehrberuf*. Windisch: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- PHSZ.** (2020). *Gemeinsame Vision zur Volksschule der Zukunft*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- PHSZ.** (2022) *Pädagogischer Orientierungsrahmen*. <https://orientierungsrahmen.phsz.ch/>
- PHZH.** (2018) *Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- SBFI.** (2024). *Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen*. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/kantonale-hochschulen/fh-ph.html>
- Schrader, J.** (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2019). *Verordnung des Hochschulrates über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen*. Bern: Bundeskanzlei.
- SKBF.** (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Swissuni.** (2023). *Positionspapier zu Micro-Credentials*. Bern: Swissuni.
- swissuniversities.** (2014). *Vereinbarung der Mitglieder der Kammer PH swissuniversities zur Durchführung der Validation des acquis de l'expérience (VAE)*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2017). *Kostenrechnung für Pädagogische Hochschulen. Ein Praxishandbuch der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2020a). *Eckwerte Hochschulweiterbildung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2020b). *Vereinbarung der Mitglieder der Kammer PH swissuniversities zur Harmonisierung der Aufnahme sur dossier (ASD)*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021a). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021b). *Zukunft der Hochschulweiterbildung*. Bern: swissuniversities, Delegation Lehre.
- swissuniversities.** (2024). *Microcredentials – Gemeinsames Verständnis der Schweizer Hochschulen*. Bern: swissuniversities, Delegation Lehre.
- Weil, M.** (2023). Systematic potentials for co-operation: UCE as a gateway for HE? *European Journal of University Lifelong Learning*, 7 (2), 81–88.
- Weil, M. & Eugster, B.** (2019). Thinking outside the box. De-structuring continuing and higher education. In A. Heikkinen, J. Pätäri & G. Molzberger (Hrsg.), *Disciplinary struggles in education* (S. 135–153). Tampere: Tampere University Press.

## Organigramme (Stand: 31.05.2024)

- EHB:** [https://www.ehb.swiss/sites/default/files/ehb\\_organigramm\\_ab\\_1\\_oktober\\_mfr\\_de.pdf](https://www.ehb.swiss/sites/default/files/ehb_organigramm_ab_1_oktober_mfr_de.pdf)
- HEP | PH FR:** <https://hepfr.ch/de/startseite/institution/>
- HEP VS:** <https://www.hepvs.ch/de/ph-vs/organigramm>
- HfH:** <https://www.hfh.ch/media/2713/download>
- PHBern:** [https://www.phbern.ch/sites/default/files/2020-02/2017\\_taehtigkeitsbericht\\_organigramm\\_rektorat.pdf](https://www.phbern.ch/sites/default/files/2020-02/2017_taehtigkeitsbericht_organigramm_rektorat.pdf)
- PH FHNW:** <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/organisation/media/organigramm-ph-fhnw.pdf>
- PHGR:** <https://phgr.ch/uber-uns/organisation/organigramm>
- PHLU:** [https://www.phlu.ch/\\_Resources/Persistent/e/2/6/6/e2660b6837f8aca810793f84b16fa3e-9832a2c7d/0117\\_HSL\\_01-24.pdf](https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/e/2/6/6/e2660b6837f8aca810793f84b16fa3e-9832a2c7d/0117_HSL_01-24.pdf)
- PHNMS Bern:** [https://qmp.phnmsbern.ch/File/CoreDownload?id=323&filename=230309\\_Organigramm\\_extern](https://qmp.phnmsbern.ch/File/CoreDownload?id=323&filename=230309_Organigramm_extern)

**PHSG:** [https://www.phsg.ch/sites/default/files/download/2024/PHSG\\_Organigramm\\_2024.pdf](https://www.phsg.ch/sites/default/files/download/2024/PHSG_Organigramm_2024.pdf)

**PHSH:** <https://www.phsh.ch/ueber-uns/organisation>

**PHSZ:** [https://www.phsz.ch/fileadmin/user\\_upload/PHSZ/Organigramme/PHSZ-Organigramm-HSL.pdf](https://www.phsz.ch/fileadmin/user_upload/PHSZ/Organigramme/PHSZ-Organigramm-HSL.pdf)

**PHTG:** <https://www.phtg.ch/hochschule/organisation/>

**PHZG:** [https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/organisation/dokumente/organigramm-ph-zug.pdf/@/@/download/file/phzug\\_organigramm\\_gesamt.pdf](https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/organisation/dokumente/organigramm-ph-zug.pdf/@/@/download/file/phzug_organigramm_gesamt.pdf)

**PH Zürich:** <https://phzh.ch/globalassets/dokumente/organigramme/organigramm-phzh.pdf>

## **Autor**

**Markus Weil**, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, markus.weil@phzh.ch



## **Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz»**

Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner

**Zusammenfassung** Um Bildung in einer digitalen Welt zu gestalten, benötigen Lehrpersonen und Schulleitende digitale Kompetenzen. Studien zeigen Defizite in der Schweiz und betonen den Bedarf an gezielten Weiterbildungen. Da Lehrpersonen zeitlich stark belastet sind, müssen diese Angebote in den beruflichen Alltag integrierbar sein. Daher wurde basierend auf den Kompetenzmodellen «digi.kompP» und «DigCompEdu» die Plattform «aprendo – digitale Kompetenz» entwickelt. Sie bietet flexible Module auf verschiedenen Kompetenzstufen. Erste Nutzungszahlen zeigen eine Beteiligung von über 9900 Lehrpersonen. Die Wirksamkeit und die Effizienz der Plattform müssen jedoch in zukünftigen Studien noch untersucht werden.

**Schlagwörter** Lehrpersonenbildung – digitale Kompetenzen – Weiterbildungsplattform – Professionalisierung – Weiterbildung

### **Flexible and individualised development of digital skills of teachers exemplified by the platform «aprendo – digital competence»**

**Abstract** To shape education in a digital world, teachers and principals need digital skills. Studies reveal deficits in Switzerland and highlight the need for targeted professional development. Given the heavy time constraints that teachers face, these formats must be easily integrable into their professional routines. For this reason, the platform «aprendo – digital competence» was developed, based on the competency frameworks «digi.kompP» and «DigCompEdu». It offers flexible modules at various competence levels. First usage data document participation from over 9900 teachers. The effectiveness and the efficiency of the platform still need to be evaluated in future studies, however.

**Keywords** teacher education – digital skills – professionalisation – continuing education – digital learning – platform

## 1 Einleitung

Längst haben die technologischen Fortschritte der letzten Jahrzehnte zu einem Wandel in allen Bereichen der Gesellschaft geführt. Damit einher gehen neue Kompetenzanforderungen, etwa grundlegende Kenntnisse in der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, sodass alle Menschen befähigt werden, diese zunehmend digitale Welt (mit)gestalten zu können (Kerres, 2020; Petko, Döbeli Honegger & Prasse, 2018). Auch an Schulen stellt dieser Wandel, diskutiert unter dem Schlagwort «Digitale Transformation», neue Ansprüche. So gilt es etwa, die Potenziale von Bildungstechnologien für die Kompetenzentwicklung von Lernenden sowie für die Gestaltung neuer Lernformen, etwa im Sinne des lebenslangen Lernens, zu nutzen und zugleich Herausforderungen und Risiken neuer Technologien, etwa exzessive Nutzung von Social Media oder Videospielen, kritisch-reflektiert zu thematisieren, sodass junge Menschen aktiv und auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse an der zunehmend digitalen Welt teilhaben können (Kerres, 2020; Petko et al., 2018; Prasse, Döbeli Honegger & Petko, 2017).

Entscheidend für diese pädagogisch und didaktisch begründete Auseinandersetzung mit den vielfältigen und komplexen Aspekten der digitalen Transformation (Petko et al., 2018, S. 158) sind die an Schulen tätigen Personen. Zuvorderst, jedoch nicht ausschliesslich, betrifft dies die Lehrpersonen, die ihren Unterricht, im Sinne eines Lernens mit Medien, mit neuen Anwendungen und Methoden abwechslungsreich, motivational anregend und lernförderlich gestalten können sowie durch das Aufgreifen aktueller Themen mit gesellschaftlicher Relevanz, etwa Künstliche Intelligenz (KI) oder Fake News, auch ein Lernen über Medien fördern (Buchner & Kerres, 2021; Prasse et al., 2017). Voraussetzung dafür ist, dass Lehrpersonen und Schulleitende selbst Wissen und Fähigkeiten bezüglich der vielfältigen Aspekte der digitalen Transformation besitzen. Die dafür notwendigen Wissens- und Fähigkeitsbereiche werden als «digitale Kompetenzen» in unterschiedlichen Kompetenzmodellen für Lehrpersonen abgebildet, etwa im *digi.kompP*-Modell aus Österreich (Brandhofer et al., 2016; Brandhofer et al., 2020) oder in dem von der EU entwickelten *DigCompEdu*-Modell (Caena & Redecker, 2019). Digitale Kompetenzen umfassen in diesen Modellen stets mehrere Kompetenzbereiche, zum Beispiel Mediendidaktik, Medienbildung oder digitale Professionalisierung, die Lehrpersonen in der Summe dazu befähigen, Schülerinnen und Schüler auf die Teilhabe an der digitalen Welt vorzubereiten (Brandhofer et al., 2022; Caena & Redecker, 2019).

Für Lehrpersonen in der Schweiz stellen Prasse et al. (2017) fest, dass die digitalen Kompetenzen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind und Handlungsbedarf hinsichtlich ihrer Förderung (durch konkrete Weiterbildungsmaßnahmen) besteht. Darauf weisen auch Seufert, Guggemos und Tarantini (2018) hin: Wie die Studie der Autorin und der Autoren zeigt, sind digitale Kompetenzen noch nicht als vierte Kulturtechnik, neben Schreiben, Lesen und Rechnen, an den Schulen angekommen. Entsprechend sind

Angebote erforderlich, die diese Kompetenzen bei Lehrpersonen fördern. Cattaneo, Amenduni, Antonietti und Rauso (2021) erhoben mit einem Fragebogen (auf Deutsch, Französisch und Italienisch) verschiedene Bereiche digitaler Kompetenzen von knapp 2400 Lehrpersonen aus der ganzen Schweiz. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die digitalen Kompetenzen bei Lehrpersonen aller drei Sprachregionen *nicht besonders ausgeprägt sind und eher durchschnittlich ausfallen* (Cattaneo et al., 2021, S. 10). Erste Ergebnisse aus dem Projekt «Digitale Transformation der Sekundarstufe II» bestätigen die bisher genannten Befunde: Die meisten Lehrpersonen schätzen ihre digitalen Kompetenzen als gering ein und bewerten dies entsprechend als grosses Hindernis für die Auseinandersetzung mit dem Thema «Digitale Transformation». Zudem zeigt sich, dass die Potenziale von Bildungstechnologien für die Gestaltung möglichst lernförderlicher Unterrichtsszenarien nicht genutzt werden, da Lehrpersonen digitale Medien vorrangig für die Bereitstellung passiver Lernaktivitäten nutzen (Petko, Antonietti, Schmitz, Consoli, Gonon & Cattaneo, 2022). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Weiterbildungsangebote zur Förderung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen benötigt werden.

Jedoch muss dabei berücksichtigt werden, dass Lehrpersonen bereits einer hohen zeitlichen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind. Dies zeigt sich sowohl in internationalen Studien (z.B. UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2023; Walker, Worth & Van den Brande, 2019) als auch spezifisch für die Schweiz (Brägger & Schwendimann, 2022; Sandmeier, Kunz Heim, Windlin & Krause, 2017). Auch Weiterbildungen können als Zusatzbelastung wahrgenommen werden (Brägger, 2020). Um dieser Herausforderung zu begegnen, sind neue Wege in der Professionalisierung von Lehrpersonen erforderlich. Insbesondere digitale oder digital angereicherte Lehrangebote erlauben Lehrpersonen flexible und individualisierte Zugänge zu Wissensbeständen (Getto & Kerres, 2017; Kerres, Getto & Buchner, 2020; Kohnke, Fount & Zou, 2023) und können daher als bedeutsam für die Lehrpersonenweiterbildung ausgewiesen werden.

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz» vorgestellt. Ziel dieses konzeptionellen Praxisbeitrags ist es, das Design der digitalen Weiterbildungsplattform zu präsentieren, die Lehrpersonen und Schulleitenden eine individualisierte und flexible Möglichkeit zur Aneignung digitaler Kompetenzen bietet. Der Beitrag beschreibt die konkrete Umsetzung und beleuchtet die zentralen Herausforderungen bei der Realisierung. Zudem werden erste Einblicke in die Nutzung gegeben. Abschliessend werden Qualitätsmanagementwerkzeuge vorgestellt und zukünftige Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Evaluationsvorhaben skizziert und diskutiert. Der Beitrag richtet sich insbesondere an Akteurinnen und Akteure in Bildungseinrichtungen, die digitale Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen und Schulleitende ausarbeiten und anhand dieses Beitrags einen Einblick in konzeptionelle Überlegungen und Erfahrungen erhalten wollen.

## 2 Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz»

### 2.1 Modulbaukasten

Unter Berücksichtigung der formulierten Herausforderung der zeitlichen Arbeitsbelastung sowie der Notwendigkeit zur Förderung digitaler Kompetenzen wurde das Weiterbildungsprogramm «aprendo – digitale Kompetenz» im Kontext der IT-Bildungsoffensive des Kantons St.Gallen entwickelt. Es handelt sich um eine digitale Weiterbildungsplattform, welche den Nutzenden die Möglichkeit bietet, sich eigenverantwortlich in verschiedenen Kompetenzbereichen weiterzubilden. Dazu bietet die Plattform den Lehrpersonen und Schulleitenden aller drei Schulstufen (Volksschule, Mittelschule und Berufsfachschule) verschiedene Lernformate in unterschiedlichen Professionskompetenzstufen an (vgl. Abbildung 1).

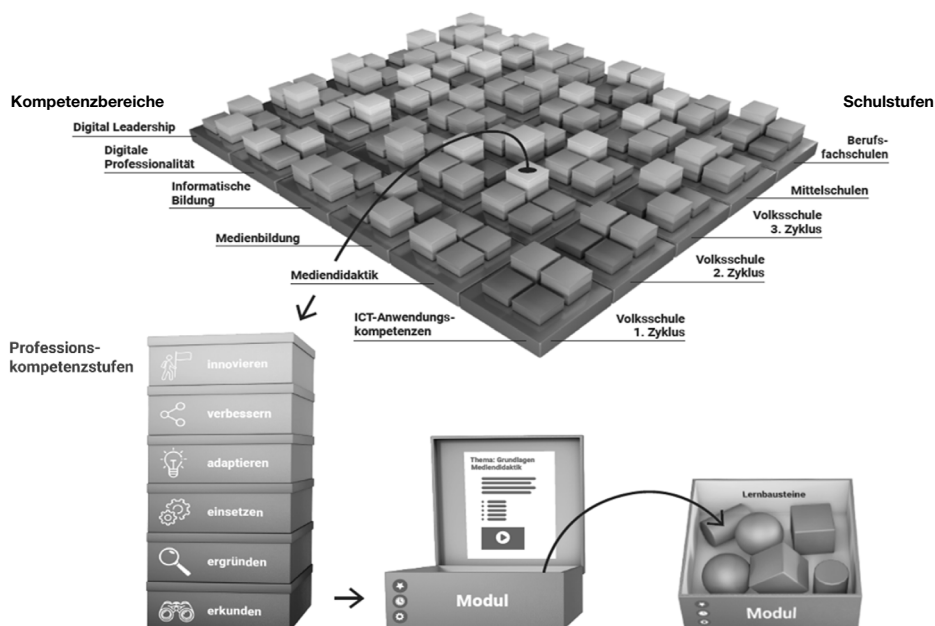


Abbildung 1: Modulbaukasten von «aprendo – digitale Kompetenz».

Aus Abbildung 1 kann eine lerninhaltsorientierte Perspektive abgeleitet werden. Diese beschreibt die modulare Ausgestaltung des Weiterbildungsprogramms. Die einzelnen Module (= Lerneinheiten) sind in sechs Kompetenzbereiche (vgl. Abschnitt 2.3) strukturiert und umfassen jeweils auch unterschiedliche Professionskompetenzstufen (vgl. Abschnitt 2.4). Die lernzielorientierte Perspektive wird in Abbildung 1 nicht explizit aufgeführt. Sie ist jedoch in der Konzeption und der Umsetzung der Module integraler Bestandteil und berücksichtigt vor allem die gegenseitige Abstimmung der Lernziele,

der Lehr- und Lernaktivitäten sowie der Modulnachweise im Sinne von «constructive alignment» (Biggs, 1996). Dieses didaktische Konzept hat die Absicht, dass die Lernaktivitäten in den Modulen die Lehrpersonen dabei unterstützen, die im Modulkatalog definierten Lernziele zu erreichen. Exemplarisch lässt sich dies wie folgt verdeutlichen:

- *Lernziele*: Klar definierte Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lehrpersonen im Modul erwerben sollen. Beispiel: Am Ende des Moduls sollen die Teilnehmenden in der Lage sein, Blended-Learning-Aktivitäten an ihrer Schule zu etablieren.
- *Lehr- und Lernaktivitäten*: Aktivitäten, die direkt auf die Lernziele ausgerichtet sind und aktives Lernen fördern. Beispiel: Gruppenarbeiten zur Analyse von Chancen und Herausforderungen in Bezug auf Heterogenität in Blended-Learning-Kontexten.
- *Modulnachweise*: Bewertungsmethoden, die den Lernzielen entsprechen und den Lernerfolg messen. Beispiel: Erstellung und Reflexion einer Blended-Learning-Einheit und Vorstellung in der abschliessenden Veranstaltung.

## 2.2 Modulformate

Grundlegend für eine flexible und individualisierte Professionsentwicklung von Lehrpersonen und Schulleitenden ist, dass sie aus verschiedenen Weiterbildungsformaten auswählen können (Hertz et al., 2022). Deshalb stehen auf «aprendo – digitale Kompetenz» drei verschiedene Modulformate zur Verfügung. Neben reinen Selbstlern-Modulen, die als «SOLO-Module» bezeichnet werden, bietet die Plattform auch Lerneinheiten an, die sich aus selbstgesteuerten Lernphasen und synchronen Online-Veranstaltungen zusammensetzen. Diese Module werden als «ONLINE-Module» bezeichnet. Der dritte Modultyp, die «BLENDED-Module», zeichnen sich dadurch aus, dass gewisse Lerninhalte im Selbststudium erarbeitet werden, während andere Inhalte synchron und zentral vor Ort vertieft werden.

Als didaktische Grundlage für alle Modulformate dient das 3C-Modell (Buchner & Kerres, 2020; Kerres, 2018; Kerres & de Witt, 2003). Gemäss diesem Modell besteht jedes Lernangebot zu unterschiedlichen Anteilen aus den Bereichen «Content» (Informationspräsentation), «Construction» (Lernaktivitäten) und «Communication» (Kommunikationsmöglichkeiten). In den SOLO-Modulen liegt der Fokus auf der Präsentation von Informationen (Content), zum Beispiel über Videos, sowie der Anwendung des erworbenen Wissens durch die Bearbeitung von Aufgabenstellungen (Construction). Zudem gibt es in manchen SOLO-Modulen auch asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten (Communication), etwa wenn Teilnehmende dazu aufgefordert werden, Erkenntnisse in Foren mit anderen Teilnehmenden zu diskutieren. In den ONLINE-Modulen und den BLENDED-Modulen werden ebenfalls Informationen präsentiert (Content) und Aufgabenstellungen online bearbeitet (Construction); der Anteil an Kommunikationsmöglichkeiten (Communication), asynchron oder synchron, ist im Vergleich zu den SOLO-Modulen jedoch deutlich höher (vgl. Abbildung 2). Um den Nutzenden der Plattform eine weitere Möglichkeit zur Gestaltung der eigenen Lernprozesse zu bieten, werden die Inhalte neben den verschiedenen Modulformaten auch

in unterschiedlichen Modulauern zur Verfügung gestellt. Damit können Nutzende Module nicht nur nach inhaltlichen Kriterien oder Modulformaten auswählen, sondern auch nach dem zeitlichen Aufwand, der für das Modul erforderlich ist. Derzeit werden Module angeboten, die je eine Bearbeitungsdauer von einer bis vierundzwanzig Stunden aufweisen.



Abbildung 2: Grafische Darstellung der Modulformate und des 3C-Modells.

### 2.3 Kompetenzbereiche

Abbildung 1 zeigt, dass die Module in sechs Kompetenzbereiche unterteilt sind, die vom europäischen Rahmenwerk «DigCompEdu» (Caena & Redecker, 2019) und dem österreichischen Modell «digi.kompP» (Brandhofer et al., 2016; Brandhofer et al., 2020) abgeleitet wurden. Sowohl DigCompEdu als auch digi.kompP sind jeweils als normative und systematische Darstellungen digitalisierungsbezogener Kompetenzen zu verstehen, die Lehrpersonen für den Unterricht in einer digital geprägten Welt ausweisen sollen. Beide Rahmenmodelle umfassen verschiedene Kompetenzbereiche mit jeweils weiteren Teilkompetenzen. Tabelle 1 zeigt auf, wie die Kompetenzbereiche innerhalb von «aprendo – digitale Kompetenz» verortet sind und welche Kompetenzen

aus DigCompEdu bzw. digi.kompP in welchen Kompetenzbereichen innerhalb von «aprendo – digitale Kompetenz» zusammengefasst wurden. Nachfolgend werden die in «aprendo – digitale Kompetenz» verwendeten Kompetenzbereiche kurz beschrieben.

Tabelle 1: Kompetenzbereiche von «aprendo – digitale Kompetenz» im Vergleich mit den Kompetenzbereichen von DigCompEdu (Caena & Redecker, 2019) und digi.kompP (Brandhofer et al., 2020)

| «aprendo – digitale Kompetenz» | DigCompEdu                                                                                                                                                   | digi.kompP                                                                                                                                                               |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ICT-Anwendungskompetenzen      | Digitale Ressourcen (2.2, 2.3)<br>Berufliches Engagement (1.1, 1.2)                                                                                          | Digital Materialien gestalten (C)<br>Digital verwalten und<br>Schulgemeinschaft gestalten (G)<br>Digital weiterlernen (H)                                                |
| Mediendidaktik                 | Lehren und Lernen (3.1, 3.2,<br>3.3, 3.4)<br>Lernorientierung (5.1, 5.2, 5.3)<br>Förderung der digitalen Kompetenz<br>der Lehrenden (6.2, 6.3)<br>Assessment | Digital leben (B)<br>Digital Materialien gestalten (C)<br>Digital Lehren und<br>Lernen ermöglichen (D)<br>Digital lehren und lernen<br>im Fach (E)<br>Digital bilden (F) |
| Medienbildung                  | Förderung der digitalen Kompetenz<br>der Lernenden (6.1, 6.3, 6.4)                                                                                           | Digital leben (B)<br>Digitale Kompetenzen und<br>informatische Bildung (A)<br>Digital Materialien gestalten (C)<br>Digital bilden (F)                                    |
| Informatische Bildung          | Förderung der digitalen Kompetenz<br>der Lernenden (6.5)                                                                                                     | Digitale Kompetenzen und<br>informatische Bildung (A)                                                                                                                    |
| Digitale Professionalität      | Berufliches Engagement (1.1, 1.2,<br>1.3, 1.4)<br>Digitale Ressourcen (2.1, 2.3)                                                                             | Digital leben (B)<br>Digital Lehren und Lernen<br>ermöglichen (D)<br>Digital bilden (F)<br>Digital weiterlernen (H)                                                      |
| Digital Leadership             |                                                                                                                                                              | Digital verwalten und Schul-<br>gemeinschaft gestalten (G)                                                                                                               |

### 2.3.1 Kompetenzbereich 1: ICT-Anwendungskompetenzen

Eine wesentliche Grundlage für erfolgreiches medienpädagogisches und mediendidaktisches Handeln ist die eigene kompetente Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT-Anwendungskompetenz) (Hatlevik, 2017; Herzig & Martin, 2017; Tulodziecki, 2012). Lehrpersonen, die über fundierte Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Anwendungen verfügen, sind nicht nur in der Lage, diese Technologien effektiv im Unterricht zu integrieren, sondern können auch die Entwicklung digitaler Kompetenzen bei den Lernenden unterstützen. Dieser Aspekt wurde unter anderem von Kerres (2021) hervorgehoben. Darüber hinaus bilden diese Kompetenzen eine zentrale Basis für die Kommunikation und die Organisation sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene im schulischen Kontext.

### 2.3.2 Kompetenzbereich 2: Mediendidaktik

Der Kompetenzbereich «Mediendidaktik» befasst sich mit der sorgfältigen Planung, Implementierung und Evaluation von Lernprozessen unter Verwendung verschiedener Medienformate. Dieser Ansatz berücksichtigt spezifisch die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden, mit dem Ziel, eine adäquate Integration von Medien in den Bildungsprozess zu gewährleisten und dadurch die Erreichung pädagogischer Lernziele zu unterstützen. Ein weiterer Schwerpunkt der Mediendidaktik liegt in der Erforschung und der Analyse der Effekte von Medien und Technologien auf Lernprozesse. Die Mediendidaktik beinhaltet zudem die aktive Einbindung der Lernenden in die Erstellung eigener Medienprodukte. Diese Aspekte sind zentraler Bestandteil der mediendidaktischen Module (Kerres, 2021).

### 2.3.3 Kompetenzbereich 3: Medienbildung

Die Medienbildung konzentriert sich auf die Vermittlung von Kenntnissen über Medien und deren Inhalte sowie auf die Nutzung und die kritische Auseinandersetzung damit. In einer zunehmend von Medien dominierten Welt ist das Verständnis ihrer Auswirkungen auf Einzelpersonen und die Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Lernende nehmen hierbei sowohl eine konsumierende als auch eine produzierende Rolle ein. Ziel der Medienbildung ist es, Lernende zu befähigen, in beiden Rollen aktiv die Vorteile von Medien zu nutzen und gleichzeitig präventiv gegenüber potenziellen negativen Einflüssen zu agieren. In diesem Kontext wird auch eine Auseinandersetzung mit rechtlichen und ethischen Fragestellungen im Umgang mit Medien gefördert (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2019). In diesem Kompetenzbereich stehen den Lehrpersonen und Schulleitenden Module zur Verfügung, in denen sie sich damit auseinandersetzen, wie sie bei ihren Lernenden Medienkompetenz (verstehen, nutzen, produzieren und reflektieren) aufbauen können.

### 2.3.4 Kompetenzbereich 4: Informatische Bildung

Der Terminus «Informatik» lässt sich vielseitig interpretieren. Insbesondere im Kontext der informatischen Bildung an Volksschulen liegt der Schwerpunkt auf dem Umgang mit Daten (Informationen), der Problemlösung mittels Algorithmen (Automatisierung) sowie dem Verständnis der Funktionsweisen von Informatiksystemen. In diesen drei Segmenten sind sowohl das theoretische Verständnis als auch die praktische Anwendung der zugrunde liegenden Konzepte von zentraler Bedeutung. Die Module in diesem Kompetenzbereich befassen sich daher primär mit der Bereitstellung von unterstützenden Lehrmethoden und Lehransätzen, die es Lernenden ermöglichen, diese Informatikkonzepte zunächst unabhängig vom Computer zu erfassen und anzuwenden, um sie später effektiv in den Kontext von Informatiksystemen zu integrieren. Ziel ist es, Phänomene der digitalen Welt zu verstehen, zu hinterfragen und beurteilen zu können (Dengel, 2018).



### 2.3.5 Kompetenzbereich 5: Digitale Professionalität

Digitale Professionalität umfasst das Verständnis und die Entwicklung von berufsspezifischen Kompetenzen innerhalb einer Kultur, die stark von Digitalität geprägt ist. Dies beinhaltet nicht nur das Wissen der Lehrperson um rechtliche und ethische Aspekte im Umgang mit digitalen Medien, sondern erstreckt sich auch auf die persönliche Weiterentwicklung. Dazu zählen die Zusammenarbeit und der Austausch von Materialien und Erfahrungen, das Nutzen neuer Kommunikationswege, die aktive Mitwirkung an Prozessen der Schulentwicklung und weitere relevante Themenbereiche (Falloon, 2020). All diese Aspekte werden in den Modulen dieses Kompetenzbereichs aufgegriffen und konstituieren das Konzept der «Digitalen Professionalität», das auf die Integration digitaler Fähigkeiten in das berufliche Selbstverständnis abzielt.

### 2.3.6 Kompetenzbereich 6: Digital Leadership

Leistungspersonen an Bildungsorganisationen sind durch die rasanten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen herausgefordert, sich mit dem digitalen Wandel auseinanderzusetzen. Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, Antworten darauf zu finden, wie Schule gestaltet sein muss, um Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer von der Digitalisierung durchdrungenen Gesellschaft vorzubereiten. Die Integration digitaler Medien in den Unterricht ist dabei nur ein Aspekt. Der digitale Wandel dagegen ist viel weitreichender. Er verändert Bildungseinrichtungen von Grund auf und erfordert einen längeren und umfassenden Schulentwicklungsprozess, der optimalerweise auf mehreren Ebenen (insbesondere Personal, Organisation und Unterricht) gleichzeitig angestoßen und unterstützt wird (Röhl, 2022). Die Module im Kompetenzbereich «Digital Leadership» befassen sich mit dem Initiieren und der Unterstützung dieser Veränderungsprozesse. Zudem gibt es beispielsweise Module zum Thema «Urheberrecht» aus Leitungsperspektive, zur digitalen Transformation und zu daraus resultierenden Führungsansätzen oder zum Management der Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitenden.

## 2.4 Professionskompetenzstufen

Basierend auf dem europäischen DigCompEdu-Modell (Caena & Redecker, 2019) und dem österreichischen digi.kompP-Modell (Brandhofer et al., 2016; Brandhofer et al., 2020) wurde für das Weiterbildungsangebot «aprendo – digitale Kompetenz» ein spezifisches Professionsentwicklungsmodell entwickelt. Es definiert die kognitiven Lernstufen in drei Hauptstufen (A bis C) und sechs Unterstufen: von «A1 – Awareness» bis «C2 – Innovation», wobei die Benennung der Stufen aus dem europäischen Rahmenmodell «DigCompEdu» entlehnt ist, um die Nutzung digitaler Technologien in den jeweiligen Kompetenzstufen treffend zu repräsentieren (European Commission, 2024). Die Professionskompetenzstufen sind für die Planung des gesamten Modulangebots sowie für das konkrete Design der einzelnen Weiterbildungsmodule in «aprendo – digitale Kompetenz» von zentraler Bedeutung. Sie ermöglichen es, die Inhalte auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Lehrpersonen und Schulleitenden abzustimmen. Je nach Kompetenzniveau werden verschiedene Ressourcen bereitgestellt.

Für niedrigere Niveaus liegt der Schwerpunkt vor allem auf dem Kennenlernen neuer Inhalte und deren Anwendung anhand konkreter Beispiele. Bei höheren Professionskompetenzstufen hingegen stehen die kritische Reflexion von Entwicklungen im Themenfeld von Digitalisierung und Schule sowie die Fähigkeit, diese Erkenntnisse als Multiplikatorin oder Multiplikator innerhalb der eigenen Organisation weiterzugeben, im Vordergrund.

## 2.5 Technische Umsetzung

«aprendo – digitale Kompetenz» besteht aus drei verschiedenen Plattformkomponenten, die für die Nutzenden nicht als separate Anwendungen erkennbar sind. Diese drei Hauptkomponenten sind das Frontend, das Backend und das Learning Management System. Zusätzliche Anwendungen, wie beispielsweise «Kaltura» als Videokonferenz-tool, sind über eine Programmierschnittstelle (Application Programming Interface, API) integriert (vgl. Abbildung 3).

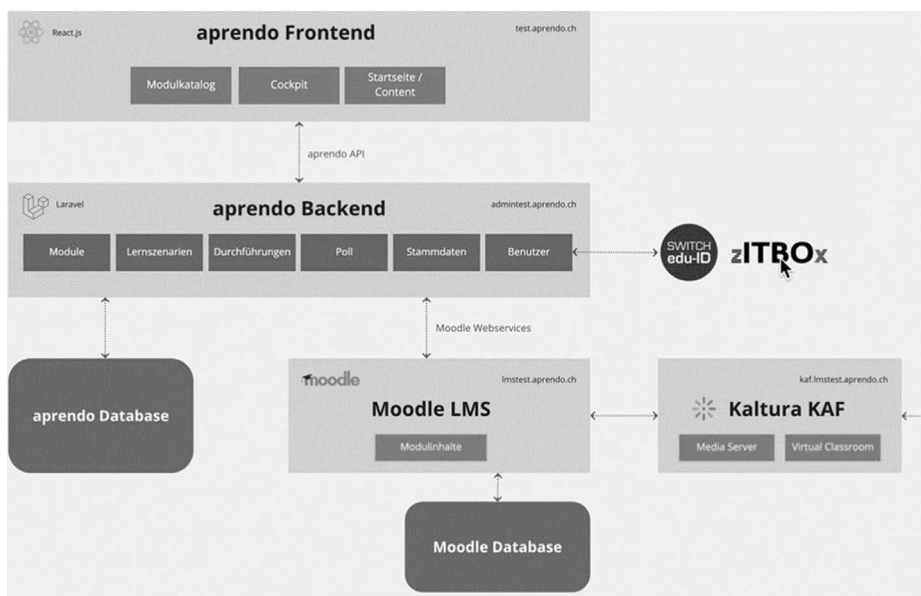


Abbildung 3: Infrastruktur der Weiterbildungsplattform.

Das Frontend wurde intern entwickelt und repräsentiert die Benutzungsoberfläche, die Lehrpersonen und Schulleitende sehen und mit der sie interagieren. Es beinhaltet wesentlichen Navigations- und Interaktionselemente der Plattform wie den Modulkatalog (vgl. Abbildung 4), das persönliche Lerncockpit, den Supportbereich sowie das persönliche Profil. Das Frontend ist verantwortlich für die Anzeige von Modulen und alle-

meinen Plattforminformationen und dient als Ausgangspunkt, um Funktionen wie die Registrierung und die Lerninhalte selbst zu erreichen. Es bietet eine benutzungsfreundliche und attraktive Oberfläche, um den Nutzenden ein intuitives und ansprechendes Lernerlebnis zu bieten. Lehrpersonen und Schulleitende können ihr Profil personalisieren und die verfügbaren Filteroptionen im Katalog nutzen, um die Anzeige der Module und deren Reihenfolge aktiv zu beeinflussen.

In einem dedizierten Abschnitt des Katalogs werden Lehrpersonen und Schulleitenden Module vorgestellt, die sich derzeit in Entwicklung befinden. Diese Informationen ermöglichen es den Nutzenden, ihre persönlichen Weiterbildungsziele besser zu planen. Das persönliche Cockpit bietet einen Überblick über aktuelle, geplante und abgeschlossene Module sowie die insgesamt auf der Plattform absolvierten Weiterbildungsstunden. Zukünftige Erweiterungen in diesem Bereich werden Gamifikationstrategien integrieren.

Das Backend, ebenfalls intern entwickelt, bildet die technische Infrastruktur hinter den Kulissen der Plattform. Es umfasst Datenbanken und andere Komponenten zum Speichern, Verwalten und Verarbeiten aller relevanten Daten im Zusammenhang mit Angebot, Umsetzung und Abschluss von Modulen. Das Backend verarbeitet Anfragen, speichert Nutzungsdaten, Lernmaterialien und andere Informationen, verwaltet Sicherheit und Autorisierung/Authentifizierung und gewährleistet eine nahtlose Integration mit anderen umgebenden Systemen und Diensten (Learning Management System, API-Schnittstellen für Kaltura, Frontend).

Das Learning Management System bildet das Kernstück der Lernplattform. Es basiert auf einer modifizierten Version der Open-Source-Softwareanwendung «Moodle», die speziell für die Verwaltung und die Organisation von Lerninhalten entwickelt wurde. Das Learning Management System ermöglicht Modulautorinnen und Modulautoren das Erstellen von Modulen, das Hochladen von Lernmaterialien, das Verfolgen des Lernfortschritts, das Durchführen von Modulabschlüssen und das Ausstellen von Modulbestätigungen.



Modulkatalog

anmelden

registrieren

Filtern

Schulstufe

Kompetenzbereich

Funktion/Profil

Modultyp

Sortieren

Beliebtheit

angebote.

65 verfügbare Module

solo6



Grundkonzepte der Informatik

Die zeitlosen Grundprinzipien der Informatik einfach erklärt.

erkunden | entdecken

solo4



Aktuell in Überarbeitung

Grundlagen des Programmierens

Tauche ein in die Welt des Programmierens.

erkunden | entdecken

solo2



Grundlagen zu KI

Eine kurze Einführung.

erkunden | entdecken

solo1



Miro als Tool in aprendo

Entdecke Miro zur Zusammenarbeit in Online-Veranstaltungen.

erkunden | entdecken

online8



Informatik im 1. Zyklus

Informatik spielerisch entdecken.

anwenden | adaptieren

solo4



Blended Learning etablieren

Erkenne das Potenzial von Blended Learning an deiner Schule.

anwenden | adaptieren

online8



Digitale (Bilder-)Bücher erstellen

E-Books und digitale Bilderbücher erstellen.

anwenden | adaptieren

solo4



Funktionsweise von Suchmaschinen

Blicke hinter die Kulissen von Google und Co.

anwenden | adaptieren

solo4

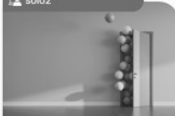


Geeignete Tools finden

Wähle geeignete Tools und Anwendungen für den digitalen Unterricht aus.

anwenden | adaptieren

solo2



Der Blick ins Schulzimmer

Transparenz fördern - Einblick gewähren.

erkunden | entdecken

solo6



Aktuell in Überarbeitung

Beurteilen im Fach Medien und Informatik

Das neue Fach kompetenzorientiert beurteilen.

verbessern | innovieren

solo4



Tools zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien

Erstelle deine eigenen Arbeits- und Unterrichtsmaterialien.

erkunden | entdecken

solo4



Hörstifte im Unterricht

Auditiv - kreativ - interaktiv, mit Hörstiften das Lernen unterstützen.

anwenden | adaptieren

solo4



Teams im Unterricht

Digital gestützten Unterricht professionell gestalten.

anwenden | adaptieren

online8



Lehrperson im digitalen Wandel

Digitaler Wandel - neue Rolle, neue Werte, neue Haltungen?!

verbessern | innovieren

online8



Videobearbeitung

Deine eigenen Videos produzieren und teilen.

anwenden | adaptieren

Abbildung 4: Screenshot aus dem Modulkatalog.

### 3 Erste Nutzungsergebnisse und Qualitätssicherung

Nach dem Start von «aprendo – digitale Kompetenz» im Mai 2022 haben sich die Nutzungszahlen bis Juni 2024 positiv entwickelt. Über 9900 Personen, was mehr als 82 Prozent der geschätzten Gesamtzahl von etwa 12'000 Lehrpersonen und Schulleitenden im Kanton St.Gallen entspricht, haben sich aktiv für das Programm registriert. Es muss jedoch erwähnt werden, dass der St.Galler Bildungsrat einen Erlass verabschiedet hat, der Lehrpersonen dazu verpflichtet, sich in den kommenden Jahren über «aprendo – digitale Kompetenz» weiterzubilden. Dabei gelten unterschiedliche Stundenvorgaben für Volksschulen, Mittelschulen und Berufsfachschulen (Kanton St.Gallen, 2024).

Von insgesamt 14'138 abgeschlossenen Modulen wurden 12'113 SOLO-Module im reinen Selbststudium absolviert, während 1637 Module in moderierten Online-Formaten (ONLINE) abgeschlossen wurden. Weitere 388 Abschlüsse stammen aus den ersten BLENDED-Modulen, die seit Ende 2023 auf der Plattform angeboten werden. Insgesamt entfielen auf diese abgeschlossenen Module 61'495 Stunden beruflicher Weiterbildung, was gesamt 10'249 Weiterbildungstagen entspricht.

Auffällig ist, dass rund 85 Prozent der absolvierten Module auf reine Selbstlernmodule (SOLO) entfallen, während moderierte Online-Module (ONLINE) nur 11.58 Prozent ausmachen. Blended-Learning-Module mit Präsenzanteil vor Ort (BLENDED) machen bisher lediglich 2.74 Prozent aus. Dies liegt einerseits am begrenzten Angebot von erst sechs Modulen im Juni 2024 und andererseits daran, dass diese Module erst seit September 2023 verfügbar sind. Diese ersten Nutzungsergebnisse unterstreichen die in Abschnitt 1 formulierte These, dass flexible und individualisierte Lehrangebote von Lehrpersonen genutzt werden (Getto & Kerres, 2017; Kerres et al., 2020; Kohnke et al., 2023).

Die Evaluation und die Qualitätssicherung von «aprendo – digitale Kompetenz» erfolgen durch einen umfassenden multidimensionalen Ansatz, der verschiedene Perspektiven integriert und sechs Schlüsselkomponenten umfasst. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, dass andere Akteurinnen und Akteure von den eingesetzten Methoden zur Qualitätssicherung einer digitalen Weiterbildungsplattform profitieren können. Durch die detaillierte Darstellung der Vorgehensweise soll ein Beitrag geleistet werden, der als Referenz für vergleichbare Projekte dienen kann.

#### *1. Datengestützte Nutzungsanalyse*

Das Verhalten der Nutzenden, die Verfügbarkeit von Modulen und die erzielten Ergebnisse werden sorgfältig durch Tools wie Backend-Analytik, Moodle-Protokolle, Evaluationsanalytik und Kultura-Statistiken erhoben. Diese Daten werden verwendet, um Muster in der Nutzung zu identifizieren und gezielte Verbesserungen vorzunehmen.

## *2. Standardisierte Evaluation*

Die Teilnehmenden geben nach Modulabschluss freiwillig Feedback und bieten Einblicke in ihre Lernerfahrung sowie die wahrgenommene Wirksamkeit der Lerninhalte. Dieses Feedback umfasst je nach Modultyp sieben oder elf offene und geschlossene Fragen, die Aspekte wie Struktur, didaktische Umsetzung, Workload, Praxisrelevanz der Inhalte und den selbst berichteten Kompetenzzuwachs abdecken. Für die Evaluation wurden etablierte Evaluationsfragen verwendet, die so auch in der Aus- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen verwendet werden.

## *3. Testing*

Mehrere Testiterationen mit kleinen Fokusgruppen prüfen sorgfältig die Modulinhalte und die Lernerfahrung innerhalb der Weiterbildungsplattform. Beobachtungen der Teilnehmenden werden vom Projektteam standardisiert ausgewertet, während geleitete Fokusgruppeninterviews weitere Diskussionen und Bewertungen erleichtern. Zusätzliche technische Regressionstests (Liggesmeyer, 2009, S. 192) gewährleisten die Funktionalität. Des Weiteren wurden robuste Sicherheitsmassnahmen, einschliesslich professioneller Penetrationstests, implementiert.

## *4. Bewertung externer Expertinnen und Experten*

Eine externe Gruppe unabhängiger Expertinnen und Experten evaluierte die Weiterbildungsplattform und deren Inhalte in zwei Phasen. In der ersten Phase lag der Fokus auf der Weiterbildungsplattform sowie auf dem didaktischen Konzept, der Relevanz und der Aktualität der Inhalte, dem Zielstufenbezug und der Benutzungsfreundlichkeit von «aprendo – digitale Kompetenz». In der zweiten Phase wurden zudem einzelne Module hinsichtlich ihrer fachlichen Richtigkeit sowie mediendidaktischen Umsetzung bewertet. Das Gremium bestand aus fünf Personen, die ihre fachliche Expertise in den Bereichen «Informatik», «Bildungsmanagement und Bildungstechnologie», «Schulpraxis» sowie «Bildung und ICT» einbrachten.

## *5. Umsetzungsevaluation*

Diese Komponente untersucht die Bekanntheit von «aprendo – digitale Kompetenz» in verschiedenen Schultypen im Kanton St.Gallen. Die Durchführung der Umsetzungsevaluation erfolgt durch das Institut «Schule und Profession» der Pädagogischen Hochschule St.Gallen unter Einbezug quantitativer (Fragebogenstudie) und qualitativer (Dokumentenanalyse) Verfahren. Im Fokus der Umsetzungsevaluation steht der Kenntnisstand an den Schulen hinsichtlich der Möglichkeit, «aprendo – digitale Kompetenz» für die persönliche Professionalisierung (Lehrpersonenebene) sowie im Rahmen der Personalentwicklung (Schulleitungsebene) nutzen zu können.

## *6. Einbezug der Scientific Community*

Das Projektteam bringt die Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz» regelmässig in wissenschaftliche Diskurse ein, um seinem Informationsauftrag nach-

zukommen, aber auch um Impulse für die stetige Weiterentwicklung der Plattform und der Wirksamkeitsuntersuchung zu erhalten (vgl. z.B. Winder, Kern, Zehetner & Buchner, 2023).

Diese multidimensionale Herangehensweise garantiert ein tiefgreifendes Verständnis der Nutzung, der Effektivität und der Lernerfahrungen auf «aprendo – digitale Kompetenz». Durch die Zusammenführung von Datenanalyse, Bewertungen, Tests, Perspektiven von externen Expertinnen und Experten und Bewertungen der praktischen Anwendung wird die Plattform optimiert, um Lehrpersonen und Schulleitenden ein ansprechendes, effektives und kontinuierlich verbessertes Lernerlebnis zu bieten.

## 4 Limitationen und Ausblick

Der vorliegende konzeptionelle Praxisbeitrag kann wertvolle Einblicke in die Entwicklung eines flexiblen und individualisierten Lernangebots zur Förderung digitaler Kompetenzen bei Lehrpersonen und Schulleitenden liefern. Eine wesentliche Limitation des Beitrags ist jedoch, dass noch keine empirische Überprüfung hinsichtlich der Effektivität und der Effizienz der Plattform sowie einzelner Module stattgefunden hat. Dies gilt es in zukünftigen Studien nachzuholen. So könnte etwa untersucht werden, ob durch die angebotenen Modulformate die Teilnahme an Weiterbildungen einfacher mit dem Berufsalltag von Lehrpersonen und Schulleitenden vereinbar ist. Um dies zu untersuchen sind Befragungen zu den Gründen der Modulformatswahl der Teilnehmenden geplant. Zudem sollte untersucht werden, ob die auf der Basis des 3C-Modells entwickelten Module effektiv sind, um die angestrebten Lernziele zu erreichen. Dies soll in der Zukunft über Vortest-Nachtest-Studiendesigns untersucht werden. Nicht vorgesehen sind hingegen vergleichende Studiendesigns, die Wirkungen verschiedener Modulformate, zum Beispiel SOLO vs. BLENDED, gegenüberstellen. In der langen Geschichte der Forschung zu digitalen Lehr- und Lernformaten hat sich gezeigt, dass solche Studiendesigns konfundiert sind und die Effektivität von Lernangeboten von der didaktischen Konzeption abhängig ist (Buchner & Kerres, 2023; Clark, 1983; Reigeluth & Honebein, 2023). Des Weiteren gilt es die Qualität der angebotenen Module zu überprüfen, etwa in Bezug auf die Frage, inwieweit die Module die Teilnehmenden kognitiv aktivieren (Richter & Richter, 2024) und die Organisation des Angebots von den Teilnehmenden als produktiv und strukturiert wahrgenommen wird (Rzejak, Gröschner, Lipowsky, Richter & Calcagni, 2024).

Da sich die Plattform noch in einem frühen Entwicklungsstadium befindet, konnten im vorliegenden Beitrag verschiedene geplante Weiterentwicklungen noch nicht im Detail beschrieben werden. Ein wesentlicher Bestandteil der zukünftigen Entwicklung ist der «aprendo-Navigator», der mithilfe von maschinellem Lernen Module empfiehlt, die auf die individuellen Interessen der Nutzenden zugeschnitten sind. Der Navigator soll ebenso wie der zukünftig verstärkte Einsatz von KI-Technologien bei der Modulent-

wicklung zu einer weiteren Flexibilisierung beitragen. So sollen insbesondere generative KI-Modelle genutzt werden, um Angebote noch besser an die Voraussetzungen und die Bedürfnisse von Lehrpersonen anzupassen.

## 5 Zusammenfassung und Fazit

Das Ziel dieses Beitrags war es, die konzeptionellen Überlegungen hinter der Entwicklung eines flexiblen und individualisierten Weiterbildungsangebots zur Förderung digitaler Kompetenzen bei Lehrpersonen und Schulleitenden zusammenfassend darzustellen. Die Entwicklung eines solchen Weiterbildungsangebots ist zum einen notwendig, weil ein Konsens darüber besteht, dass Lehrpersonen zur Gestaltung von Bildung in der digitalen Welt (Kerres, 2020) spezifische Kompetenzen benötigen. Zum anderen sind Lehrpersonen zeitlich bereits stark belastet, weshalb neue Formate erprobt werden müssen, die mit dem Berufsalltag vereinbar sind (z.B. Kohnke et al., 2023).

Inhaltlich basiert die Entwicklung der Plattform «aprendo – digitale Kompetenz» auf zwei Kompetenzmodellen (DigCompEdu, digi.kompP), die zu sechs Kompetenzbereichen zusammengeführt wurden. Diese Synthese gewährleistet eine ganzheitliche Entwicklung digitaler Kompetenzen zur Gestaltung von Unterricht (Lehrpersonen) und Schule (Schulleitende), etwa durch die Ergänzung des DigCompEdu-Modells um den Kompetenzbereich «Digital Leadership».

Pädagogisch-didaktisch wurde die Entwicklung vor allem vom Anspruch geleitet, ein flexibles und individuelles Angebot für Lehrpersonen und Schulleitende anbieten zu können. Auf der Plattform ist dies zum einen umgesetzt durch den Modulbaukasten, der Weiterbildungsteilnehmenden unter Berücksichtigung bereits vorhandener Kompetenzen eine Auswahl an inhaltlichen Angeboten in verschiedenen Professionskompetenzstufen zur Verfügung stellt. Zum anderen wird dies durch die Ausgestaltung dreier verschiedener Modulformate realisiert, die den Lehrpersonen und Schulleitenden eine zeitlich und/oder örtlich an die eigenen Bedürfnisse angepasste Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten ermöglichen. Wie die im Beitrag dargestellten ersten Nutzungszahlen zeigen, wird das Angebot von «aprendo – digitale Kompetenz» angenommen. Inwieweit das pädagogische Personal die Plattform als flexibles und individuelles Weiterbildungsangebot empfindet, ist Gegenstand zukünftiger Untersuchungen. Dies gilt ebenso für die Effektivität der Module, die zwar wie skizziert einem strengen Qualitätssicherungszyklus im Zuge der Entwicklungen unterliegen, bisher jedoch nicht auf ihre Wirkung hin überprüft wurden.

Zusammenfassend gewährt der vorliegende Beitrag einen detaillierten Einblick in die konzeptionelle Entwicklung einer Weiterbildungsplattform zur Förderung digitaler Kompetenzen bei Lehrpersonen und Schulleitenden. Andere Bildungseinrichtungen, die ebenfalls das Ziel verfolgen, die digitalen Kompetenzen des pädagogischen Per-



sonals zu fördern, können die vorgestellten Ansätze bei ihren eigenen Entwicklungs- vorhaben berücksichtigen. Zudem können die Überlegungen zu den notwendigen digitalen Kompetenzen zur Gestaltung von Bildung in der digitalen Welt Impulse für die Lehrpersonenausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen liefern, etwa wenn Bildungsinstitutionen Lehrpläne überarbeiten und darüber nachdenken, der Förderung digitaler Kompetenzen bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen einen höheren Stellenwert beizumessen.

## Literatur

- Biggs, J.** (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347–364.
- Brägger, M.** (2020). Mehrbelastung durch Weiterbildung. Ergebnisse der LCH Arbeitszeiterhebung 2019. *Weiterbildung*, 31 (6) 35–37.
- Brägger, M. & Schwendimann, B.A.** (2022). Entwicklung der Arbeitszeitbelastung von Lehrpersonen in der Deutschschweiz in den letzten 10 Jahren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17 (1), 13–26.
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M., Narosy, T., Buchner, J., Groißböck, P. et al.** (2016). *Das digi.kompP Kompetenzmodell*. <https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf>
- Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Garzi, M., Groißböck, P., Leitgeb, T. & Winder, G.** (2022). Professionsentwicklung und Kompetenzen von Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität am Beispiel digi.kompP. *R&E-SOURCE*, 9 (18), 1–10.
- Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E. & Kayali, F.** (2020). Die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters digi.kompP für Pädagog\*innen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 51–72). Baden-Baden: Nomos.
- Buchner, J. & Kerres, M.** (2020). Applying instructional design principles on augmented reality cards for computer science education. In C. Alario-Hoyos, M. J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez & S. M. Dennerlein (Hrsg.), *Addressing global challenges and quality education* (S. 477–481). Cham: Springer.
- Buchner, J. & Kerres, M.** (2021). Lernwerkstattarbeit in der digital vernetzten Welt. Die Perspektive der gestaltungsorientierten Mediendidaktik. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 137–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, J. & Kerres, M.** (2023). Media comparison studies dominate comparative research on augmented reality in education. *Computers & Education*, 195, Artikel 104711, 1–12.
- Caena, F. & Redecker, C.** (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54 (3), 356–369.
- Cattaneo, A., Amenduni, F., Antonietti, C. & Rauseo, M.** (2021). Wie fit sind die Lehrpersonen für die digitale Zukunft? *skilled*, 5 (1), 10–11.
- Clark, R. E.** (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53 (4), 445–459.
- Dengel, A.** (2018). Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik. *MedienPädagogik*, 19 (33), 11–26.
- European Commission.** (2024). *DigCompEdu proficiency levels*. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-proficiency-levels\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-proficiency-levels_en)
- Falloon, G.** (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68 (5), 2449–2472.

- Getto, B. & Kerres, M.** (2017). Digitalisierung von Studium & Lehre: Wer, warum und wie? In I. van Ackeren, M. Kerres & S. Heinrich (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen – Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Hatlevik, O. E.** (2017). Examining the relationship between teachers' self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (5), 555–567.
- Hertz, B., Grainger Clemson, H., Tasic Hansen, D., Laurillard, D., Murray, M., Fernandes, L., Gilleran, A., Rojas Ruiz, D. & Rutkauskienė, D.** (2022). A pedagogical model for effective online teacher professional development – Findings from the Teacher Academy initiative of the European Commission. *European Journal of Education*, 57 (1), 142–159.
- Herzig, B. & Martin, A.** (2017). Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptionelle und empirische Aspekte. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Kanton St.Gallen.** (2024). *Lokaler Umsetzungsprozess der digitalen Transformation (LUP-DT)*. [https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/digitale-transformation/lup\\_dt.html](https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/digitale-transformation/lup_dt.html)
- Kerres, M.** (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (5. Auflage). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Kerres, M.** (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In K. Rummeler, I. Koppel, S. Aßmann, P. Bettinger & K. D. Wolf (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt* (S. 1–32). Zürich: OA Publishing Collective.
- Kerres, M.** (2021). Mediendidaktik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. & de Witt, C.** (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2–3), 101–113.
- Kerres, M., Getto, B. & Buchner, J.** (2020). Hochschulbildung in der digitalen Welt: Ein Rahmenmodell für Strategieoptionen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 113–134). Baden-Baden: Nomos.
- Kohnke, L., Foung, D. & Zou, D.** (2023). Microlearning: A new normal for flexible teacher professional development in online and blended learning. *Education and Information Technologies*, 29 (4), 4457–4480.
- Liggesmeyer, P.** (2009). *Software-Qualität: Testen, Analysieren und Verifizieren von Software*. Heidelberg: Spektrum.
- Petko, D., Antonietti, C., Schmitz, M.-L., Consoli, T., Gonon, P. & Cattaneo, A.** (2022). Digitale Transformation der Sekundarstufe II. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Bestandsaufnahme in der Schweiz. *Gymnasium Helveticum*, 76 (5), 20–21.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B. & Prasse, D.** (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 157–174.
- Prasse, D., Döbeli Honegger, B. & Petko, D.** (2017). Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 219–233.
- Reigeluth, C. M. & Honebein, P. C.** (2023). Will instructional methods and media ever live in unfounded harmony? Generating useful media research via the instructional theory framework. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10253-w>
- Richter, E. & Richter, D.** (2024). Measuring the quality of teacher professional development: A large-scale validation study of an 18-item instrument for daily use. *Studies in Educational Evaluation*, 81, Artikel 101357, 1–9.
- Röhl, T.** (2022). Digital Leadership? Schulen im digitalen Wandel führen. *#schuleverantworten*, 2 (1), 69–73.
- Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D. & Calcagni, E.** (2024). Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte. *Die Deutsche Schule*, 116 (2), 212–224.

- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A.** (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (1), 75–94.
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E.** (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 175–193.
- Tulodziecki, G.** (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B.** (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Stuttgart: Klinkhardt UTB.
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030.** (2023). Global report on teachers: *Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- Walker, M., Worth, J. & Van den Brande, J.** (2019). *Teacher Workload Survey 2019. Research Report*. London: UK Department for Education.
- Winder, G., Kern, A., Zehetner, K. & Buchner, J.** (2023). Unlocking potential: Creating an innovative learning platform to foster digital skills of educators. In S. Singh (Hrsg.), *The 9th e-learning excellence awards. An anthology of case histories 2023* (S. 151–165). Reading: ACPIL.

## Autoren und Autorin

**Georg Winder**, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, georg.winder@phsg.ch  
**Andrea Kern**, M.A., Pädagogische Hochschule St.Gallen, andrea.kern@phsg.ch  
**Samuel Müller**, M.A., Pädagogische Hochschule St.Gallen, samuel.mueller@phsg.ch  
**Josef Buchner**, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, josef.buchner@phsg.ch

## Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Laura Fuhrmann

**Zusammenfassung** Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Potenziale eine praxistheoretische Perspektive auf Schülerinnen und Schüler für die kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet. Anhand von Beobachtungsprotokollen unterrichtlicher Hausaufgabensituationen wird verdeutlicht, dass der Fokus auf die Praktiken von Schülerinnen und Schülern als eine Art Brennglas die unterschiedlichen und widerspruchsvollen Anforderungen im Unterricht sichtbar und einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich machen kann. Diese Reflexionsanlässe können nicht nur dazu beitragen, Unterricht als komplexen Handlungszusammenhang wahrzunehmen, sondern auch dazu, das Handeln der Schülerinnen und Schüler als produktiven Umgang mit Kontroll- und Beurteilungsmechanismen zu verstehen.

**Schlagwörter** Praxistheorie – Kasuistik – Schülerinnen und Schüler – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

### Student practices in homework situations – A case for teacher education?

**Abstract** This article examines the potential of a practice-theoretical perspective on students for casuistic teacher education. Observation protocols of homework situations in German and geography lessons show that the focus on student practices serves as a kind of magnifying glass that can be used to make the different and contradictory requirements in the classroom visible and accessible to reflective discussion. These occasions for reflection can not only contribute to a perception of teaching as a complex context of action but also to an understanding of student actions as a productive way of dealing with control and assessment mechanisms.

**Keywords** practice theory – case work – students – teacher education

## 1 Einleitung

Für Schülerinnen und Schüler ist der Unterricht mit zahlreichen und mitunter widersprüchlichen Anforderungen verbunden, die von ihnen auf vielfältige Weise bearbeitet werden (z.B. Bennewitz & Meier, 2010; Breidenstein, 2006). Unterricht wird dabei als ein komplexer Handlungszusammenhang sichtbar, was für angehende Lehrpersonen wiederum ein Erfordernis der Reflexion zeitigt: So gilt eine reflexiv-analytische Auseinandersetzung mit der Komplexität von Unterricht unter Einbezug wissenschaftlicher Theorien als konstitutiv für die Professionalisierung von Lehrpersonen (Kunze, 2020, S. 29; Terhart, 2011, S. 204). Allerdings kann eine Beschäftigung mit den Anforderungen, die im Unterricht an Schülerinnen und Schüler gestellt und in ihrem Handeln bearbeitet werden, bisweilen durch die Prämisse eines «reibungslosen» Unterrichts begrenzt werden, wie der nachfolgende Austausch zwischen einer Referendarin und einem Referendar deutlich macht:<sup>1</sup>

Marlon fragt, wie der letzte Unterrichtsbesuch von Meike vor den Osterferien gelaufen sei. «Ahhh der lief leider nicht so gut», erwidert Meike. Die Schülerinnen und Schüler seien «etwas ausgerastet», es habe dann alles nicht so geklappt wie geplant, erläutert sie. «Hmm ja, das kommt häufiger vor», kommentiert Marlon und nickt verständnisvoll. Meike erzählt dann noch weiter, dass sie nun schon an der Vorbereitung des nächsten Unterrichtsbesuchs sitze, der demnächst anstehe. Kurz darauf verabschieden wir uns.

Das Handeln der Schülerinnen und Schüler wird in den Schilderungen der Referendarin als entgegengesetzt zu dem Anliegen entworfen, gelingenden Unterricht vorzuführen, was sich im Bild der «ausgerastet[en]» Schülerinnen und Schüler widerspiegelt. Zwar wird das Handeln als eigensinnig und die Mitwirkung an der Umsetzung von Unterricht als ungewiss betont, doch erlangen die sich darin niederschlagenden Relevanzsetzungen der Schülerinnen und Schüler keine Anerkennung. Stattdessen werden sie vereinseitigend dem Kriterium eines (nicht) gelingenden Lehrpersonenhandelns unterworfen. Mit dieser Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen bricht sich letztlich ein defizitärer Blick auf Schülerinnen und Schüler Bahn. Wie kann demgegenüber eine Perspektivverschiebung bei angehenden Lehrpersonen angestoßen werden, die der Komplexität von Unterricht Rechnung trägt, indem die Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler als Ausdruck der vielfältigen Anforderungen im Unterricht verstanden werden?

<sup>1</sup> Im Unterschied zur einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz sind in Deutschland mit dem universitären Studium und dem darauffolgenden Referendariat in der Schulpraxis zwei Phasen vorgesehen (vgl. auch Stadelmann & Rhyn, 2011, S. 111–113). Zwar kennen sich die Autorin des vorliegenden Beitrags, der Referendar Marlon und die Referendarin Meike aus dem Universitätskontext, doch kam das Gespräch bei einem zufälligen Treffen in einer Stadt im Rhein-Main-Gebiet zustande, das die Autorin mit der Zustimmung der beiden Beteiligten protokolliert hat. Auch wenn der Austausch nicht auf eine tiefer gehende Reflexion unterrichtlichen Handelns ausgerichtet war, soll er hier dazu dienen, einen Modus des Sprechens über Unterricht bzw. Unterrichtsbesuche exemplarisch zu veranschaulichen, in dem deren reibungsloser Ablauf eine dominante Stellung erfährt. Relevant ist dies insofern, als ein solcher Modus bisweilen auch in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung auftritt, wie empirische Studien zeigen (Heinzel & Krasemann, 2019, S. 74).

Um die Möglichkeiten zu diskutieren, eine solche Perspektivverschiebung bei angehenden Lehrpersonen anzuregen, werden im Folgenden drei ausgewählte Fokussierungen vorgenommen: Erstens wird auf die universitäre Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie insbesondere kasuistische Lehrformate Bezug genommen. Diese rücken eine «handlungsentlastete, gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem Datenmaterial aus Schule und Unterricht» (Kunze, 2020, S. 29–30) in den Mittelpunkt mit dem Ziel, ein «wissenschaftlich begründetes Fallverstehen» (Wernet, 2021, S. 299) einzuüben. Beitragen kann dies zu einem theoretisch fundierten Verständnis der komplexen Handlungszusammenhänge von Unterricht; gleichzeitig können diese Potenziale durch die Ausrichtung universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Verhandlungen in kasuistischen Seminaren aber auch begrenzt werden (Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz, 2020; Heinzel & Krasemann, 2019, 2020; Parade, Sirtl & Krasemann, 2021).

Zweitens wird den Ausführungen eine praxistheoretische Perspektive auf das unterrichtliche Geschehen zugrunde gelegt, die den «situativen und praktischen Vollzug von Unterricht» (Breidenstein, 2006, S. 19) fokussiert und diesen als gemeinsame Herstellungsleistung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unter Einbezug von Artefakten akzentuiert. Dadurch vermag ein praxistheoretischer Zugang die unterschiedlichen Anforderungen an die Beteiligten und deren Handlungsweisen, die ein Voranschreiten von Unterricht gewährleisten, sichtbar zu machen.

Drittens erweist sich ein Fokus auf Schülerinnen und Schüler als gewinnbringend, um sich der Unterrichtssituation nicht entlang des Lehrpersonenhandelns zu nähern, sondern die Handlungsanforderungen derjenigen Akteurinnen und Akteure beleuchten zu können, die Unterricht gleichermassen hervorbringen. Sind die Praktiken von Schülerinnen und Schülern somit ein Fall für eine kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Im Folgenden wird dieser Frage nachgegangen, um Potenziale und Grenzen einer Fallarbeit auszuloten, die das Handeln der Schülerinnen und Schüler mit einer praxistheoretischen Perspektive in den Mittelpunkt rückt. Ausgehend von einem ethnografischen Forschungsprojekt zum Thema «Hausaufgaben im Unterricht» (Fuhrmann, 2022) wird dazu auf unterrichtliche Hausaufgaben Situationen recurriert, in denen Praktiken der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Facetten zutage treten.

Zunächst wird dargelegt, was eine Perspektive auf Unterricht sowie die Arbeit an Fällen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszeichnet, wenn sie durch die Theorie sozialer Praktiken geleitet werden (Abschnitt 2). Anschliessend wird ein kurzer Überblick über praxistheoretische Befunde zum Handeln von Schülerinnen und Schülern entfaltet (Abschnitt 3), worauf die Rekonstruktion der Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgaben Situationen folgt (Abschnitt 4). Ausgehend davon wird diskutiert, welche Bedeutung eine solche Analyse und ihre Befunde im Rahmen einer kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erlangen können (Abschnitt 5).

## 2 Die praxistheoretische Perspektive

Die Vorstellung der praxistheoretischen Perspektive folgt zwei Schwerpunkten: Es werden Grundannahmen der Theorie sozialer Praktiken skizziert (Abschnitt 2.1), bevor ausgehend davon auf die Merkmale einer praxistheoretischen Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussiert wird (Abschnitt 2.2).

### 2.1 Die Theorie sozialer Praktiken

Mit sozialen Praktiken werden nach Schatzki (1996) routinisierte Handlungen gefasst, denen ein implizites Wissen zugrunde liegt. Dieses Wissen ist kollektiv verfügbar und inkorporiert, wodurch die Praktiken über ihren sichtbaren Vollzug durch den Körper auch für andere Akteurinnen und Akteure les- und verstehbar sind – sie werden so zu einer «skillful performance» (Reckwitz, 2003, S. 290). Neben dem Körper sind auch Artefakte in Praktiken verwoben. Diese materielle Dimension sozialer Praktiken ermöglicht es, das erlernte implizite Wissen zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Kontexten zur Aufführung zu bringen (Reckwitz, 2003, S. 291). Allerdings sind die routinehaften Wiederaufführungen nicht als gleichförmige Wiederholungen zu verstehen. Vielmehr sind die Akteurinnen und Akteure mit der Herausforderung konfrontiert, Praktiken unter den je situativen Einbettungen und mit Ungewissheiten über deren Gelingen wieder zu vollziehen. Dies kann auch dazu führen, dass Bedeutungen von Praktiken verändert werden oder dass das Handeln misslingt. Angelegt in der Routine ist damit ein Potenzial für Verschiebungen und Umdeutungen, wodurch sie über eine reine Reproduktion hinausgehen (Rabenstein, 2020, S. 12; Reckwitz, 2003, S. 291; Schäfer, 2013, S. 321–322). Ein praxistheoretischer Zugang zum Unterricht zeichnet sich dann dadurch aus, dass die Praktiken von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit ihren impliziten Wissensbeständen in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Potenziale, die damit wiederum für eine Fallarbeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden werden, stellt der folgende Abschnitt dar.

### 2.2 Praxistheoretische Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Eine praxistheoretisch ausgerichtete Fallarbeit stellt eine Spielart kasuistischer Lehre dar (für einen Überblick z.B. Heinzl, 2021; Schmidt & Wittek, 2021). Sie folgt – im Gegensatz etwa zu einer normativ geleiteten Arbeit am Fall, die auf das Bereitstellen von Handlungsempfehlungen zielt – den Anliegen einer rekonstruktiven Kasuistik, die über fallinitiierte Irritationen zu Reflexion und Theorieentwicklungen in Bezug auf Unterricht und das Lehrpersonenhandeln anregt (Hummrich, 2016, S. 32–33). Heinzl (2021, S. 43–44) verortet das Potenzial praxistheoretisch-ethnografischer Fallanalysen in deren offenem, entdeckendem Modus mit dem Ziel, sich von der Praxis überraschen zu lassen, statt Vorannahmen an diese heranzutragen. Ähnlich betonen auch Idel und Schütz (2016) die Stärke einer praxistheoretischen Perspektive in ihrer normativen Enthaltsamkeit. So werden Normen nicht *von aussen an die Praxis* herangetragen; vielmehr werden die *in der Praxis* durch die Akteurinnen und Akteure relevant gemachten Normen rekonstruiert und darüber hinterfragbar (Idel & Schütz, 2016, S. 66). Mit einer

solchen Ausrichtung universitärer Fallarbeit kann nicht nur der Blick für die konfligierenden Normsetzungen geschärft werden, von denen die Praxis durchzogen ist (Idel & Schütz, 2016, S. 76), sondern auch ein Verständnis für die eigene Involviertheit in die pädagogische Ordnung angebahnt werden (Idel, Reh & Rabenstein, 2014, S. 84). Zudem lässt sich die je spezifische Hervorbringung von Unterricht und Schule – gerade auch im Vergleich zwischen Ländern – in den Praktiken der Akteurinnen und Akteure zum Gegenstand machen (Schelle, Fritzsche & Lehmann-Rommel, 2021, S. 48). Schliesslich hält Leonhard (2018, S. 84–85) fest, dass über praxistheoretische Zugänge und damit verbundene Fallrekonstruktionen in Seminaren eine mitunter erfolgreiche Gegenüberstellung von Theorie und Praxis irritiert werden könne, indem das universitäre und das unterrichtliche Feld als je eigene Praxis mit unterschiedlichen Anforderungen und sich dadurch eröffnenden Modi der Anerkennbarkeit betont würden.

Das Potenzial einer praxistheoretischen Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird demnach in der Offenheit gegenüber dem Geschehen verortet, indem der Eigensinnigkeit der situativen Bezugnahmen der unterrichtlichen Akteurinnen und Akteure gefolgt wird. Bezogen auf das Handeln von Schülerinnen und Schülern geht es dann nicht darum, was Schülerinnen und Schüler aus der Sicht von (angehenden) Lehrpersonen machen *sollen*, sondern um ein Verständnis dessen, *wie* Schülerinnen und Schüler an der Hervorbringung des Unterrichtsgeschehens mitwirken und die damit verbundenen Anforderungen in ihrem Handeln bearbeiten.

### 3 Forschungs(gegen)stand: Praktiken von Schülerinnen und Schülern

Im Folgenden werden einige zentrale Fragerichtungen und ausgewählte Befunde aus der praxistheoretischen Forschung zu Schülerinnen und Schülern unter besonderer Berücksichtigung von Hausaufgabensituationen skizziert, an die mit den Rekonstruktionen in Abschnitt 4 angeschlossen wird.

Ethnografische Studien zum «hidden curriculum» (Jackson, 1968, S. 33), dem «heimliche[n] Lehrplan» (Zinnecker, 1975) von Schule, verweisen auf die impliziten Regeln und Anforderungen, die von Schülerinnen und Schülern neben den offiziellen Inhalten verlangt werden. Zugespitzt wird dies dadurch, dass diese Erwartungen zuweilen im Widerspruch zu den expliziten Zielen von Schule und Unterricht stehen (Jackson, 1968, S. 33–34). Widerständiges Handeln von Schülerinnen und Schülern, wie es Zinnecker (1978) sowie Heinze (1980) und Willis (1979) aufzeigen, lässt sich so auch als Ausdruck der Distanzierung von den schulischen Anforderungen verstehen. Während diese Studien das Handeln von Schülerinnen und Schülern und das Handeln von Lehrpersonen als gegenüberstehend konzeptualisieren, akzentuieren neuere Studien die gemeinsame Hervorbringung des Unterrichts (Breidenstein, 2022, S. 329): In diesen Analysen wird Unterricht über das Bild der Bühne in Anlehnung an Goffman (1998) als ein vielschichtiges Geschehen perspektiviert, in dem Lehrpersonen und/oder



Mitschülerinnen und Mitschüler als kommentierbares Publikum agieren und Unterrichtsinhalte in peerkulturelle Zusammenhänge einbetten (Breidenstein & Kelle, 2002). Das Handeln der Schülerinnen und Schüler erweist sich dabei als eingespannt in eine «doppelte Anforderungsstruktur» (Bennewitz & Meier, 2010, S. 108), indem Bezugnahmen sowohl auf die Lehrperson als auch auf die Mitschülerinnen und Mitschüler erforderlich werden. Schülerinnen und Schüler bearbeiten die unterrichtlichen Anforderungen über eine routinisierte, engagiert-distanzierte Haltung, gefasst als «Schülerjob» (Breidenstein, 2006), sie etablieren «peerkulturelle Orte» (Bennewitz, 2016, S. 75) über Tätigkeiten mit Mitschülerinnen und Mitschülern parallel zum klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch (z.B. Bennewitz, 2004; Bennewitz & Meier, 2010) und gestalten Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über das Aushandeln von Hierarchien und Regeln (z.B. Breidenstein & Kelle, 1998; Rabenstein, Schäffer, Gerlach & Steinwand, 2017).

Verschiedene unterrichtliche Settings, wie zum Beispiel Hausaufgabensituationen, können eine katalysierende Wirkung auf das Aushandeln von Peer-Beziehungen entfalten (Fuhrmann, 2022, S. 250): Da es sich bei Hausaufgaben um Aufgaben handelt, die im Unterricht aufgegeben und auf diesen zurückbezogen werden, aber ausserhalb des Unterrichts zu bearbeiten sind, ist ihnen immer schon die Möglichkeit eingeschrieben, sie nicht zu machen, an anderen Orten zu bearbeiten, zu vergessen oder unvollständig anzufertigen. Im Unterricht verleiht sich dies insofern Ausdruck, als Lehrpersonen in einer Vielzahl von Praktiken das Vorliegen der bearbeiteten Hausaufgaben kontrollieren und fehlende Hausaufgaben mit Konsequenzen wie etwa Strichen und Einträgen quittieren (Budde & Geßner, 2017, S. 250; Fuhrmann, 2022, S. 214–218; Kohler & Katenbrink, 2023, S. 238–239). Informationen zu Hausaufgaben sowie Hausaufgabenbearbeitungen werden damit zu einer zentralen Ressource unter Schülerinnen und Schülern, über die auch das Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern gestaltet wird (Fuhrmann, 2023; Kohler & Katenbrink, 2023, S. 243). Neben Formen der Abgrenzung, wenn Informationen verwehrt werden, werden über Hausaufgaben überdies spezifische Formen der Vergemeinschaftung gestiftet: Dazu zählt das Ab- oder Umschreiben von Hausaufgaben, wodurch Schülerinnen und Schüler in einem «Komplizennetz» (Goffman, 1980, S. 98) mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein Fehlen von Hausaufgaben vor der Lehrperson verbergen (Fuhrmann, 2022, S. 248–250). Sie greifen dabei neben analogen auch auf digitale Austauschformen wie Messenger-Dienste zurück (Kohler, Merk & Zengerle, 2013; Rummler, Grabensteiner & Schneider Stingelin, 2023).

In den Befunden deutet sich an, dass gerade der Fokus auf die Verschränkung von Hausaufgaben und Peer-Interaktion geeignet zu sein scheint, um Aufschluss über die komplexe Anforderungsstruktur unterrichtlicher Settings und deren Bearbeitung in Praktiken von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen. In den folgenden Rekonstruktionen wird diese Verschränkung in den Mittelpunkt gerückt.

## 4 Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen

Die hier vorgelegten Rekonstruktionen erfolgen entlang von drei Beobachtungsprotokollen aus dem Deutsch- und dem Erdkundeunterricht einer sechsten Klasse an einem Gymnasium; beide Fächer werden von Frau Kurze unterrichtet.<sup>2</sup> Die Protokolle entstammen den teilnehmenden Beobachtungen aus einer ethnografischen Studie zum Thema «Hausaufgaben im Unterricht» (Fuhrmann, 2022), die sich für die Bezugnahmen auf Hausaufgaben von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern im Unterricht interessiert.<sup>3</sup> Für den vorliegenden Beitrag wurde empirisches Material ausgewählt, mit dem sich Aufschluss über die Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen und ihre je eigene Ausdeutung der damit verbundenen Anforderungen gewinnen lässt. Anhand eines ersten Protokolls aus dem Deutschunterricht werden Praktiken der Hausaufgabenkontrolle verdeutlicht (Abschnitt 4.1), bevor in einem zweiten und einem dritten Schritt das Handeln von Schülerinnen und Schülern in Hausaufgabensituationen in einer Erdkundestunde fokussiert wird (Abschnitt 4.2 und Abschnitt 4.3).

### 4.1 Haben oder Nichthaben – das ist hier die (Hausaufgaben-)Frage

Im ersten Protokollauszug wird die Hausaufgabensituation im Deutschunterricht von Frau Kurze wie folgt eröffnet:

«Gut, wir machen weiter mit der Hausaufgabe», sagt Frau Kurze, während sie zum Pult geht. Sie setzt sich, zieht ihr Notenbuch zu sich und schlägt es auf. «Wer hat denn keine Hausaufgabe?», fragt sie. Einige Schülerinnen und Schüler melden sich nun. Frau Kurze blickt auf und ruft Clemens auf. «Ja, ich hab's gestern gemacht, aber heute nicht dabei», sagt er. Frau Kurze notiert sich etwas.

Mit ihrer Frage «Wer hat denn keine Hausaufgabe?» nimmt die Lehrerin eine Unterscheidung der Schülerinnen und Schüler vor: Melden sollen sich ausschliesslich die «Schülerinnen und Schüler ohne Hausaufgabe». Clemens setzt der Kategorie der Lehrerin mit seiner Angabe, die Hausaufgabe «gestern gemacht, aber heute nicht dabei» zu haben, eine eigene Einordnung entgegen: Er ist ein «Schüler ohne vorhandene, aber mit gemachter Hausaufgabe». Mit dem Verweis auf die bearbeitete Hausaufgabe, auf den trotzdem ein Eintrag in das Notenbuch folgt, demaskiert der Schüler, dass der Hausaufgabenkontrolle eine binäre Unterscheidung zugrunde liegt, bei der nicht die Bearbeitung, sondern allein das Vorliegen im Unterricht anerkannt wird (Fuhrmann, 2022, S. 159). Es handelt sich überdies um eine hierarchisierende Einordnung der Schülerinnen und Schüler entlang der Hausaufgaben. Widergespiegelt wird dies sowohl in dem Eintrag, mit dem der Schüler aktenkundig wird, als auch in der vorangegangenen

<sup>2</sup> Die Namen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerin und der Schule wurden pseudonymisiert.

<sup>3</sup> Die Untersuchung umfasst Hausaufgabensituationen an einem Gymnasium, zwei Integrierten Gesamtschulen und einer Hauptschule in den Klassen 5 bis 13 aus drei Erhebungsphasen von jeweils acht Wochen Dauer. Die Beobachtungen wurden in Feldnotizen festgehalten, anschliessend zu Protokollen ausformuliert und mit der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet (Fuhrmann, 2022, S. 63–71).

ausschliesslichen Frage nach «Schülerinnen und Schülern ohne Hausaufgabe». Indem alle anderen Schülerinnen und Schüler unbenannt bleiben, werden sie als implizite Seite der Unterscheidung zur Norm: Sie bedürfen gerade keiner Hervorhebung, während «Schülerinnen und Schüler ohne Hausaufgaben» von der Norm abweichen und eine Einordnung erforderlich werden lassen (Fuhrmann, 2022, S. 237).

Es lässt sich festhalten: Zum einen scheint erwartet zu werden, dass Hausaufgaben fehlen, sonst würde nicht danach gefragt werden. Zum anderen liegt der dabei unternehmen Unterscheidung eine Hierarchie zugrunde, entlang derer den Schülerinnen und Schülern fehlende Hausaufgaben als Versäumnis angelastet werden. Es wird zwar als «normal» gesetzt, dass Hausaufgaben fehlen, dies wird aber nicht als normal behandelt. Schülerinnen und Schüler wiederum stellen den Kategorisierungen eigene Einordnungen ihrer Hausaufgaben entgegen. Während dies von der Lehrperson abgewiesen wird, eröffnen sich auf der Peer-Ebene Möglichkeiten zur Verschiebung der institutionellen Kategorien, wie die folgenden Beobachtungsprotokolle verdeutlichen.

#### **4.2 Hausaufgaben oft nicht haben: Hausaufgabenkontrolle unter Schülerinnen und Schülern**

In einer späteren Erdkundestunde in derselben Klasse hat Frau Kurze erneut nach fehlenden Hausaufgaben gefragt, woraufhin sich unter den Schülerinnen und Schülern die folgende Interaktion entfaltet:

Die Schüler neben mir fangen an zu lachen, ich habe nicht mitbekommen, worüber. Felix hat inzwischen begonnen, hektisch in seinem Hefter zu blättern. Lukas, sein Sitznachbar, dreht sich zu ihm: «Hast du die Hausaufgabe nicht gemacht?» – «Ich hab die Hausaufgabe!» Felix klingt ärgerlich, seine Stirn ist in Falten gelegt, er blickt Lukas nicht an. «Du hast so oft die Hausaufgabe nicht», erwidert Lukas. Felix blättert jetzt in seinem Block und zwischen den losen Arbeitsblättern, die darin liegen. «Ich mach nicht so wenig Hausaufgaben!» Er erwidert den Blick von Lukas nicht, sondern schaut weiter auf seine Unterlagen. Lukas wendet sich ab und schlägt seinen eigenen Hefter auf.

Das Lachen der Schüler lenkt die Aufmerksamkeit der Ethnografin auf Felix, der seine Unterlagen durchsucht. Über den Rückgriff auf die unterrichtlichen Artefakte in den Suchbewegungen von Felix deutet sich an, dass die Hausaufgaben nicht mehr gefunden werden, aber durchaus bearbeitet wurden. Die Frage von Lukas, ob Felix «die Hausaufgabe nicht gemacht» habe, erinnert an das Kontrollvorgehen von Lehrpersonen, das nun auf der Peer-Ebene etabliert wird. Lukas nimmt dabei stellvertretend die Funktion der Lehrperson ein und stellt im Rekurs auf die Kategorie «nicht gemachte Hausaufgabe» nicht nur das Vorliegen der Hausaufgabe im Unterricht infrage, sondern auch die grundsätzliche Bearbeitung durch Felix.

Die Frage von Lukas könnte auch ein Hilfsangebot auf der Peer-Ebene darstellen. Allerdings spiegelt sich der kontrollierende Modus nicht nur über den Rekurs auf die Frage nach nicht gemachten Hausaufgaben, sondern auch in der Abfolge von Frage, Antwort und Kommentar, was mit Mehan (1979) als Aufführung eines häufigen

Musters der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern gelesen werden kann. Zwar bemüht sich Felix um Richtigstellung und hält so den Modus der Kontrolle aufrecht, doch unternimmt er eine Verschiebung: Er verbleibt nicht in der von Lukas angeführten Kategorie «nicht gemachte Hausaufgabe», vielmehr bekräftigt er sowohl deren Bearbeitung als auch deren Vorliegen im Unterricht.

So wie Bewertungen von Lehrpersonen im dritten Zug der Kommentierung erfolgen (Kalthoff, 2000), stellt auch die von Lukas konstatierte Häufigkeit fehlender Hausaufgaben eine Wertung dar, anhand derer die defizitären Zuschreibungen gegenüber Felix verfestigt werden. Allerdings werden die Kontrollpraktiken nicht in einer Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern aufgeführt. Vielmehr gewährt die Peer-Ebene neben der Reproduktion auch eine Distanzierung von den Praktiken, was es ermöglicht, die Kategorien der Lehrperson als Ausdruck der institutionellen Ordnung zu verschieben. Zwar räumt Felix zunächst keine durchgehende Hausaufgabenbearbeitung ein, doch bemisst er sie dann nicht mehr länger an der Häufigkeit. Stattdessen erlaubt ihm das herangezogene Kriterium der Menge («wenig») eine Relativierung und Umdeutung: Er gesteht ein, nicht immer die Hausaufgaben zu bearbeiten, aber markiert das Mass für ihn selbst als ausreichend. Der Austausch endet nicht mit der Bewertung durch Lukas, wenn Felix eine selbstbestimmte Einschätzung seiner Hausaufgabenpraxis geltend macht und sich von der Zuschreibung rehabilitiert, die Anforderungen nicht erfüllen zu können.

### 4.3 Hausaufgaben haben, ohne sie vorliegen zu haben: Das Vorsagen von Ergebnissen

Im nachfolgenden Beobachtungsprotokoll findet ein Abgleich von Ergebnissen der Hausaufgabenbearbeitung statt, die von den Schülerinnen und Schülern reihum vorgelesen werden sollen. Bei der Kontrolle zuvor hatte Felix angegeben, die Hausaufgabe, eine Übersicht über die Staaten und Hauptstädte Europas, in einer abweichenden Reihenfolge angefertigt zu haben (Fuhrmann, 2022, S. 139). Sein Vorgehen bei der Besprechung verweist nun darauf, dass er die Hausaufgabe auch nicht im Unterricht mitführt:

Tom schaut in sein Heft. «Luxemburg – Luxemburg», sagt er. Frau Kurze nickt, es geht weiter mit Felix. Die aufgeschlagene Heftseite von Felix ist leer, auf die linke Seite des Hefts hat er sich das Arbeitsblatt mit der Karte und der Auflistung der EU-Staaten gelegt, das in der Woche zuvor behandelt wurde. Er schaut auf das Arbeitsblatt. «Niederlande ...» – «Nein», rufen einige Schülerinnen und Schüler. «Spanien – Madrid», versucht Felix es erneut. «Nein», ertönt es. «Ich hab das nicht so», sagt Felix und schaut hoch. «Portugal», geben Frau Kurze und einige Schüler vor, die um Felix herumsitzen. Felix schaut auf das Arbeitsblatt und dann, etwas panisch, auf die Seite, in das Heft von Lukas. «Lissabon», flüstert Lukas ihm zu. «Lissabon», sagt Felix laut, wobei er den i-Laut lang ausspricht. «Lissabon», rufen einige Schülerinnen und Schüler. «Lissabon», wiederholt Frau Kurze und nickt.

Die formale Orientierung in der Hausaufgabenbesprechung wird Felix zum Verhängnis: So verlangen seine Mitschülerinnen und Mitschüler über ihren Einspruch zu seinen Beiträgen eine bestimmte Reihenfolge bei der Benennung der Staaten, die einer kor-

rekten Zuordnung der jeweiligen Hauptstädte übergeordnet wird. Aufgrund fehlender Unterlagen kann Felix diese Abfolge jedoch nicht nachvollziehen.

Zum von der Lehrerin und den Mitschülerinnen und Mitschülern vorgegebenen Staat «Portugal» scheint Felix die Hauptstadt nicht auswendig zu wissen und wendet sich Lukas zu. Über den Blick in dessen Heft wird das Fehlen der Informationen in den eigenen Unterlagen angezeigt und das Hilfesuch nonverbal zur Darstellung gebracht. Im Unterschied zur vorherigen Szene agiert Lukas nicht länger in einem kontrollierenden Modus, sondern hilft Felix durch das Vorsagen der Lösung «Lissabon» dabei, seine fehlende Hausaufgabe vor der Unterrichtsöffentlichkeit zu verbergen. Mit der kollektiven Berichtigung der Nennung «Lisabon» durch die Mitschülerinnen und Mitschüler und Frau Kurze wird die Antwort als gültig bestätigt.

Insgesamt rücken mit der Besprechung der Hausaufgabe weitere Praktiken in den Blick: So wird nicht nur die Bearbeitung der Inhalte durch die Unterrichtsteilnehmenden sichtbar, sondern auch die Rolle der Schülerinnen und Schüler als Mitkonstrukteurinnen und Mitkonstruktoren des Unterrichts. Insbesondere im Vorsagen spiegelt sich wider, dass Schülerinnen und Schüler eigensinnige Umgangsweisen mit der Hausaufgabenbesprechung geltend machen. Dabei demaskieren sie das kontrollierende Vorgehen in seiner Widersprüchlichkeit, wenn sie die Präsentation der Hausaufgabe nicht anhand der eigenen Ergebnisse vornehmen, sondern sie zu einer Gemeinschaftsarbeit umdeuten: Zwar wird das Vorliegen der Hausaufgaben in der Kontrolle als relevant gesetzt, doch bildet es letztlich keine Voraussetzung, um nicht doch am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können.

## **5 Praktiken von Schülerinnen und Schülern in der kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Die rekonstruierten Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen werden nun in Bezug zu einer kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesetzt. Entlang der Befunde soll diskutiert werden, was eine praxistheoretische Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler in der universitären Fallarbeit leisten kann (Abschnitt 5.1), bevor das universitäre Setting auf Herausforderungen und Grenzen praxistheoretischer Auseinandersetzungen mit Fällen ausgeleuchtet wird (Abschnitt 5.2).

### **5.1 Praktiken von Schülerinnen und Schülern als «Brennglas» unterrichtlicher Anforderungen**

Eine praxistheoretische Perspektive auf unterrichtliche Fälle ermöglicht es insofern Perspektivverschiebungen bei Studierenden anzustossen, als sie dazu anregt, die Praktiken der Unterrichtsteilnehmenden als Ausdruck von je eigenen Relevanzsystemen zu verstehen. Mit der Kontrastierung der unterschiedlichen situativen Verhandlungen

des Gegenstands «Hausaufgaben» macht der praxistheoretische Zugang das widerspruchsvolle Nebeneinander, Ineinandergreifen und Aufeinander-verwiesen-Sein der unterrichtlichen Praktiken greifbar, wodurch der Blick für die verschiedenen und auch konfligierenden Logiken geschärft werden kann, die Unterricht konstituieren.

In den Rekonstruktionen der drei Fälle lässt sich dies ausgehend von den Unterscheidungen in Hausaufgabensituationen entlang des binären Codes «haben/nicht haben» verdeutlichen. Zugänglich wird dabei nicht nur die Herstellung von Differenz in den Praktiken der Unterrichtsteilnehmenden (Rabenstein et al., 2017, S. 273); vielmehr vermag der Blick auf die Schülerinnen und Schüler gleich einem «Brennglas» die damit verbundenen Widersprüchlichkeiten sichtbar zu machen und so auf den «heimliche[n] Lehrplan» (Zinnecker, 1975) von Hausaufgaben zu verweisen: Schülerinnen und Schüler eignen sich über die Praktiken der Hausaufgabenkontrolle ein «Differenzwissen» an, das der hierarchisierenden und darin machtvollen Positionierung untereinander dient. Es wird ein Modus eingeübt, mit dem Kontrolle über andere ausgeübt wird und Zuschreibungen hinsichtlich der Frage vorgenommen werden, wer im Unterricht wie in der Lage ist, «mitzuspielen». Eine Rekonstruktion der Praktiken von Schülerinnen und Schülern kann in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur aufzeigen, welche Differenzsetzungen im Unterricht aufgerufen werden, sondern auch deutlich machen, welche «Nebenwirkungen» damit einhergehen können. Gleichzeitig wird mit der Verschiebung der Kategorisierungen in den Praktiken der Schülerinnen und Schüler darauf verwiesen, dass gerade die peerkulturelle Ebene weitreichende Möglichkeiten der Distanzierung und Umdeutung unterrichtlicher Anforderungen bietet (vgl. auch Bennewitz, 2004; Breidenstein, 2006). Das für Praktiken konstitutive Wechselspiel von Routine und Veränderung (Rabenstein, 2020; Schäfer, 2013) wird empirisch rekonstruierbar in den unterschiedlichen – oftmals parallel ablaufenden (Bennewitz & Meier, 2010) – Geschehen in verschiedenen Konstellationen von Akteurinnen und Akteuren und ihren je spezifischen Bezugnahmen auf den Gegenstand «Hausaufgaben».

Mehr noch wird mit dem Fokus auf die Praktiken der Schülerinnen und Schüler aber deutlich, dass sie nicht als «Trivialmaschinen» (Luhmann, 1991, S. 30) agieren, indem Hausaufgaben als Input einen Output im Sinne einer eigenständigen, ausserunterrichtlichen Bearbeitung initiieren. Stattdessen nehmen Schülerinnen und Schüler eigensinnige Ausdeutungen unterrichtlicher Anforderungen vor, in denen das Fehlen von Hausaufgaben mit den Mitschülerinnen und Mitschülern kompensiert und zu einer kooperativen Zusammenarbeit umgedeutet wird. Realisiert wird dies nicht zuletzt durch die Einbindung der unterrichtlichen Artefakte, die sich nicht nur als konstitutiv für das Anzeigen fehlender Informationen erweisen, sondern auch die entscheidende Ressource für deren Austausch darstellen. Praktiken des Vorsagens sind dabei von Formen der Hilfe oder Unterstützung im Unterricht abzugrenzen (Breidenstein, 2006, S. 195). Vielmehr lassen sie sich als «Komplizenschaft» (Fuhrmann, 2022, S. 248) von

Schülerinnen und Schülern beschreiben, über die eine gemeinschaftliche Distanzierung von den unterrichtlichen Anforderungen vorgenommen wird.

Insgesamt verweisen die Praktiken von Schülerinnen und Schülern in Hausaufgaben-situationen auf ein grosses Wissen darüber, wie mit einem anforderungsreichen und beurteilenden Setting umgegangen werden kann. Gegenüber einer Perspektive, die vor allem das Handeln der Lehrperson akzentuiert und das Handeln der Schülerinnen und Schüler als diesem entgegengesetzt erscheinen lassen kann, bietet eine praxistheoretische Auseinandersetzung andere Sichtweisen an: Neben der normativen Enthaltsamkeit, die dazu beiträgt, eigene (theoretische) Vorannahmen und Erwartungen nicht an die Situation heranzutragen und stattdessen den Normen und Relevanzen der Unterrichtsteilnehmenden selbst zu folgen (Idel & Schütz, 2016, S. 66), wird überdies ein gleichberechtigtes Verständnis der Verhandlungsweisen und des zugrunde liegenden Wissens ermöglicht. So regt die praxistheoretische Perspektive dazu an, das Wissen nicht entlang von Wertungen zu hierarchisieren, die von aussen herangetragen werden, sondern es als ein situativ abgestimmtes Handlungswissen zu verstehen. Das Wissen der Schülerinnen und Schüler erscheint dann als «know how» (Reckwitz, 2003, S. 292), mit dem ihnen ein Vereinbaren der widersprüchlichen Anforderungen im Unterricht gelingt. Kontrollierende Zugriffe und feststellende Zuschreibungen werden zu einem kooperativen Arbeitsmodus umgedeutet, der Möglichkeiten der Partizipation und des gemeinsamen Erfüllens unterrichtlicher Anforderungen schafft.

## 5.2 Herausforderungen und Grenzen praxistheoretischer Fallarbeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die skizzierten Potenziale einer praxistheoretischen Fallarbeit können Limitationen durch die Ausrichtung universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Bearbeitungsweisen der in sie involvierten Akteurinnen und Akteure ausgesetzt sein. Was muss in Hinblick auf den Kontext der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitgedacht werden, um eine reflexive Auseinandersetzung mit den Praktiken von Schülerinnen und Schülern anbahnen zu können? Die Überlegungen werden im Folgenden um drei ausgewählte Schlaglichter – die *Positioniertheit der Adressatinnen und Adressaten*, die *Verhandlung des Falls* und die *Selektivität der Wissensbestände* – gebündelt und zur Diskussion gestellt.

Bei Studierenden im Lehramt handelt es sich um ehemalige Schülerinnen und Schüler und angehende Lehrpersonen, wodurch zwei verschiedene Handlungspraxen und damit verbundene Wissensbestände zur Verhandlung und Übersetzung zugunsten eines lehrpersonenseitigen Handlungsrepertoires gebracht werden sollen (Helsper, 2018, S. 35). Eine praxistheoretisch fundierte Fallarbeit kann gegenüber dieser *Positioniertheit ihrer Adressatinnen und Adressaten* eine Entlastung darstellen, denn die Studierenden werden (zunächst) als Forscherinnen und Forscher adressiert, wobei eine methodisch geleitete Analyse mit dem Ziel der Theorieentwicklung zur Priorität erhoben wird. Die wissenschaftlich-analytische Distanz kann dann wiederum einen Modus dar-

stellen, der es ermöglicht, sich in einem weiteren Schritt den eigenen Dispositionen reflexiv zuzuwenden (Helsper, 2018, S. 36). Statt einer Entlastung kann damit allerdings auch eine *Belastung* verbunden sein, da die Studierenden in einer weiteren Rolle als Forschungsnovizinnen und Forschungsnovizen adressiert werden, auf die im Studium nicht immer hinreichend vorbereitet wird. Das methodische und theoretische Wissen für die Fallarbeit kann somit nicht vorausgesetzt werden. Überdies verweisen empirische Befunde darauf, dass Studierende eine handlungsentlastete Perspektive auf den Fall in eine Beurteilung der Unterrichtspraxis wenden: Die Studierenden entwerfen sich dabei als Lehrpersonen, die das Handeln der Unterrichtsakteurinnen und Unterrichtsakteure über zugeschriebene Absichten sowie über Etikettierungen der Schülerinnen und Schüler erklären, wodurch die Fallarbeit letztlich auch deprofessionalisierende Effekte zeitigen kann (Breidenstein et al., 2020; Heinzl & Krasemann, 2019, 2020).

Zudem lassen sich mit weiteren Studien Einschränkungen hinsichtlich der diskursiven *Verhandlung des Falls* konstatieren, mit denen ein praxistheoretisches Verständnis von Fällen konfrontiert sein kann. So sind darauf bezogene Erarbeitungen im Seminar-kontext insofern voraussetzungsreich, als sie die Einübung eines spezifischen Modus des Sprechens umfassen, mit dem Wissen über ein angeeignetes Vokabular hergeleitet und zur Artikulation gebracht werden kann (Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2017, S. 229). Allerdings verzichten Studierende bisweilen auf eine analytische Durchdringung von Fällen (Heinzl & Krasemann, 2019, S. 77) und die Dekonstruktion exkludierender Effekte schulischer Praxis (Heinzl & Krasemann, 2020, S. 162–163). Stattdessen distanzieren sie sich von rekonstruktiven Verfahren über den Vorwurf der Ineffizienz (Parade et al., 2021) und nehmen in schriftlichen Auseinandersetzungen mit Fällen kategorisierende Einordnungen vor (Breidenstein et al., 2020).

Einordnungen von Fällen schlagen sich nicht nur in den Bearbeitungsweisen der Studierenden nieder, sondern sind ebenso durch die in der Seminararbeit geltend gemachten Wissensbestände gegeben. Diese sind Ausdruck ihrer disziplinären Einbettung und der jeweiligen fachkulturellen Logiken der Wissensproduktion (Meseth & Proske, 2018, S. 29). Eine reflexive Fallarbeit ist dann auch damit verbunden, der *Selektivität der Wissensbestände* Rechnung zu tragen, indem die Perspektivität und die Differenz der Theorien entlang der Frage ausgelotet werden, was sie sichtbar zu machen vermögen, welche Grenzen sie aufweisen und welche Auslassungen sie mit sich bringen.

Die Ausrichtung universitärer Lehre und die Verhandlungen der Teilnehmenden können den Potenzialen einer praxistheoretischen Fallarbeit entgegenstehen. Ein Abwägen der Limitationen und darauf bezogene Umgangsweisen bei der Seminargestaltung tragen entscheidend dazu bei, ob sich über den Blick auf die Praktiken von Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die Komplexität des Unterrichts anbahnen lässt oder ob ein solches Verständnis Komplexitätsreduktionen ausgesetzt ist.



## Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M.** (2017). Sprechen über Unterricht – Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 216–233.
- Bennewitz, H.** (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), 393–407.
- Bennewitz, H.** (2016). Peerkultur in der Schule. In M. Syring, T. Bohl & R. Treptow (Hrsg.), *YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen: Zugänge für die pädagogische Praxis* (S. 68–76). Weinheim: Beltz.
- Bennewitz, H. & Meier, M.** (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 97–110). Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G.** (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G.** (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Auflage, S. 328–338). Münster: Waxmann.
- Breidenstein, G. & Kelle, H.** (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G. & Kelle, H.** (2002). Die Schulklasse als Publikum. *Die Deutsche Schule*, 94 (3), 318–329.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebold, S.** (2020). «Unterrichtsstörungen». *Fallstricke kasuistischer Lehrer\*innenbildung*. In K. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. & Geßner, J.** (2017). Ethnographie der Hausaufgabenkontrolle. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 235–252). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuhrmann, L.** (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhrmann, L.** (2023). Vergeben und vergessen?! Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 78–91). Weinheim: Beltz Juventa.
- Goffman, E.** (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E.** (1998). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (7. Auflage). München: Piper.
- Heinze, T.** (1980). *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Heinzel, F.** (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer\*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Krasemann, B.** (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 67–80.
- Heinzel, F. & Krasemann, B.** (2020). (K)ein normales Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In K. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 153–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W.** (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hummrich, M.** (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K.** (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Schütz, A.** (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Jackson, P.W.** (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kalthoff, H.** (2000). «Wunderbar, richtig». Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 429–446.
- Kohler, B. & Katenbrink, N.** (2023). Vielfach praktiziert und dennoch verborgen: Das Abschreiben von Hausaufgaben. In K. Bräü, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 233–248). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kohler, B., Merk, S. & Zengerle, I.** (2013). Hausaufgaben abschreiben. Täuschungsverhalten aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive. *Pädagogik*, 65 (3), 18–21.
- Kunze, K.K.** (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brüchen und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 27–36.
- Leonhard, T.** (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N.** (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (1), 19–40.
- Mehan, H.** (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meseth, W. & Proske, M.** (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B.** (2021). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 266–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K.** (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (3), 6–19.
- Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J.M. & Steinwand, J.** (2017). Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 265–276). Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A.** (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Rummler, K., Grabensteiner, C. & Schneider Stingelin, C.** (2023). Hausaufgaben mit Medien erledigen und abschreiben. Formen der Mediennutzung im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler\*innen aus dem Blickwinkel soziokultureller Ökologie. In K. Bräü, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 219–232). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, H.** (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schatzki, T.R.** (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schelle, C., Fritzsche, B. & Lehmann-Rommel, R.** (2021). *Falldarstellungen für eine komparative, praxeologische Seminararbeit. Unterrichtssituationen aus Deutschland, Frankreich, Senegal und England*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, R. & Wittek, D.** (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadelmann, W. & Rhyn, H.** (2011). Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen am Beispiel Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 109–114.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Wernet, A.** (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willis, P. E.** (1979). *Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Zinnecker, J.** (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, J.** (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–121). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

## Autorin

**Laura Fuhrmann, Dr.**, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, lafuhrma@uni-mainz.de

## «Innovativeness» Hochschullehrender als Faktor für die Einbettung digitaler Bildung in die universitäre Lehrkräftebildung im Sachunterricht

Jan Grey und Inga Gryl

**Zusammenfassung** Digitale Bildung wurde bereits umfassend als Teil grundschulischer Bildung im Sachunterricht diskutiert. Doch muss die Einbettung derselben in die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung in den Vordergrund gerückt werden, um Lehrkräfte dazu zu befähigen, digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu vermitteln. Zu diesem Zweck untersucht der vorliegende Beitrag die Einschätzung universitärer Lehrender im Sachunterricht zur Einbettung digitaler Bildung in die universitäre Lehrkräftebildung. Hierzu wurden an der Universität Duisburg-Essen zwanzig Interviews mit Expertinnen und Experten durchgeführt und mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

**Schlagwörter** digitale Bildung – Lehrkräftebildung – Sachunterricht – Diffusion

### **Innovativeness of university teachers as a factor for embedding digital education in university teacher education in primary social and science education**

**Abstract** Digital education has already been extensively discussed as part of elementary school education. The embedding of digital education in the first and the second phase of teacher education needs to be focused too, however, in order to enable teachers to teach digitalization-related skills. Against this background, the article examines the perception of university teachers regarding the embedding of digital education in university teacher education. For this purpose, twenty expert interviews were conducted at the University of Duisburg-Essen and evaluated by means of the approach of structuring qualitative content analysis.

**Keywords** digital education – teacher education – social and science education – diffusion

## 1 Digitale Bildung als Innovationsgegenstand für die universitäre Lehrkräftebildung

Digitalisierung ist eines der zentralen Schlagworte unserer Zeit; digitale Technologien prägen die alltägliche Lebens- und Arbeitswelt. Schulischer Unterricht sollte der Digitalisierung Rechnung tragen, um die veränderten Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler abzubilden. Digitale Bildung ist eine Möglichkeit, um Schülerinnen und Schüler zur mündigen Teilhabe an einer digital geprägten Welt zu befähigen (Irion, 2020). Entsprechend steht die Lehrkräftebildung vor der Herausforderung, angehende Lehrkräfte so zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, digital bildend zu unterrichten.

Digitale Bildung «fokussiert jene fachlichen und überfachlichen Kompetenzaspekte, die Kinder für das Leben und Lernen in der Digitalität benötigen» (Irion, Peschel & Schmeinck, 2023, S. 25). Es handelt sich somit um einen Überbegriff für die zum Aufwachsen in einer digital geprägten Welt notwendigen Kompetenzen. Für den vorliegenden Beitrag wird die digitale Bildung als Innovation verstanden, die – im Sinne des Gutachtens der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK, 2023) – in alle Phasen der Lehrkräftebildung und somit auch in die hochschulische Ausbildung eingebettet werden soll. Innovationen sind in einem weiten Verständnis sämtliche Änderungen des Status quo, die in Organisationen (Heesen, 2009), in diesem Falle Hochschulen, vorkommen und die Arbeitsprozesse von Individuen in Organisationen, zum Beispiel Hochschullehrenden, bedingen. Daher werden Letztere im Folgenden als «Innovationstragende» bezeichnet.

Eine wesentliche Herausforderung für die Einbettung von Innovationen in Organisationen besteht in der Entscheidungsmöglichkeit der Innovationstragenden, eine Innovation einzubetten oder diese nicht einzubetten. Dies ist insbesondere in denjenigen Organisationen relevant, die – wie Hochschulen – in der Regel nur eine lose gekoppelte Struktur aufweisen. Das Handeln und die Einbettungsentscheidungen von Organisationsmitgliedern solcher Organisationen weisen hohe Handlungsspielräume und eine geringe Standardisierung auf (Zimmer, 2014). Insbesondere in solchen Organisationen sind die individuellen Einbettungsfaktoren von Bedeutung, um Lehrende zur Einbettung einer Innovation zu bewegen. Zwei dieser Faktoren sind die Disposition der Innovationstragenden zur Einbettung («innovativeness») und die Einschätzung des Einbettungsprozesses (vgl. Abschnitt 2).

Vor diesem Hintergrund lautet die Fragestellung für den vorliegenden Beitrag wie folgt: Wie schätzen Hochschullehrende des Sachunterrichts den Prozess der Einbettung digitaler Bildung am eigenen Institut und in der eigenen Lehre sowie die eigene «in-

novativeness» ein?<sup>1</sup> Zur Klärung der Fragestellung und zur Generierung von Einschätzungen wurden an der Universität Duisburg-Essen im Fachbereich «Sachunterricht» zwanzig Expertinnen- und Experteninterviews (Bogner & Menz, 2009) mit Hochschuldozierenden durchgeführt und mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet.

## 2 Digitale Bildung als Innovationsgegenstand

Die vorliegende Studie untersucht die Einbettung einer Innovation, daher handelt es sich um eine Diffusionsstudie. Diffusionsforschung zielt darauf ab, den Einbettungsverlauf einer Innovation zu modellieren und bedingende Faktoren aufzudecken (Rogers, 2003). Die notwendigen Faktoren für die Diffusion digitaler Bildung in die hochschulische Lehre werden im Folgenden vorgestellt. Unter Rückgriff auf die Diffusionsforschung lassen sich drei Faktoren (F1 bis F3) identifizieren, die in den Interviews untersucht werden. Die Faktoren eins (F1) und zwei (F2) zielen auf die individuelle Disposition der Lehrenden, während sich Faktor drei (F3) auf die Einschätzung des Einbettungsprozesses bezieht.

Die «innovativeness» beschreibt den Grad der Einbettungsbereitschaft. Sie konstituiert sich einerseits (F1) aus dem individuellen «innovation-knowledge», das sich in «awareness-knowledge», «how-to-knowledge» und «principle-knowledge» gliedern lässt. «Awareness-knowledge» bedeutet, dass ein Gegenstand als existierend bekannt ist. «How-to-knowledge» zielt darauf ab, die Selbsteinschätzung der Organisationsmitglieder zur Einbettung eines Gegenstands in die eigene Organisation bzw. Tätigkeit zu untersuchen. «Principle-knowledge» untersucht die individuelle Sicherheit in der Einbettung eines Gegenstands (Rogers, 2003). Das beschriebene Konzept der «innovativeness» lässt sich damit an die individuelle digitalisierungsbezogene Kompetenzselbsteinschätzung nach Rubach und Lazarides (2020, 2021) anknüpfen.

Andererseits (F2) wird die «innovativeness» durch die Attribution der einbettenden Personen zur Innovation bedingt. Rogers (2003) beschreibt fünf Attributionsmuster für Innovationen, die Innovationstragende ihnen zuschreiben können:<sup>2</sup> 1) Relativer Vorteil, 2) Kompatibilität, 3) Beobachtbarkeit, 4) Probierbarkeit und 5) Komplexität. Innovationen müssen somit von den Innovationstragenden 1) als vorteilhaft wahrgenommen werden und 2) zu ihren Bedürfnissen sowie ihrem Handeln passen. Zudem muss, aus der Sicht der Innovationstragenden, durch den Einsatz der Innovation bei anderen

<sup>1</sup> Die Einschätzung ist als subjektive Beurteilung einer Situation zu verstehen (Eder & Rothermund, 2021). Sie wird somit sowohl von der individuellen Disposition als auch von der umgebenden (gesellschaftlichen) Rahmung geprägt. Zudem kann die Einschätzung der Lehrenden als Projektionsfläche für ihr Handeln gesehen werden.

<sup>2</sup> Für die vorliegende Untersuchung werden die deutschen Begrifflichkeiten verwendet, die von Karnowski (2013) in den Diskurs eingebracht wurden. Die Originaltermini finden sich bei Rogers (2003).

Personen eine Orientierung geschaffen werden, indem 3) das Handeln anderer als Referenz wahrgenommen wird. Des Weiteren muss 4) das Erproben der Innovation als Möglichkeit verstanden werden und 5) darf die Komplexität der Innovation nicht als zu hoch eingeschätzt werden (Karnowski, 2013).

Ein weiterer Faktor (F3) ist die Prozesswahrnehmung des Innovationsprozesses, die als Vertiefung zur Beobachtbarkeit der Innovation funktioniert. Durch die sichtbare Präsenz einer Innovation in einer Organisation kann die Beobachtbarkeit gesteigert werden, wodurch die Einbettungswahrscheinlichkeit steigt. Der institutionelle Einbettungsprozess muss somit von den Innovationstragenden wahrgenommen werden. Dies kann sich sowohl auf den eigenen Innovationsprozess der Innovationstragenden als auch auf den organisationalen Innovationsprozess auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen beziehen. Zur Untersuchung der dargestellten Faktoren wird im Folgenden das Forschungsvorgehen skizziert.

### **3 Erhebung**

#### **3.1 Erhebungskontext**

Die Erhebung wird im Kontext des interdisziplinären Studiengangs «Sachunterricht» an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt. Der Sachunterricht als Studienfach konstituiert sich aus sieben unterschiedlichen gesellschaftswissenschaftlichen (Geografie, Geschichte, Sozialwissenschaften) und naturwissenschaftlichen (Biologie, Chemie, Physik, Technik) Bezugsdisziplinen, die jeweils von den entsprechenden Instituten verantwortet werden. Diese Institute konzipieren die jeweiligen fachwissenschaftlichen Anteile des Studiengangs. Das Institut für Sachunterricht wiederum gestaltet die sachunterrichtsdidaktischen Anteile des Studiums. Es liegt daher nahe, dass der Studiengang durch fachliche und institutionelle Heterogenität geprägt ist, da unterschiedliche Fachbereiche und Fächerkulturen sowie verschiedene Organisationseinheiten und Lehrende der Universität (Fakultäten und Institute) zusammenarbeiten.

Für die Untersuchung werden insgesamt zwanzig Lehrende aus dem Sachunterricht und den Bezugsdisziplinen interviewt. Das Sampling für die Interviews erfolgt zweistufig (Morse, 2005): Zunächst wird eine Auswahl von Personen getroffen (Reinders, 2016), die für das Sampling infrage kommen (erste Stufe). Die ausgewählten Hochschullehrenden verfügen über mindestens ein Jahr Lehrerfahrung in der Hochschullehre. Zudem führen sie Lehrveranstaltungen am Institut für Sachunterricht, in der Sachunterrichtsdidaktik oder in einer Bezugsdisziplin durch. Die infrage kommenden Lehrenden werden angefragt und diejenigen, die sich dazu bereit erklärten (zweite Stufe: Selbstaktivierung), werden interviewt.

Das Sample umfasst acht Lehrende aus dem Bereich der Sachunterrichtsdidaktik und zwölf Lehrende aus den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts

(drei Chemikerinnen bzw. Chemiker, zwei Geografinnen bzw. Geografen, einen Geschichtswissenschaftler, vier Physikerinnen bzw. Physiker, einen Politikwissenschaftler und eine Wissenschaftlerin aus dem Bereich der Technik). Die Geschlechterverteilung ist ausgeglichen (zehn Männer und zehn Frauen) mit einer durchschnittlichen Beschäftigungsdauer von 8.5 Jahren. Beim überwiegenden Teil der Probandinnen und Probanden handelt es sich um wissenschaftliche Beschäftigte; lediglich vier Personen sind Professorin oder Professor.

3.2 Erhebungsmethode und Auswertungsmethode

Jedes der circa einstündigen Interviews dient der Varianzmaximierung, damit innerhalb einer Gruppierung die Heterogenität von Perspektiven abgebildet werden kann (Patton, 2015). Allen Teilnehmenden wird anhand des wissenssoziologischen Begriffs der Expertin bzw. des Experten spezifisches Wissen zugeschrieben (Bogner & Menz, 2009), das Expertinnen und Experten einen privilegierten Zugang zu Informationen qua Status zuspricht. Es werden Einzelinterviews durchgeführt, um die individuelle Disposition der jeweiligen Person untersuchen zu können. Diese Form des Interviews ist besonders geeignet, um das Betriebswissen der jeweiligen Person zu erfragen, und schliesst Einflussnahmen während der Befragung aus (z.B. durch soziale Verpflichtungen und Verflechtungen). Der Interviewleitfaden wird mithilfe der SPSS-Methode von Helfferich (2011) erstellt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Interviewleitfaden

| Leitfragen Expertinnen- und Experteninterviews    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themenbereich                                     | Fragestellung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1. Kompetenzselbst-zuschreibung/ «innovativeness» | a. Welcher Zielstellung/welchen Ansprüchen möchten Sie in Ihrer eigenen Lehre in Bezug auf digitale Bildung genügen?<br>b. Welche Erwartungen an sich selbst haben Sie?<br>c. Welche Erwartungen an die anderen Institutionen der Bildungsbiografie von Lehrkräften {Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung bei Lehrenden/Universität, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung bei Lehrkräften} haben Sie?<br>d. Inwiefern fühlen Sie sich sicher im Umgang mit digitalen Medien? |
| 2. Attribution von Innovation                     | a. Wie nehmen Sie die Anforderungen digitaler Bildung für die eigene Lehre wahr?<br>b. Welche Anforderungen stellt die Lehrpraxis für die digitale Bildung?<br>c. Welche Faktoren begünstigen/erschweren den Umgang mit den Anforderungen bei der Umsetzung?<br>d. Was würde Ihnen helfen?<br>e. Was würden Sie sich von Ihrer Institution/anderen Institutionen wünschen?                                                                                                                     |
| 3. Einschätzung Innovationsprozess                | a. Wie gehen Sie mit diesen Anforderungen digitaler Bildung in Ihrer Lehre um?<br>b. Wie schätzen Sie Ihre Lehre mit Blick auf digitale Bildung ein?<br>c. Wie schätzen Sie die Umsetzung digitaler Bildung an Ihrer Institution ein?<br>d. Wie schätzen Sie die Umsetzung digitaler Bildung in anderen Institutionen ein?                                                                                                                                                                     |



Die qualitativen Datensätze werden mithilfe der Software «f4x» transkribiert. Anschliessend werden die Daten mittels der Software «MAXQDA» computergestützt codiert (Kuckartz, 2018). Die Interviews werden mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2018). Eine wesentliche Problemstelle der vorliegenden Daten ist, dass es sich um Selbstaussagen der Lehrenden handelt. Entsprechend können vielfältige individuelle Faktoren einen Einfluss auf die Aussagen haben, weshalb die Ergebnisse kritisch zu sehen sind.

### **3.3 Kategoriensystem**

Das Kategoriensystem gliedert sich in Haupt- und Unterkategorien, die jeweils mit einer Definition und einer Nummerierung, zwecks Nachvollziehbarkeit im Text, versehen sind. Zusätzlich wird hinter jeder Haupt- oder Unterkategorie die Anzahl der Belegstellen im Datenkorpus angegeben. Die Kategorienbildung erfolgt induktiv, indem die Aussagen der Lehrenden auf die Interviewfragen vor dem Hintergrund der Fragestellung codiert werden. Die Aussagen werden geclustert und zu Kategorien zusammengeführt.

Das Kategoriensystem hat zwei Schwerpunkte, die jeweils den drei aufgeworfenen Faktoren zugeordnet werden können: einerseits die Einschätzung der Lehrenden zu den Eigenschaften der Innovation und andererseits die Prozesswahrnehmung zur Einbettung digitaler Bildung. Hiermit werden die in Abschnitt 2 eingeführten Bereiche (F1) «Innovation-knowledge und Kompetenzselbsteinschätzung», (F2) «Attribute von Innovationen» und (F3) «Prozesswahrnehmung» abgebildet (vgl. Tabelle 2). Zusätzlich wird die Rollenerwartung der Lehrenden an sich selbst und die Studierenden analysiert.

Tabelle 2: Ad-hoc-Kategoriensystem

|                |                                                             | Hauptkategorie                                                                         | Nr. | Unterkategorie                                    | Belegstellen | Definition                                                                                                                                                           |
|----------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Innovativeness | (F2) Eigenschaften der Innovation / (F3) Prozesswahrnehmung | Lehrpraktische Vorteile (relativer Vorteil; Kompatibilität)                            | 1   | Alltagsweltbezug                                  | 3            | Die Lehrenden beschreiben die Anschlussfähigkeit der Unterrichtssituation an die Lebenswelt der Studierenden.                                                        |
|                |                                                             |                                                                                        | 2   | Anschlussfähigkeit an den Erkenntnisprozess       | 4            | Die Lehrenden sehen es als die eigene Aufgabe, den Erkenntnisprozess der Studierenden zu moderieren.                                                                 |
|                |                                                             |                                                                                        | 3   | Abbau Skepsis gegenüber digitalen Medien          | 6            | Durch die Einbettung digitaler Technologien in die Lehre wird die Skepsis von Lehrkräften abgebaut.                                                                  |
|                |                                                             |                                                                                        | 4   | Adaptivität der Planung                           | 3            | Die Lehrenden schreiben digitalen Tools die Möglichkeit zu, die Adaptivität von Unterricht zu erhöhen.                                                               |
|                |                                                             |                                                                                        | 5   | Flexibilität                                      | 4            | Die Lehrenden beschreiben die digitalen Medien als Möglichkeit zur Flexibilisierung der Lehre.                                                                       |
|                |                                                             |                                                                                        | 6   | Wiederverwendbarkeit digitaler Inhalte            | 5            | Die Lehrenden beschreiben die erneute Verwendbarkeit digitaler Inhalte als Vorteil.                                                                                  |
|                |                                                             |                                                                                        | 7   | Aufwandminimierung                                | 8            | Die Lehrenden beschreiben die Veränderung der Lehrpraxis durch digitale Medien als Vereinfachung.                                                                    |
|                |                                                             |                                                                                        | 8   | Attraktivität von Lernen                          | 4            | Die Lehrenden sprechen den digitalen Technologien eine Steigerung der Attraktivität zu.                                                                              |
|                |                                                             |                                                                                        | 9   | Heterogenitätssensibilität                        | 4            | Digitale Bildung wird als Möglichkeit zu Unterstützung der Lernprozesse der Studierenden wahrgenommen.                                                               |
|                |                                                             | Herausforderungen (Komplexität, Kompatibilität)                                        | 10  | Zeitlicher Aufwand                                | 7            | Die Lehrenden beschreiben digitale Bildung als zeitlich aufwendig.                                                                                                   |
|                |                                                             |                                                                                        | 11  | Auseinandersetzung mit digitalen Medien           | 5            | Die Lehrenden beschreiben es als ihre Rolle, sich mit neuen Inhalten zu befassen und diese zu vermitteln.                                                            |
|                |                                                             |                                                                                        | 12  | Vielfalt an Plattformen                           | 4            | Die Lehrenden sehen die Übersicht über die Vielzahl von Angeboten als Herausforderung.                                                                               |
|                |                                                             | Einschätzung eigener Lehre (Beobachtbarkeit; Einschätzung des Innovationsprozesses)    | 13  | Eher nicht so gut                                 | 4            | Die Lehre wird – mit Blick auf die digitale Bildung – als eher nicht so gut eingeschätzt.                                                                            |
|                |                                                             |                                                                                        | 14  | Digitale Bildung keine Priorität, nur Teilbereich | 3            | Digitale Medien werden nicht als Priorität gesehen, sondern als Bestandteil der Lehre.                                                                               |
|                |                                                             | Umsetzung am eigenen Institut (Beobachtbarkeit; Einschätzung des Innovationsprozesses) | 15  | Positive Einschätzung der Entwicklung             | 12           | Die Umsetzung am Institut für Sachunterricht wird als positiv wahrgenommen.                                                                                          |
|                |                                                             |                                                                                        | 16  | Hoher Stellenwert der Entwicklung                 | 5            | Die Lehrenden nehmen die Umsetzung digitaler Bildung an der Universität Duisburg-Essen als relevant wahr.                                                            |
|                |                                                             |                                                                                        | 17  | Im Umbruch befindlich                             | 5            | Die Lehrenden beschreiben den Prozess der Einbettung digitaler Bildung als im Prozess befindlich und es ist eine Veränderung an der eigenen Institution zu erkennen. |

Tabelle 2: Ad-hoc-Kategoriensystem

| Innovativeness | (F1) Kompetenzselbsteinschätzung, Attribution in Lehr- und Lernkontexten | Hauptkategorie                                                                                 | Nr. | Unterkategorie                                                 | Belegstellen | Definition                                                                                                                                      |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                                                                          | Umsetzung an der gesamten Universität (Beobachtbarkeit; Einschätzung des Innovationsprozesses) | 18  | Bemühungen an der Universität unterschiedlich gross            | 6            | Die Lehrenden schätzen die Umsetzung an der Universität unterschiedlich gut ein.                                                                |
|                |                                                                          |                                                                                                | 19  | Langsamer Prozess                                              | 1            | Die Lehrenden beschreiben die Einbettung digitaler Bildung als einen langsamen Prozess.                                                         |
|                |                                                                          | Kompetenzselbsteinschätzung (Probierbarkeit)                                                   | 20  | Kompetent zum Erproben von Gegenständen                        | 17           | Die Lehrenden schätzen sich kompetent genug ein, um digitale Medien im Unterricht einzusetzen und zu vermitteln.                                |
|                |                                                                          |                                                                                                | 21  | Technikexpertin oder Technikexperte                            | 8            | Die oder der Befragte bezeichnet sich selbst als eher nicht digital kompetent.                                                                  |
|                |                                                                          |                                                                                                | 22  | Kompetenzen eher im alltäglichen Bereich                       | 4            | Die Lehrenden haben Kompetenzen eher in alltäglichen Aufgaben.                                                                                  |
|                |                                                                          | Kompetenzfremdeinschätzung im Hinblick auf Studierende                                         | 23  | Eher eine hohe Kompetenz                                       | 7            | Lehrende schreiben manchen Studierenden eine hohe digitalisierungsbezogene Kompetenz zu.                                                        |
|                |                                                                          | Rollenerwartung Lehrender an sich selbst                                                       | 24  | Abwägung zwischen Medien und Inhalten                          | 6            | Die Lehrenden beschreiben die Gratwanderung zwischen den Fachinhalten und den eingesetzten Medien.                                              |
|                |                                                                          |                                                                                                | 25  | Auseinandersetzung mit Sachinhalten                            | 6            | Die Lehrenden fokussieren eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Sachinhalt.                                                                |
|                |                                                                          |                                                                                                | 26  | Hinreichende digitalisierungsbezogene Kompetenzen vermitteln   | 5            | Die Lehrenden formulieren die Erwartungshaltung, Studierende so zu qualifizieren, dass sie in einer digital geprägten Welt handlungsfähig sind. |
|                |                                                                          |                                                                                                | 27  | Moderation und Gestaltung des Erkenntnisprozesses              | 10           | Die Lehrenden formulieren die Erwartungshaltung, den Erkenntnisprozess von Studierenden zu moderieren.                                          |
|                |                                                                          |                                                                                                | 28  | Abbau von Angst in der Auseinandersetzung mit Medien           | 4            | Die Lehrenden wünschen sich den Abbau von Angst vor der Auseinandersetzung mit digitalen Technologien.                                          |
|                |                                                                          | Rollenerwartung Lehrender an die Studierenden                                                  | 29  | Kompetent, digitale Geräte zu bedienen                         | 17           | Die Lehrenden gehen von der Kompetenz aus, dass Studierende digitale Medien bedienen können.                                                    |
|                |                                                                          |                                                                                                | 30  | Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit digitalen Technologien | 6            | Die Lehrenden setzen die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit digitalen Technologien voraus.                                                 |

## 4 Einschätzung der Eigenschaften der Innovationstragenden und der Innovation

Zur Beantwortung der Fragestellung, wie Hochschullehrende des Sachunterrichts den Prozess der Einbettung digitaler Bildung am eigenen Institut und in der eigenen Lehre sowie die eigene «innovativeness» einschätzen, werden im Folgenden zunächst die Eigenschaften der Innovationstragenden auf der Basis der Kompetenzselbsteinschätzung der Lehrenden dargestellt. Hierbei werden einerseits das «innovation-knowledge» und andererseits die Kompetenzselbsteinschätzung der Lehrenden im Zusammenhang mit digitaler Bildung (F1) abgebildet. Daran anknüpfend werden die zugeschriebenen Innovationseigenschaften (F2), das heisst relativer Vorteil, Komplexität etc., dargestellt und abschliessend mit der Einschätzung der Lehrenden zum eigenen und institutionellen Innovationsprozess (F3) als Prädiktor für die Beobachtbarkeit und die Kompatibilität verknüpft. Zur Beschreibung der inhaltlichen Breite des Vorkommens der jeweiligen Kategorie werden stets die Kategoriennummer und die Anzahl der Belegstellen (BS) (vgl. Tabelle 2) angegeben, zum Beispiel «(29, 17 BS)», was bedeutet, dass sich in Unterkategorie 29 17 Belegstellen finden. Dieses Vorgehen dient der verbesserten Lesbarkeit.

### 4.1 Eigenschaften der Innovationstragenden: Kompetenzselbsteinschätzung der Lehrenden, Probierbarkeit und «innovation-knowledge»

Zunächst soll das «innovation-knowledge» (F1) der Probandinnen und Probanden diskutiert werden. Digitale Technologien und Digitalisierung sind bereits seit vielen Jahren Teil der Gesellschaft. Wie Stalder (2017) es treffend zusammenfasst, leben wir in einer Kultur der Digitalität. Insofern kann angenommen werden, dass das «existence-knowledge» digitaler Technologien bei allen Befragten vorhanden ist. Doch wie digitale Bildung – insbesondere in der hochschulischen Lehre – zu nutzen ist, das heisst das lehrpraktische Inwertsetzen von digitalen Technologien («how-to-knowledge»), ist nicht so omnipräsent, wie sich in den Daten zeigt: Viele Lehrende schätzen sich selbst nicht als Technikexpertinnen und Technikexperten ein (21, 8 BS). Nahezu alle schätzen sich jedoch als kompetent genug ein, um auf einer Anwendungsebene alles auszuprobieren (20, 17 BS). Hieraus lässt sich schliessen, dass nahezu alle Lehrenden digitale Bildung und Technologien als probierbar einschätzen, wie das folgende Beispiel zeigt:

*B: Fühle mich zumindest sicher genug, alles auszuprobieren. Also ich kenne mich nicht mit allem aus, aber ich fühle mich halt sicher genug, um mich mit allen auseinandersetzen zu können irgendwie. (16. JG\_070722\_Physik, S. 1)*

Doch scheinen einige Lehrende zu erkennen, dass die Einbettung bzw. das Erproben der Einbettung bisher eher nicht funktioniert, wie das folgende Zitat nahelegt:

*B: Aber also das ist eine sehr weitreichende Frage. Wie schätze ich das ein? Naja, ich würde sagen, ich scheitere lustvoll vor mich hin. (6. JG\_03052216\_SU, S. 8)*

Insbesondere der Ausspruch des lustvollen «Vor-sich-hin-Scheiterns» (6. JG\_03052216\_SU, S. 8) ist ein zentraler Aspekt, denn er verdeutlicht das Erproben und deutet gleichzeitig auf das Fehlen entsprechender Kompetenzen zur Einbettung hin («how-to-knowledge»). Zudem legen die bisherigen Zitate nahe, dass die Lehrenden aufgrund einer unzureichenden Kompetenzselbsteinschätzung sowie eines fehlenden «how-to-knowledge» keine umfassende Sicherheit im Umgang mit der Einbettung digitaler Bildung in der Lehre zeigen («principle-knowledge»). Die Zitate deuten somit wesentliche Problemstellen in der Einbettung an, denn einerseits schätzen sich die Lehrenden als nicht kompetent ein und weisen andererseits kaum ein hinreichendes Wissen zur Einbettung der Innovation auf (F1). Insofern kann zwar die Probierbereitschaft der Lehrenden als gegeben eingeschätzt werden, während die Kompetenzselbsteinschätzung und das «innovation-knowledge», repräsentiert durch das «how-to-knowledge» (Kenntnis der Einbettung) und das «principle-knowledge» (Sicherheit im Zusammenhang mit der Innovation), als unzureichend beschrieben werden müssen. Der Selbsteinschätzung steht die Erwartung an die eigene Person gegenüber, den Studierenden eine adäquate digitale Bildung zu vermitteln (26, 5 BS) und sich selbsttätig mit derselben zu befassen (25, 6 BS). Es liegt die Vermutung nahe, dass die Bereitschaft der Lehrenden vorhanden ist, jedoch – wie bereits beschrieben – die Kompetenz fehlt, um eine strukturierte Einbettung der Vermittlung von digitaler Bildung zu ermöglichen.

#### 4.2 Innovationseigenschaften digitaler Technologien als positive, komplexe und zu erprobende Lehrmedien

Welche Innovationseigenschaften Lehrende der digitalen Bildung für die Lehre zuschreiben, wird nun anhand der Innovationseigenschaften nach Rogers (2003) untersucht (F2). Hierbei wird der Fokus auf den relativen Vorteil, die Kompatibilität und die Komplexität gelegt.<sup>3</sup>

Die Lehrenden sehen vielfältige Vorteile (relativer Vorteil) in digitalen Technologien. Insbesondere die Aufwandminimierung (7, 8 BS) durch die Wiederverwendbarkeit von Inhalten auf Lernplattformen durch Speicherung der Daten wird als Vorteil gesehen (6, 5 BS). Zudem steigt gemäss der Ansicht der Lehrenden die Attraktivität der Lehre (8, 4 BS), insbesondere durch die verstärkte Flexibilität (5, 4 BS) von digital gestützten Lernsettings. Dieser Befund ist insbesondere vor dem Hintergrund der Semester 2020 bis 2022 zu sehen, welche aufgrund der Covid-19-Pandemie in hohem Masse asynchron funktionierten.

Gegenüber den Vorteilen zeigen die Lehrenden unterschiedliche Herausforderungen auf: Insbesondere die Auswahl entsprechender Hardware, Software und Plattformen wird angeführt (10, 7 BS), wie das folgende Zitat nahelegt:

---

<sup>3</sup> In der Analyse der Interviewdaten hat sich herauskristallisiert, dass die Lehrenden in der Beschreibung und der Darstellung ihrer Erfahrungen und Ansichten zumeist auf konkrete digitale Technologien verweisen. Dieser Umstand wird im weiteren Verlauf des Beitrags diskutiert (vgl. Abschnitt 5).

B: *Die Herausforderung für mich, was wäre das--- ja also, die, die richtigen Werkzeuge zu finden. Ähm, um das Wissen zu vermitteln, sowohl die theoretische---, also die Theorien so aufzubereiten, dass die gut ankommen [...].* (11. JG\_080622\_Technik, S. 1)

Das Zitat deutet an, dass die Herstellung einer Passung zwischen den digitalen Werkzeugen und dem Lerngegenstand für die Lehrenden schwierig zu leisten ist, da entsprechende Programme und Plattformen schwierig zu identifizieren sind. Auch die Kompatibilität der Innovation zur eigenen Lehre wird als herausfordernd eingeschätzt, da die Gratwanderung zwischen unterschiedlichen Plattformen und Medien sowie den Inhalten geleistet werden muss (24, 6 BS). Darauf basieren unter anderem die zeitlichen Anforderungen, denn die Lehrenden müssen sich mit digitalen Technologien auseinandersetzen (11, 5 BS) und somit auch mit der Vielzahl an möglichen Plattformen (12, 4 BS), um entsprechende Plattformen für die eigene Lehre auszuwählen.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Vorteile der Innovation der digitalen Bildung, zumeist repräsentiert durch konkrete digitale Technologien, von den Lehrenden bereits erkannt wurden. Sie sehen einen deutlichen relativen Vorteil, schätzen die Innovation allerdings als komplex ein. Die Einschätzung ist insbesondere vor dem Hintergrund des eigenen lehrunabhängigen Arbeitskontexts zu sehen, denn die Lehrenden sehen viele Vorteile auch ausserhalb der Lehre, zum Beispiel die Nutzbarkeit von Materialien etc. Für die Praktikabilität in den eigenen Arbeitsprozessen scheinen sich digitale Technologien zwar als kompatibel zu erweisen, doch inwieweit diese sich als passungsfähig für die Lehre erweisen, steht noch aus, denn konkrete Vorteile für die Studierenden werden kaum benannt.

#### 4.3 Wahrnehmung des individuellen und institutionellen Innovationsprozesses

Zusätzlich zu den bisher dargestellten Eigenschaften stehen die Beobachtbarkeit und die Einschätzung des Innovationsprozesses (F2, F3) im Vordergrund, die nicht unmittelbar in der Lehre zwischen Studierenden und Lehrenden anzusiedeln sind, sondern eher als institutioneller Transformationsprozess zu sehen sind. Durch beobachtbare Referenzen und Anhaltspunkte können sich Lehrende orientieren, um die eigene Lehre daran auszurichten. Daher muss an dieser Stelle der institutionelle Innovationsprozess vom individuellen Innovationsprozess der Lehrenden differenziert werden.

Lehrende schätzen die eigene Lehre (den individuellen Innovationsprozess) als eher nicht digital bildend ein (13, 4 BS). Sie wünschen sich zusätzliche Mittel in Form von Personal, Kapazitäten und vor allem Austauschmöglichkeiten, um dies zu ermöglichen. Zudem wird genau die Schaffung von Referenzen im Sinne einer Beobachtbarkeit als Forderung formuliert:

B: *So, und deshalb finde ich bei all diesen Sachen das ganz gut, wenn dann da so ein Support ist beziehungsweise man auch gezielt Unterstützung bekommt, um so ja neue Denkrichtungen und ein das Unterstützung bekommt, dass das eingeordnet wird, was man da eigentlich macht mit Unterfütterung, weil ich anders als Beispiel nehmen, als ich an die Uni gekommen bin, sowas mit Lernplattformen arbeiten, ne also, Moodle oder sowas, kannte ich nicht. [...] Und dadurch, dass wir ja dann im Praxissemester damals den Support von [anonymisiert] hatten, war---, fand ich das total hilfreich, weil ich dann immer jemanden hatte, wo ich fragen konnte, welche Möglichkeiten gibt es denn jetzt?* (18. JG\_200722\_Chemie, S. 3)

Dies verdeutlicht einerseits, dass der individuelle Innovationsprozess durch beobachtbare Referenzen in der eigenen Institution bedingt wird, und andererseits, dass durch das (wahrgenommene) Fehlen entsprechender Angebote der individuelle Innovationsprozess von den Lehrenden als eher nicht gelungen betrachtet wird (13/14, 7 BS).

Gegenüber dem individuellen Innovationsprozess, der eher negativ eingeschätzt wird, wird der institutionelle Innovationsprozess am eigenen Institut eher positiv eingeschätzt (15/16, 17 BS). Daraus lässt sich folgern, dass der Innovationsprozess auf organisationaler Ebene als fortschreitend und auf individueller Ebene als stagnierend gesehen wird, denn die entsprechenden Institute befinden sich nach Einschätzung der Lehrenden in einer Phase des Umbruchs hin zur Innovation (17, 5 BS). In Abgrenzung zu dieser positiven Einschätzung des eigenen Instituts wird der Innovationsprozess der Universität als eher heterogen wahrgenommen (18, 6 BS). Die Bemühungen seien jeweils unterschiedlich gross, doch zeichne sich ein Trend ab, dass – zumindest im Vergleich zu den Instituten – die Einbettung an der Hochschule langsam voranschreite (19, 1 BS).

## 5 Zusammenfassung und Kontextualisierung der Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag untersucht die Fragestellung, wie Hochschullehrende des Sachunterrichts den Einbettungsprozess digitaler Bildung am eigenen Institut und in der eigenen Lehre sowie die eigene «innovativeness» einschätzen. Es zeigt sich, dass die Lehrenden die eigene «innovativeness» sowie die Umsetzung in der eigenen Lehre als eher gering und die Umsetzung am eigenen Institut als eher hoch einschätzen. Der vorliegende Beitrag kann zudem herausstellen, dass sich die Lehrenden selbst als eher nicht kompetent einschätzen, wohl aber vielfältige digitalisierungsbezogene Möglichkeiten in der eigenen Lehre erproben würden. Gleichzeitig fehlt ihnen die Kenntnis in Bezug auf die Einbettung und die Sicherheit im Umgang mit der Innovation. Doch wird die Innovation – zumindest für die Arbeitsprozesse der Lehrenden – als vorteilhaft und passungsfähig eingeschätzt. Inwieweit sich Vorteile für die Studierenden ergeben, wird von den Lehrenden nicht ausgeführt. Die Komplexität der Innovation wird als

hoch eingeschätzt, denn die Lehrenden sehen sich nicht als Expertinnen und Experten. Dennoch weisen die Lehrenden eine deutliche Bereitschaft zur Beschäftigung mit und zur Vermittlung einer digitalen Bildung auf.

Für die niedrig eingeschätzte «innovativeness» und die nur geringe Einbettung in die eigene Lehre suchen die Lehrenden Gründe. Diese bestehen einerseits in der strukturellen Rahmung der Universität, die Lehrende in ihrer Handlungsfreiheit beschränkt, doch andererseits wird ebendiese Rahmung, im Sinne einer Weisung von oben, gefordert, um eine eindeutige Orientierung zu schaffen und Verantwortlichkeiten zu definieren und abzugeben. Ein weiterer Grund für die als misslungen wahrgenommene Einbettung könnte die Verteilung von Verantwortung sein, denn in integrativen Studiengängen wie dem beschriebenen Sachunterrichtstudiengang, in dem unterschiedliche Fachbereiche, Institute, Lehrende und Einzelpersonen an einem «grossen Ganzen» arbeiten, besteht eher die Möglichkeit, Verantwortung zu verschieben.

Dem negativ wahrgenommenen individuellen Innovationsprozess gegenüber steht die Einschätzung eines positiven institutionellen Innovationsprozesses, der – zumindest an den jeweiligen Instituten – als voranschreitend beschrieben wird. Hieraus ergibt sich ein Widerspruch, denn durch die Einbettung in den Studiengang werden beobachtbare Referenzen geschaffen, wodurch auch die individuelle Einbettung wahrscheinlicher würde. Dennoch wird der individuelle Innovationsprozess eher negativ bewertet. Abschliessend kann konstatiert werden, dass die Einbettung der digitalen Bildung in hochschulische Lehr- und Lernzusammenhänge ein komplexes Gefüge aus Faktoren und Bedürfnissen zu sein scheint. Es scheint eine Lücke zwischen der Bereitschaft zur Einbettung und der Einbettung in die hochschulische Lehre zu existieren. Um diese näher zu untersuchen, bedarf es weiterer Studien, die vielfältige Facetten untersuchen, die in dieser Untersuchung peripher zum Ausdruck gekommen sind.

Die vorliegende Studie verdeutlicht, dass die Lehrenden das Konstrukt der digitalen Bildung als übergeordnetes Konstrukt unmittelbar an die mediale Verfasstheit der digitalen Technologien knüpfen. Diese sind zwar Teil einer digitalen Bildung, doch nicht auf diese begrenzt. Es eröffnet sich daher die Frage nach dem Wissen bzw. Nichtwissen der interviewten Lehrenden. So lässt sich vermuten, dass mit Blick auf die digitale Bildung durchaus vielfältiges Nichtwissen vorhanden ist, wobei die Lehrenden diese Facette in den Interviews kaum berücksichtigten. Es lässt sich vermuten, dass sie sich daher zwar als eher nicht kompetent, wohl aber als bereit zur Einbettung einschätzen. Gegebenenfalls kann hieraus gefolgert werden, dass digitale Bildung als Begriff bekannt, aber in seiner Umfänglichkeit für die Lehrenden kaum greifbar erscheint, was in weiteren Studien durch deutlichere begriffliche Abgrenzungen berücksichtigt werden müsste. Ebenso stellt es die Annahme infrage, dass das «existence-knowledge» bezogen auf die digitale Bildung vorhanden ist, obwohl die Lehrenden in einer Kultur der Digitalität leben.



Abschliessend lassen sich die dargestellten Befunde vor dem Hintergrund des bisherigen Diskurses zur Einbettung digitaler Bildung in die Hochschullehre kontextualisieren, der sich in der Formulierung normativer Ansprüche an Lehre und Unterricht (z.B. durch Rahmenvorgaben, vgl. SWK, 2023) sowie in Studien zur Ausstattung und zum Einsatz von digitalen Technologien erschöpft (vgl. z.B. Schmid, Goertz, Radomski, Thom & Behrens, 2017). Es fehlen Erhebungen zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen und Einschätzungen Hochschullehrender (SWK, 2023) sowie zur «innovativeness». Daher sind die entwickelten Befunde als explorative Annäherung zu verstehen.

Die wesentliche Problematik der vorliegenden Studie liegt in ihrer Konzeption, denn aufgrund der Selbstaktivierung der Probandinnen und Probanden sowie der Arbeit mit deren Aussagen liegt eine deutliche Limitation vor. Es ist davon auszugehen, dass diejenigen, die als Probandinnen und Probanden teilnahmen, ein Interesse am Interviewgegenstand (digitale Bildung) haben. Ebenfalls muss vor dem Hintergrund der Selbsteinschätzung der Lehrenden als Nichtexpertinnen und Nichtexperten der wissenssoziologische Begriff der Expertin bzw. des Experten kritisch reflektiert werden. Zwar wurde dieser verwendet, doch scheint es, als verfügten die Lehrenden kaum über entsprechendes Wissen, wodurch die Frage berechtigt erscheint, ob dieser Begriff verwendbar ist. Des Weiteren wurde mit den subjektiven Einschätzungen und Eindrücken der Probandinnen und Probanden gearbeitet, was die Verallgemeinerbarkeit der Daten infrage stellt. Um eine Verallgemeinerung vorzunehmen, wäre beispielsweise eine grössere Stichprobe an unterschiedlichen Standorten notwendig.

## 6 Fazit und Ausblick

Den entwickelten Befunden folgend befinden sich die befragten Dozierenden in der Lehrkräftebildung derzeit im «Stadium der Ansteckung» (Breiter, 2001) oder eben in der «Phase der Diffusion» (Rogers, 2003). Die Vorteile und Potenziale von digitalen Technologien wurden mehrheitlich erkannt, doch die Überführung in eine lehrpraktische Konzeption steht aus. Lehrende fordern in der vorliegenden Studie eine entsprechende (Top-down-)Steuerung, damit die eigene Innovationsentscheidung zugunsten digitalisierungsbezogener Lehre verläuft. Ein umfassendes Verständnis für digitale Bildung scheint vor dem Hintergrund des Wissens bzw. Nichtwissens zu fehlen, da die digitale Bildung auf die digitalen Technologien und deren Einbettung beschränkt wird.

Der Innovationsprozess wird auf organisationaler Ebene als voranschreitend wahrgenommen, auf individueller Ebene hingegen als stagnierend. Ursachen für die Einschätzung der stagnierenden individuellen Einbettung können Widerstände sein, die auf eine niedrige «innovativeness» (unzureichende Kompetenzen, Einschätzung einer hohen Komplexität, niedrige Innovationseigenschaften) sowie umgebende Faktoren (institutionelle Umgebungsbedingungen, Fachkultur, weitere Ressourcen) zurückgehen. Eine

Steigerung der «innovativeness» könnte eine verstärkte Einbindung der Lehrenden in die Zielentwicklungs- und Konzeptentwicklungsprozesse erfordern, um durch Partizipation Voreingenommenheit abzubauen. Flankierend hierzu fehlen entsprechende Fortbildungen und Materialien, damit digitale Bildung nicht als komplex wahrgenommen wird. Diese Untersuchung könnte durch eine quantitative Diffusionsstudie ergänzt werden, die den aktuellen Stand der Diffusion an den unterschiedlichen lehrkräftebildenden Hochschulen in Deutschland untersucht.

## Literatur

- Bogner, A. & Menz, W.** (2009). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in die sich intensivierende Methodendebatte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage, S. 7–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breiter, A.** (2001). *IT-Management in Schulen: Pädagogische Hintergründe, Planung, Finanzierung und Betreuung des Informationstechnikeinsatzes*. Neuwied: Luchterhand.
- Eder, A. & Rothermund, K.** (2021). Appraisal. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (online). Bern: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/appraisal>
- Heesen, M.** (2009). *Innovationsportfoliomanagement: Bewertung von Innovationsprojekten in kleinen und mittelgroßen Unternehmen der Automobilzulieferindustrie*. Wiesbaden: Gabler.
- Helfferich, C.** (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Irion, T.** (2020). Digitale Grundbildung in der Grundschule. In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen* (S. 49–84). München: kopaed.
- Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D.** (2023). Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (S. 18–42). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Karnowski, V.** (2013). Diffusionstheorie. In W. Schweiger & A. Fahr (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 513–528). Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U.** (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Morse, J. M.** (2005). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. Auflage, S. 220–235). Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q.** (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Reinders, H.** (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Rogers, E. M.** (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rubach, C. & Lazarides, R.** (2020). Digitale Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden fördern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (1), 88–92.
- Rubach, C. & Lazarides, R.** (2021). Heterogene digitale Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten* (S. 453–473). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S. & Behrens, J.** (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Stalder, F.** (2017). *Kultur der Digitalität* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**SWK.** (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* Bonn: Geschäftsstelle der SWK.  
**Zimmer, M.** (2014). *Strategisches Management in Bildungseinrichtungen.* Münster: Waxmann.

## **Autor und Autorin**

**Jan Grey,** Universität Duisburg-Essen, Institut für Sachunterricht, jan.grey@uni-due.de

**Inga Gryl,** Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Institut für Sachunterricht, inga.gryl@uni-due.de

## **Ausserschulisches Lernen mit dem Regelunterricht verknüpfen? Zur Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center**

**Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef**

**Zusammenfassung** Vorgestellt wird die an den Nutzerinnen und Nutzern orientierte Entwicklung (Design Thinking) eines Weiterbildungskonzepts zur Verknüpfung ausserschulischen Lernens mit dem Regelunterricht. Lehrpersonen wirken durch die Teilnahme an schriftlichen Befragungen, Evaluationen und Interviews an dem iterativen Prozess mit. Der Kurs adressiert neun Zielaspekte eines Besuchs am ausserschulischen Lernort: 1) didaktische Begründung, 2) affektive Zugänge, 3) Aktivierung und Motivation, 4) Common Ground, 5) Impulse zur Vorbereitung, 6) Impulse zur Begleitung, 7) Impulse zur Nachbereitung, 8) Stellenwert einer aktiven Begleitung und 9) Verzicht auf Arbeitsblätter. Die iterative Entwicklung der Zielaspekte im Kurskonzept wird auf Rückmeldungen der Teilnehmenden bezogen.

**Schlagwörter** ausserschulisches Lernen – Science Center – Naturwissenschaftsdidaktik – Weiterbildung

### **Linking out-of-school learning to classroom teaching? The development of a professional-development course for teachers between subject-specific education, customer management, and science center**

**Abstract** The article presents the user-oriented development (design thinking) of a professional-development course for teachers on how to link out-of-school learning to classroom teaching. Teachers contribute to the iterative process through participation in questionnaire surveys, evaluations, and interviews. The course addresses nine target aspects of out-of-school activities: 1) educational rationale, 2) affective approaches, 3) activation and motivation, 4) common ground, 5) pre-visit activities, 6) while-visit activities, 7) post-visit activities, 8) significance of active monitoring, and 9) dispensing with worksheets. The iterative development of the target aspects in the course concept is related to participant feedback.

**Keywords** out-of-school learning – science center – science education – professional development

## 1 Einführung

Auch wenn der Besuch auserschulischer Lernorte einen besonderen Aufwand bedeutet, um beispielsweise Anreise, Elterneinverständnis und Eintritte zu organisieren sowie eine Passung zum Lehrplan herzustellen, gehören diese Besuche für zahlreiche Lehrpersonen fest zum Unterricht dazu. Der Deutschschweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) befürwortet das auserschulische Lernen im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» explizit: «Auserschulische Lernorte sind dadurch gekennzeichnet, dass direkte Begegnungen und Erkundungen ermöglicht werden. Diese Begegnungen werden von der Lehrperson initiiert und begleitet» (D-EDK, 2016, S. 252). Als auserschulische Lernorte werden häufig Orte verstanden, die ausserhalb des Schulgeländes liegen und an denen «Personen jeglichen Alters im Rahmen formaler, nonformaler oder informeller Bildung lernen können» (Brovelli, von Niederhäusern & Wilhelm, 2011, S. 343).

Es existiert keine allgemeine Didaktik auserschulischer Lernorte und an lehrpersonenbildenden Hochschulen haben sie keinen festen Ort bzw. sind dort nicht vertreten (vgl. Anderson, Kisiel & Storksdiel, 2006; Avanzino, 2023). Meist entscheiden die Fachbereiche individuell über eine Behandlung, was zu einer gewissen Varianz führt (vgl. Laging, Boddin, Kuckartz & Schehl, 2011). Die verfügbare Literatur nähert sich dem Lernen an auserschulischen Lernorten mit wenigen fachdidaktischen Spezifizierungen (z.B. Baar & Schönknecht, 2018; Sauerborn & Brühne, 2020). Bezüglich der Bedeutsamkeit von auserschulischen Lernorten wird insbesondere der Physik- und der Chemiedidaktik eine zu geringe Bearbeitung vorgeworfen – der Sachunterricht der Primarstufe scheint fachdidaktisch besser aufgestellt zu sein (Baar & Schönknecht, 2018). Dabei haben sich in den vergangenen Jahrzehnten an zahlreichen Orten – auch in der Schweiz – auserschulische Lernorte etabliert, die sich explizit naturwissenschaftlich-technischen Themen widmen: Science Center. Diese verstehen sich als «Orte mit Bildungsauftrag» (Baar & Schönknecht, 2018), die das schulische Lernen ergänzen können. In Abgrenzung zu Wissenschaftsmuseen stellen Science Center interaktive Exponate anstelle historischer Originale aus (Rennie & McClafferty, 1996). Das Science Center setzt auf Erkenntnisprozesse durch interaktive Auseinandersetzung, während Wissenschaftsmuseen einen eher kognitiven Zugang wählen. Damit bietet das Science Center zusätzliche Erlebnisräume für die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlich-technischen Phänomenen. Wie diese sinnstiftend in den Regelunterricht eingebunden werden können, sodass der Extraaufwand zur Organisation auch Erfolg verspricht, scheint Lehrpersonen zu wenig bekannt zu sein. Es besteht ein Bedarf an entsprechender Lehrpersonenweiterbildung, damit die Potenziale eingelöst werden können.

## 2 Lernen an außerschulischen Lernorten unterstützen

Das Lernen an außerschulischen Lernorten ist kein «Selbstläufer» und bedarf entsprechender Vorbereitung, Nachbereitung und Begleitung (z.B. Favre & Metzger, 2019; Sauerborn & Brühne, 2020; Wilde, Retzlaff-Fürst, Scheersoi, Basten & Groß, 2019). Häufig ist eine fehlende Einbindung der Besuche in den Regelunterricht festzustellen (Anderson et al., 2006; Geyer, 2008), insbesondere hinsichtlich der Nachbereitung (Asmussen, 2012). Dies zeigt sich tendenziell auch in einer jüngeren Untersuchung an außerschulischen Lernorten in der Schweiz (Schmid & Robin, 2023). Solch mangelnde Nachbereitung ist gegebenenfalls das Resultat bereits unzureichender Vorbereitung und Begleitung: Denn der Reichtum potenzieller Erfahrungen und die räumliche Andersartigkeit außerschulischer Lernorte verursachen einen Novelty-Effekt, der schnell zur Überforderung führen kann (z.B. DeWitt & Osborne, 2007). Es gilt daher in der Vorbereitung und während der Begleitung diese Effekte zu reduzieren, indem zum Beispiel bereits vor dem Besuch Informationen zu den räumlichen Gegebenheiten bereitgestellt werden (z.B. Hofstein, Bybee & Legro, 1997). Inhaltliche Vorentlastungen vermindern eine Überforderung durch «cognitive novelty» (Hofstein et al., 1997). Des Weiteren können vorgängige Verabredungen den Besuch strukturieren (DeWitt & Osborne, 2007; DeWitt & Storksdieck, 2008), beispielsweise durch gemeinsame Aufgabenstellungen oder abgestimmte Besuchsrouten. Diesbezüglich wird der Einsatz von Arbeitsblättern als motivations- und erkenntnishemmend angesehen (Coll, Coll & Tregust, 2018; DeWitt & Osborne, 2007). Als Notlösung werden sie nichtsdestoweniger häufig eingesetzt, damit Lernende sich sicher mit einem Gegenstand auseinandersetzen (Kisiel, 2007).

Die Einzigartigkeit außerschulischer Lernorte soll aktiv genutzt werden (DeWitt & Osborne, 2007; DeWitt & Storksdieck, 2008), beispielsweise indem Lernende besonders reizreiche Lernorte auch ungezwungen erkunden können (Schauble, Bean, Coates, Martin & Sterlin, 1996). Lernende werden so gleichzeitig an die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit unbekannten Inhalten herangeführt, die im Sinne eines «free choice learning» (vgl. Falk & Dierking, 2002) die Grundlage für lebenslanges Lernen bildet. Die Freiheiten wirken sich positiv auf die Motivation der Lernenden aus (Wilde et al., 2019) und spannen im Sinne einer «limited choice» (Bamberger & Tal, 2007) einen orientierenden Entscheidungsraum auf: Haben Lernende keinerlei Wahlmöglichkeiten, lassen sie sich nicht auf den Besuch ein, während absolute Wahlfreiheit die Wahrscheinlichkeit verringert, dass sie bestimmte Gegenstände wahrnehmen, auf die der Unterricht zurückkommen könnte. Durch Verabredung eines verbindlichen Fokus (Patrick, Mathews & Tunnicliffe, 2013) – sozusagen eines Common Ground – führt die Vorbereitung zu geteilten Erfahrungen während des Besuchs, auf die in der Nachbereitung aufgebaut werden kann. Dies erlaubt die Planung von Lernprozessen.

Patrick et al. (2013) schlagen drei Dimensionen des Lernens am außerschulischen Lernort vor, die es zusammen in den Blick zu nehmen gilt: Lernen am außerschu-

lischen Lernort stellt kognitive (Faktenlernen, Methodenlernen, Kompetenzaufbau etc.) ebenso wie soziale (Lernen in der Gruppe, Aufrechterhalten von Disziplin, Schaffung von Gruppenerlebnissen etc.) und prozedurale Ansprüche (Fragen der Verkehrsinfrastruktur, Vorbereitung mit den Elternhäusern, Steuerung des Besuchsgangs etc.). Die sich daraus ergebende inhärente Komplexität eines Besuchs am außerschulischen Lernort schliesst simplistische Gelingensrezepte aus (Falk & Storksdieck, 2005) und Lehrpersonen stehen vor «the teacher's most important decision ... *why* they take their classes to the science center» (Rennie & McClafferty, 1995, S. 181, Hervorhebung hinzugefügt). Sie müssen eine didaktische Begründung für den Besuch geben können.

### 3 Lernen und Erleben in Science Centern

Der Besuch des außerschulischen Lernorts «Science Center» kann fachliches Lernen ermöglichen (Schauble et al., 1996), doch betont die Literatur mehrheitlich die affektiven und motivationalen Potenziale (DeWitt & Storksdieck, 2008; Lewalter & Geyer, 2005). Science Center eignen sich besonders, um die Entwicklung von Interesse zu unterstützen (z.B. Asmussen, 2012) und die Angebote lassen sich gut an gängige Motivationstheorien anknüpfen (z.B. Selbstbestimmungstheorie der Motivation; vgl. Lewalter & Geyer, 2009). Autonomie- und Kompetenzerleben kann im unmittelbaren Kontakt mit den naturwissenschaftlichen Phänomenen affektive Zugänge erleichtern (Schauble et al., 1996). Die Interaktion mit Exponaten verlängert die Auseinandersetzung und unterstützt so das Lernen (Rennie & McClafferty, 1996). So kann sich aus dem Catch-Moment des situationalen Interesses eine Hold-Komponente entwickeln (Lewalter & Geyer, 2009), die das Potenzial hat, zu persönlichem Interesse zu werden (Krapp & Prenzel, 2011). Dabei ist bemerkenswert, dass die motivationalen und die erzielbaren kognitiven Effekte in Science Centern zwischen den Geschlechtern vergleichbar sind (Falk & Storksdieck, 2005; Rennie & McClafferty, 1996; Vainikainen, Salmen & Thuneberg, 2015), sodass sie einen guten Beitrag zur gendergerechten naturwissenschaftlichen Grundbildung leisten können. Die Förderung wesentlicher motivations- und interessentheoretischer Grundvoraussetzungen für lebenslanges Lernen gibt auch Antwort auf die Kritik, Science Center könnten fachinhaltliches Wissen nicht vertiefen (Shortland, 1987). Denn der direkte Einfluss der Schule auf das naturwissenschaftliche Lernen wird gegenüber den Beiträgen aus außerschulischen Erfahrungen, beispielsweise in Science Centern, tendenziell überschätzt (Falk & Dierking, 2010).

### 4 Projektrationale und Zielsetzung

Eine synergistische Einbindung von außerschulischem Lernen im Science Center in den Unterricht *sollte* selbstverständlich sein und erfolgt dennoch selten (Geyer, 2008; Schmid & Robin, 2023). Angesichts einer ausbildungsbedingt vermutlich höchst heterogenen Lernausgangslage bei Lehrpersonen zur Nutzung von außerschulischen Lern-

orten müssen entsprechende Fähigkeiten durch Lehrpersonenweiterbildung gefördert werden. Dabei gilt es hinsichtlich der Weiterbildungsbereitschaft von Schweizer Lehrpersonen zu berücksichtigen, dass diese gerade erst eine intensive Phase *verordneter* Weiterbildungen – zur Einführung des Lehrplans 21 – absolviert haben, die als eher belastend empfunden werden (Brägger & Schwendimann, 2022). Ein *wahlfreies* Weiterbildungsangebot sollte daher – bereits in der Konzeption – besonders die Bedarfe der Lehrpersonen berücksichtigen.

In einem durch swissuniversities geförderten Projekt im Rahmen der Projektgebundenen Beiträge (PgB 10 – Nationales Netzwerk MINT-Bildung; vgl. Metzger, Schneider & Haselhofer, 2022) kooperieren Naturwissenschaftsdidaktiker der Pädagogischen Hochschule Zürich mit Expertinnen und Experten des Customer Managements an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) sowie dem Swiss Science Center Technorama (SSCT). Ihr geteiltes Ziel ist ein an den Nutzerinnen und Nutzern orientiertes Weiterbildungskonzept zur Einbindung des Besuchs eines Science Centers in den Regelunterricht. Das Entwicklungsprojekt nutzt Methoden des Design Thinkings, das heisst eines iterativen Entwicklungsprozesses, bei dem ein Produkt von Anfang an unter Berücksichtigung der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer (weiter)entwickelt wird (Uebornickel & Brenner, 2016). Ausgehend von einer einführenden Bedarfserhebung wird ein Weiterbildungsmodul entwickelt, das anhand von Rückmeldungen aus Praxiserprobungen ständig weiterentwickelt wird, bis sich ein auch auf andere ausserschulische Lernorte übertragbares Optimalkonzept abzeichnet.

## 5 Projektdurchführung und Ergebnisse

### 5.1 Bedarfserhebung vor der Weiterbildung

Alle Lehrpersonen, die bereits an Weiterbildungen im SSCT teilgenommen hatten und deren E-Mail-Adressen vorlagen, wurden zu einer Online-Umfrage eingeladen, in deren Verlauf sie 34 Fragen beantworteten, unter anderem zu beruflichem Hintergrund, Besuchshäufigkeit im SSCT, Zielen beim Klassenbesuch, Kenntnis und Bewertung weiterer ausserschulischer Lernorte, Kenntnis und Bewertung der Angebote des SSCT, Weiterempfehlung des SSCT, Einbindung eines Besuchs in den Unterricht sowie Erwartungen an eine Weiterbildung. Je nach Fragestellung war eine Beantwortung auf Likert-Skalen (z.B. Bewertung von Elementen der Weiterbildung), im Multiple-Select-Single-Choice-Format (z.B. Altersgruppe), im Multiple-Select-Multiple-Choice-Format (z.B. unterrichtete Fächer) oder im offenen Format möglich (z.B. Gründe für Weiterempfehlung). Die Bearbeitungszeit wurde auf 15 Minuten geschätzt. Die Rücklaufzeit nach der Einladung lag bei vier Wochen. Interessant sind diese Rückmeldungen, weil unter anderen Lipowsky (2020) darauf hinweist, dass eine wesentliche Wirkungsebene von Weiterbildungen in der Zufriedenheit und der Akzeptanz der Teilnehmenden zu sehen ist. Eine Weiterbildungsentwicklung, die dies nicht berücksichtigt, kann auf weiterfüh-



renden Wirkungsebenen (Erwerb von Professionswissen, Entwicklung von unterrichtlichem Handeln, Wirkung auf Lernende) nur noch bedingt Einfluss nehmen.

Rückmeldungen liegen zu 142 Lehrpersonen (m: 61%, w: 38%) vor, die mehrheitlich in Zyklus 2 (37%) und Zyklus 3 (28%) unterrichten. Das SSCT wird speziell als auserschulischer Lernort geschätzt: Der Weiterempfehlungsindex («net promoter score», NPS: Wertebereich von -100 bis +100; vgl. Reichheld, 2003) unter Kolleginnen und Kollegen (NPS = 66.07) übertrifft den Weiterempfehlungsindex für private Besuche (NPS = 58.04). Die Lehrpersonen äussern in der Befragung Bedarfe hinsichtlich motivierender, alltagsnaher und fächerübergreifender Zugänge (fünfstufige Likert-Skala:  $M = 3.66$ ;  $SD = 0.96$ ) sowie in Bezug auf spezifische Methoden zur Vorbereitung ( $M = 3.41$ ;  $SD = 1.00$ ), Nachbereitung ( $M = 3.45$ ;  $SD = 0.98$ ) und aktiven Begleitung ( $M = 3.77$ ;  $SD = 0.95$ ), womit sie Unsicherheiten hinsichtlich des «methodischen Dreischritts auserschulischen Lernens» zu erkennen geben (Sauerborn & Brühne, 2020). In Übereinstimmung hiermit werden Besuche im SSCT noch zu wenig in den Unterricht eingebunden, wobei die Bereitschaft zur Einbindung jeweils stärker ausgeprägt ist (vgl. Tabelle 1). Lehrpersonen fordern zudem fachinhaltliche Erläuterungen zu Exponaten (fünfstufige Likert-Skala:  $M = 3.54$ ;  $SD = 0.92$ ) und Inhalten der Ausstellung ( $M = 3.61$ ;  $SD = 1.11$ ), was aufgrund der zahlreichen Erlebnismöglichkeiten in einer Weiterbildung nicht umfänglich einzulösen ist.

Tabelle 1: Ergebnisse zum methodischen Dreischritt auserschulischen Lernens

|                     | Einbindung des Besuchs im<br>Science Center in den Unterricht |          |           |          |          |           | Gepaarter t-Test |           |          |                 |
|---------------------|---------------------------------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|-----------|------------------|-----------|----------|-----------------|
|                     | bisher                                                        |          |           | geplant  |          |           |                  |           |          |                 |
|                     | <i>n</i>                                                      | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i>         | <i>df</i> | <i>p</i> | Cohens <i>d</i> |
| Vorbereitung        | 99                                                            | 3.38     | 0.90      | 102      | 4.48     | 1.18      | 7.42             | 199       | < .001   | 1.05            |
| Begleitungsaufgaben | 98                                                            | 3.45     | 1.07      | 102      | 4.52     | 1.40      | 6.06             | 198       | < .001   | 0.86            |
| Nachbereitung       | 98                                                            | 3.36     | 0.94      | 102      | 4.68     | 1.18      | 8.73             | 198       | < .001   | 1.24            |

Anmerkung: Siebenstufige Likert-Skala: 1 = viel zu wenig, 4 = passend, 7 = viel zu viel.

5.2 Konsequenzen für die Gestaltung einer Weiterbildung

Zusammenfassend ergeben sich aufbauend auf der Theorie sowie der Befragung der Nutzerinnen und Nutzer die folgenden Aspekte, die bei der Gestaltung einer Weiterbildung zur Einbindung eines Besuchs im SSCT in den Regelunterricht berücksichtigt werden sollten (vgl. Tabelle 2): 1) Es bedarf einer differenzierten didaktischen Begründung für Besuche, die 2) affektive Zugänge stärken und 3) lernendenaktivierend und lernendenmotivierend orientiert sind; 4) zur Reduktion von Novelty-Effekten und zur Schaffung eines Common Ground wird eine vordefinierte Auswahl von Exponaten

getroffen; es bedarf eines Angebots von Impulsen 5) für die Vorbereitung und 6) für die Nachbereitung sowie 7) zur Begleitung eines Besuchs im SSCT, der 8) durch Lehrpersonen aktiv begleitet und 9) nicht durch Schreibaufträge überformt wird.

Tabelle 2: Elemente einer Lehrpersonenweiterbildung zur Einbindung des SSCT-Besuchs in den Regelunterricht – Entwicklung über vier Durchführungen

|                                                | Durchführung 1<br>11/2021                                                                             | Durchführung 2<br>04/2023                                               | Durchführung 3<br>11/2023                                                     | Durchführung 4<br>04/2024                                             |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Didaktische Begründung                         | Inputvortrag en bloc                                                                                  |                                                                         |                                                                               | Gestreute<br>«flashes» als ad-<br>dierender Input                     |
| Affektive Zugänge                              | Planungsdreieck<br>(Primärerfahrung, Selbstbestimmungstheorie der Motivation,<br>Interessenförderung) |                                                                         |                                                                               |                                                                       |
| Aktivierung und Motivie-<br>rung der Lernenden | Exemplarische Aktivitäten                                                                             |                                                                         |                                                                               |                                                                       |
|                                                |                                                                                                       | Juicy Questions (Schritt 3, Schritt 4)                                  |                                                                               |                                                                       |
| Common Ground                                  | Thematisierung exemplarischer Ausstellungsbereiche                                                    |                                                                         |                                                                               |                                                                       |
| Impulse Vorbereitung                           | Allgemein /<br>Inputvortrag                                                                           | Juicy Questions (Phänomen im Schulhaus),<br>Experimentierwerkstatt      |                                                                               |                                                                       |
| Impulse Begleitung                             | Allgemein /<br>Inputvortrag                                                                           | Exemplarische Aktivitäten                                               |                                                                               |                                                                       |
|                                                |                                                                                                       | Juicy Questions (Schritt 1, Schritt 2)                                  |                                                                               |                                                                       |
|                                                |                                                                                                       |                                                                         |                                                                               | Kreativworkshop II:<br>Tinkering                                      |
| Aktive Begleitung                              | Beobachtende Begleitung, massvolle Intervention, Reflexion<br>der Aufgabenstellungen                  |                                                                         |                                                                               |                                                                       |
| Keine Arbeitsblätter                           | Durchgehend angesprochen: keine Auftragsordner, Laufzettel oder Ähnliches                             |                                                                         |                                                                               |                                                                       |
| Impulse Nachbereitung                          |                                                                                                       | Juicy Questions (Schritt 3, Schritt 4)                                  |                                                                               |                                                                       |
|                                                |                                                                                                       | Kreativworkshop I:<br>eine gemein-<br>same Fragestellung<br>untersuchen | Kreativworkshop I:<br>diverse Frage-<br>stellungen unter-<br>suchen           | Kreativworkshop I:<br>eine gemeinsame<br>Fragestellung<br>untersuchen |
|                                                |                                                                                                       | Kreativworkshop II:<br>Kommunikations-<br>anlässe schaffen              | Kreativworkshop II:<br>Kommunikations-<br>spiele zu Phäno-<br>menen entwerfen |                                                                       |

### 5.3 Erste Durchführung der Weiterbildung

Die Weiterbildung wurde als ganztägige Veranstaltung (netto sechs Stunden) im SSCT geplant. In einem Einführungsreferat wurden Aspekte der didaktischen Legitimation von Besuchen im Science Center mit experimentellen Impulsen für den Unterricht verquickt (vgl. Tabelle 2) und Befunde aus der Unterrichtsforschung urbar gemacht (vgl. Lipowsky, 2020). Der Vortrag betonte die Bedeutsamkeit von Primärerfahrungen für das naturwissenschaftliche Lernen (Schauble et al., 1996; Wagenschein, 1977), stiftete Bezüge zwischen dem interaktiven Explorieren von Exponaten und dem Aufkommen von Motivation (Deci & Ryan, 1993; vgl. auch Lewalter & Geyer, 2009) und vermittelte Grundlagen der Interessentheorie (Krapp & Prenzel, 2011) – dies erfolgte mit Blick auf die Vertiefung von fachdidaktischen Begründungszügen (vgl. Lipowsky, 2020). Den Teilnehmenden wurde zur Illustration der unterschiedlichen Dimensionen eines Besuchs im Science Center (Patrick et al., 1996) ein Planungsdreieck vorgestellt, das ihnen versinnbildlichen sollte, dass sich fachinhaltliche, fachmethodische und affektive Zugänge nicht gegenseitig ausschliessen. Ihre Berücksichtigung führt zu differenziellen Schwerpunktsetzungen, die für die Einbettung in den Unterricht entscheidend sind und die vor einem Besuch geklärt sein müssen (Rennie & McClafferty, 1996). Mit diesem Planungsdreieck ausgestattet erkundeten die Teilnehmenden einen definierten Teilbereich der Ausstellung (Common Ground zur Verringerung von Novelty-Effekten; vgl. Bamberger & Tal, 2007; DeWitt & Osborne, 2007), sodass sie die Perspektive der Unterrichtspraxis in den Blick nehmen konnten (Lipowsky, 2020). Zudem entwickelten sie in der Folge exemplarische Aktivitäten für den Einsatz während des Besuchs, wobei explizit *nicht* der Entwurf von Arbeitsblättern (vgl. Coll et al., 2018), sondern ein interaktiver Umgang mit den Exponaten im Zentrum stehen sollte. Mit diesem Design entsprach die Weiterbildung dem Wunsch, Impulse für die Vorbereitung, die Nachbereitung und die Begleitung verfügbar zu machen (Wirkungsebene: Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns bei Lipowsky, 2020). Zudem entwarf sie eine didaktische Begründung für den Besuch im Science Center, der nicht primär das fachliche Lernen fokussiert (Schauble et al., 1996), sondern die affektive Dimension betrifft (DeWitt & Storksdiack, 2008). Dabei wurde betont, dass die Einmaligkeit des außerschulischen Lernorts nicht überformt werden dürfe (DeWitt & Osborne, 2007) und den Lernenden Wahlmöglichkeiten und Freiheiten offenstehen müssten (Wilde et al., 2019). Zusammenfassend wurden fünf Dos und Don'ts für den Klassenbesuch im Science Center abgeleitet (vgl. Abbildung 1).

take home – 5 DOs und 5 DON'Ts

| DOs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | DON'Ts                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Verbindlichkeiten schaffen – <i>common ground</i> und Aufträge</li><li>– Freiräume aufzeigen – Wege, Verweildauer, Lerngruppen</li><li>– Affektpotenziale nutzen – ursprüngliche Begegnung ermutigen</li><li>– Lernende aktiv begleiten</li><li>– Besuch in den Unterricht einbetten – Vor- und Nachbereitung vorsehen</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Arbeitsblattordner erstellen – sondern: möglichst gar keine formalisierten Schreibaufträge</li><li>– Bewertungsdruck aufbauen – sondern: Erleben und Wahrnehmung als ‚Wert an sich‘ darstellen</li><li>– in die Erlebensphasen der Lernenden ‚eindringen‘ – sondern: Entwicklungen erst einmal ‚laufen lassen‘</li><li>– zu viel Erwerb positiven Wissens erwarten</li><li>– spielerische Zugänge unterbinden</li></ul> |

Abbildung 1: Dos und Don'ts für den Besuch im Science Center.

5.4 Evaluation der ersten Durchführung der Weiterbildung

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden aus einer Online-Evaluation, deren Link das SSCT im Anschluss an einen Termin an alle Teilnehmenden versandt hatte, flossen in die Überarbeitung des Weiterbildungsmoduls ein. Rückmeldungen zu den zwanzig likertskalierten Einschätzungselementen zu Inhalten und Qualität der Weiterbildungselemente sowie offene Kommentare legten den Schluss nahe, dass die Passung zu Bedarfen der Teilnehmenden noch nicht umfassend gelungen war (vgl. Abbildung 2). Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Fragebogens lag bei 8 Minuten und 13 Sekunden ( $SD = 12:13$  min). Die verhaltene Zustimmung zum Theorieinput wurde in der Neukonzeption ebenso berücksichtigt wie die Einschätzung, dass das eigene Experimentieren zu geringe Aufmerksamkeit erfahren habe. Die Zustimmungswerte erwiesen sich für mehr als ein Drittel der Teilnehmenden als zu gering, weshalb Inhalte und Methoden einer Prüfung unterzogen wurden.

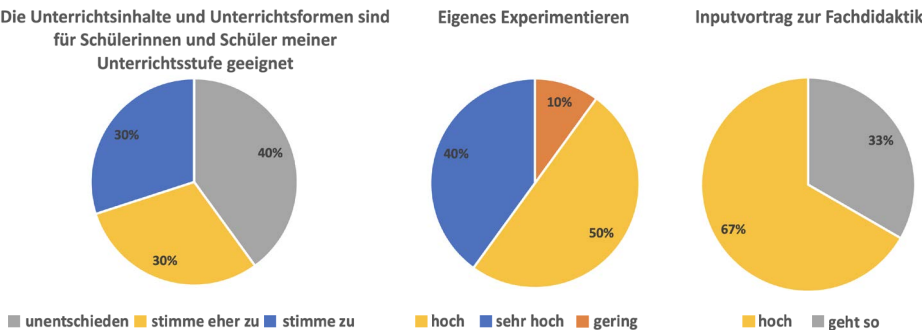


Abbildung 2: Exemplarische Ergebnisse aus der Befragung der Lehrpersonen ( $n = 10$ ; fünfstufige Likert-Skala, angegeben werden nur die tatsächlich gewählten Stufen).

### 5.5 Zweite Durchführung der Weiterbildung und Evaluation

Der einleitende Vortrag wurde gekürzt und zugunsten einer Einführung in eine konkrete Unterrichtsmethode im Inverted Classroom innerhalb des Kurstags verschoben (zu Veränderungen der zeitlichen Struktur vgl. Abbildung 4), um die Lehrpersonen in die Situation der Lernenden hineinzusetzen (vgl. Lipowsky, 2020). Neu eingeführt wurde die Methode der Juicy Questions (Gutwill & Allen, 2010), mit deren Hilfe sich Lernende – im Inverted Classroom: die Lehrpersonen – in vier Schritten mit einem Phänomen auseinandersetzen: Ausgehend von der 1) spielerisch-entdeckenden Begegnung, wird 2) eine konkrete Fragestellung identifiziert, die 3) anschließend untersucht wird und 4) deren Ergebnisse den Mitlernenden vorgestellt werden. Die Lehrpersonen wurden entsprechend in eine «konkrete Handlungspraxis» (Lipowsky, 2020) eingeführt. Diese Methode schliesst stimmig an die fachdidaktischen Schwerpunkte aus der ersten Weiterbildung an (vgl. Abschnitt 5.3), die im nachgelagerten Theorieinput bewahrt blieben, sodass eine Verknüpfung von Input, Erprobung und Reflexion (Lipowsky, 2020) gewährleistet war. Die Lehrpersonen sollten anschliessend mithilfe der Methode selbst einen Ausstellungsbereich erkunden und eine eigene Untersuchung entwerfen (Common Ground und Impulse zur Begleitung). Sie konnten so einerseits «unterrichtsbezogen kooperieren» und andererseits einen ersten Eindruck der «Wirksamkeit ihres Handelns erleben» (Lipowsky, 2020, S. 54), was jeweils als Merkmal wirksamer Weiterbildung verstanden wurde. Impulse zur unterrichtlichen Vorbereitung wurden durch das Angebot einer thematisch angebundenen Experimentierwerkstatt ergänzt, sodass niederschwellig die Behandlung des Themas im Unterricht ermöglicht wurde.

Die Auswertungen aus der Online-Evaluation, die analog zur ersten Evaluation stattfand (vgl. Abbildung 3;  $M = 18:00$  min;  $SD = 20:58$  min), bekräftigen die Veränderungsentscheide. Die Zustimmung in den exemplarischen Items steigert sich umfassend. Insbesondere die konkrete Methode (Juicy Questions) erfährt Zustimmung und die Experimentierwerkstatt empfiehlt sich zur Verstetigung. Der Inputvortrag wird nun positiver bewertet, fällt aber weiterhin gegenüber der Experimentierwerkstatt ab. Der Anteil von Lehrpersonen, die die Weiterbildung (eher) weiterempfehlen können, steigt von 70 Prozent auf 86 Prozent.

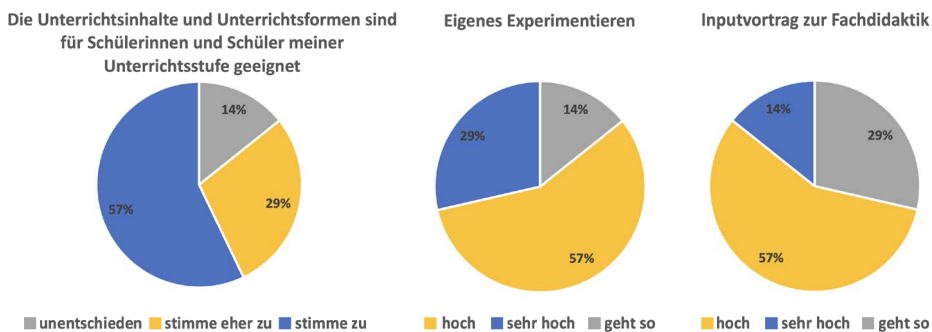


Abbildung 3: Exemplarische Ergebnisse aus der Befragung der Lehrpersonen ( $n = 7$ ; fünfstufige Likert-Skala, angegeben werden nur die tatsächlich gewählten Stufen).

## 5.6 Dritte Durchführung der Weiterbildung und Evaluation

Fokus der dritten Durchführung war die Übertragbarkeit des Konzepts auf einen weiteren Themenbereich im SSCT. Zudem wurde Kreativworkshop II neu gestaltet (vgl. Tabelle 2), in dem es darum gehen sollte, dass Lernende im Zuge der Nachbereitung über Phänomene im SSCT ins Gespräch kommen. Der Arbeitsauftrag aus der vorausgehenden Weiterbildung erschien zu offen und wurde entsprechend konkretisiert. Beibehalten wurden die Strukturierung anhand der Juicy Questions sowie die didaktische Legitimation im Vortragsblock. Eine Schwierigkeit ergab sich bei der Logik des Vorgehens: In der vorherigen Durchführung war ein «grosses» Phänomen aus der Ausstellung für die kognitive Aktivierung in ein analoges Phänomen für die Untersuchung im Schulhaus übersetzt worden; dies war in der dritten Durchführung nicht möglich und es wurde ein nur mehr verwandtes Phänomen für die Untersuchung im Schulhaus ausgewählt. Die Teilnehmenden bemerkten dies in den offenen Rückmeldungen als Bruch zwischen den Schritten 1, 2 und 3 der Methode, der die kohärente Anwendung der Juicy Questions beeinträchtigte.

An der Online-Evaluation beteiligten sich lediglich vier Teilnehmende, sodass die Ergebnisse illustrierend verstanden werden müssen. Während die Einschätzungen zur Methode und zur Experimentierwerkstatt wiederum gesteigert werden konnten («hoch/sehr hoch»: 100%), fällt die Wahrnehmung des theoretischen Inputs massiv ab («gering»: 75%, «geht so»: 25%). Die offenen Rückmeldungen lassen erkennen, dass weniger die Inhalte als die Form abgelehnt werden. Die Teilnehmenden schlagen eine stärkere Anbindung der Theorieaspekte an die praktischen Erfahrungen vor. Die Weiterempfehlungsquote steigt auf 100 Prozent und drei der vier Rückmeldenden empfehlen die Teilnahme am Kurs vorbehaltlos.

### **5.7 Konsequenzen für die vierte Durchführung der Weiterbildung**

Juicy Questions als Methode und Strukturmerkmal haben sich ebenso bewährt wie das Angebot einer Experimentierwerkstatt zu einem verabredeten Teilbereich der Ausstellung (Common Ground). Die didaktische Legitimation wird inhaltlich zwar unterstützt, soll sich jedoch besser in die Praxisanteile integrieren. Die Schwerpunkte des Theorieinputs werden in der folgenden Veranstaltung in «flashes», das heisst in Kurzinputs von fünf Minuten Dauer, an passenden Stellen eingeflochten und in Denkbildern symbolisch dargestellt (vgl. Abbildung 4), um eine bessere Verknüpfung des Theorieinputs mit Erprobung und Reflexion zu erreichen (Lipowsky, 2020). In Kreativworkshop II soll eine kommunikative Aufgabenstellung für die Begleitung erarbeitet werden, sodass die Veranstaltung, die in der Ausstellung beginnt, dort auch ihren Abschluss findet und so das Potenzial des Lernens am ausserschulischen Lernort unterstreicht.

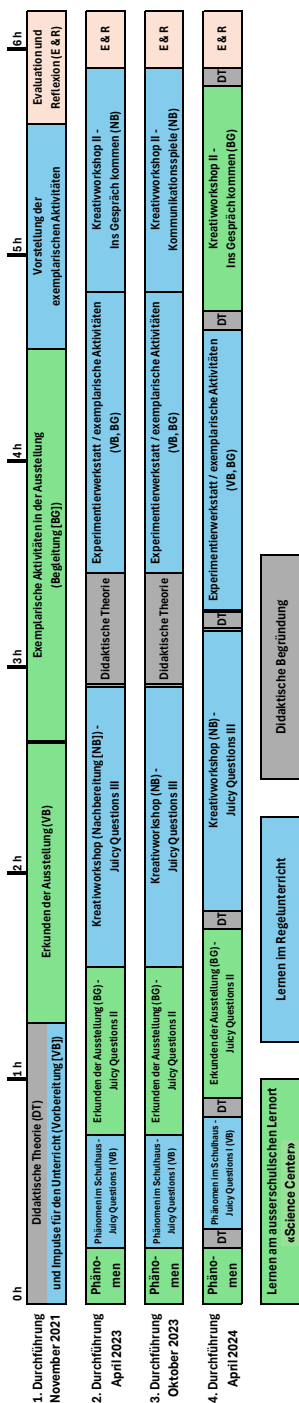


Abbildung 4: Veränderung der zeitlichen Struktur der Weiterbildung.



## 6 Schlussfolgerung und Ausblick

Die Zusammenschau (Tabelle 2) zeigt, dass sich wesentliche Elemente der Planung über den Verlauf des Prozesses bewährt haben (Common Ground, Lernendenaktivierung, didaktische Grundlegung). Gleichzeitig haben die Teilnehmenden bedeutsame Adaptionen des Konzepts angeregt: Die Strukturierung anhand einer konkreten Methode sowie das Kennenlernen spezifischer Impulse für die Vorbereitung (Experimentierwerkstatt) führen zu gesteigerter Wertschätzung. Das Angebot des Planungsdreiecks als Sinnbild für die Unterrichtsvorbereitung wird weder besonders lobend noch ablehnend angesprochen. Eine praktische Wirksamkeit wird es voraussichtlich nicht entfalten, wenngleich seine Eignung dafür erkannt wird, die gleichberechtigten Zieldimensionen schon während der Vorbereitung präsent zu halten.

Diese iterative Entwicklung dürfte auch auf weitere ausserschulische Lernorte übertragbar sein, da die zugrunde liegende Methode im Prinzip lediglich einer Primärerfahrung bedarf, die zum Nachdenken anregt. Nichtsdestoweniger ist zu betonen, dass die empirische Basis dieser Untersuchung von einer sehr kleinen Stichprobe von Lehrpersonen gebildet wird. Bei diesen dürfte es sich zudem um eine Positivauswahl handeln, die aus eigener Motivation ein entsprechendes Weiterbildungsmodul besucht. Die Grösse der Stichprobe lässt auch Einflüsse sozialer Erwünschtheit bei den Rückmeldungen erwarten, da eine absolute Anonymisierung nicht zu gewährleisten ist. Inwiefern die Weiterbildung zu Veränderungen in der Besuchspraxis führt, kann ebenfalls nicht sicher beurteilt werden. Zwar liegen Erkenntnisse aus Nachbefragungen und Besuchsbegleitungen vor, doch sind die Fallzahlen hier noch geringer und Verallgemeinerungen verbieten sich.

Umfänglich zu bestätigen ist hingegen die Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Zürich, der ZHAW und dem SSCT, deren sich ergänzende Perspektiven zu einer immer stärker an den Nutzerinnen und Nutzern orientierten Weiterbildungsform geführt haben. Die Bedarfe von Lehrpersonen bei der Entwicklung einer Weiterbildung antizipierend zu berücksichtigen, erscheint zielführend insbesondere hinsichtlich kurzfristiger Angebote, die keinen «zweiten Eindruck» und keine Anpassungen erlauben. Das bewusste Einnehmen der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer und die Berücksichtigung der Philosophie des ausserschulischen Lernorts, der vor allen Dingen ein Ort der Entdeckung und des lustvollen Erlebens sein will und nicht des streng geführten Lernens, fügen sich nicht immer reibungsfrei in die Vermittlungsabsichten fachdidaktischer Entwicklung. Insofern war der gemeinsame Prozess für alle Beteiligten lehrreich und hat zu einem positiv evaluierten Weiterbildungsangebot geführt, das gerne adaptiert werden darf. Es ist ermutigend, dass der Entwicklungsprozess von allen Beteiligten harmonisch und ko-konstruktiv vorangetrieben werden konnte, sodass sich auch vermeintlich widersprechende Ansichten stets in zielführenden Kompromissen haben lösen lassen. In einer Atmosphäre, in der zahlreiche Weiterbildungsinitiativen

unter zu geringer Nachfrage leiden, motiviert ein Verständnis von Lehrpersonen als Kundinnen und Kunden auch das grundlegende Überdenken des Verhältnisses zwischen Weiterbildenden und Weiterzubildenden.

## Literatur

- Anderson, D., Kisiel, J. & Storksdieck, M.** (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips. Discovering common ground in three countries. *Curator*, 49 (3), 365–386.
- Asmussen, S.** (2012). Die Perspektive von Lehrern auf den außerschulischen Bildungsort Science Center. In B. Dernbach, C. Kleinert & H. Mündler (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (S. 353–362). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Avanzino, N.** (2023). Ausserhalb des Schulzimmers die Welt entdecken. *Akzente*, 30 (3), 8–13.
- Baar, R. & Schönknecht, G.** (2018). *Außerschulische Lernorte. Didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Bamberger, Y. & Tal, T.** (2007). Learning in a personal context. Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91 (1), 75–95.
- Brägger, M. & Schwendimann, B.A.** (2022). Entwicklung der Arbeitszeitbelastung von Lehrpersonen in der Deutschschweiz in den letzten 10 Jahren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17 (1), 13–26.
- Brovelli, D., von Niederhäusern, R. & Wilhelm, M.** (2011). Außerschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (3), 342–352.
- Coll, S.D., Coll, R. & Treagust, D.F.** (2018). Making the most of out-of-school visits. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26 (4), 1–19.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: Geschäftsstelle der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- DeWitt, J. & Osborne, J.** (2007). Supporting teachers on science-focused school trips. *International Journal of Science Education*, 29 (6), 685–710.
- DeWitt, J. & Storksdieck, M.** (2008). A short review of school field trips. *Visitor Studies*, 11 (2), 181–197.
- Falk, J.H. & Dierking, L.D.** (2002). *Lessons without limit. How free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek: AltaMira.
- Falk, J.H. & Dierking, L.D.** (2010). The 95 percent solution. School is not where most Americans learn most of their science. *American Scientist*, 98 (6), 486–493.
- Falk, J. & Storksdieck, M.** (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*, 89 (5), 744–778.
- Favre, P. & Metzger, S.** (2019). Außerschulische Lernorte nutzen. In P. Labudde & S. Metzger (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.–9. Schuljahr* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 167–182). Bern: Haupt UTB.
- Geyer, C.** (2008). *Museums- und Science-Center-Besuche im naturwissenschaftlichen Unterricht aus einer motivationalen Perspektive*. Berlin: Logos.
- Gutwill, J.P. & Allen, S.** (2010). *Group inquiry at science museum exhibits. Getting visitors to ask juicy questions*. San Francisco: Exploratorium.
- Hofstein, A., Bybee, R.W. & Legro, P.L.** (1997). Linking formal and informal science education through science education standards. *Science Education International*, 8 (3), 31–36.
- Kisiel, J.F.** (2007). Examining teacher choices for science museum worksheets. *Journal of Science Teacher Education*, 18 (1), 29–43.
- Krapp, A. & Prenzel, M.** (2011). Research on interest in science. *International Journal of Science Education*, 33 (1), 27–50.

- Laging, R., Boddin, P., Kuckartz, U. & Schehl, J.** (2011). *Evaluation der fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen der Lehramtsausbildung an der Philipps-Universität Marburg*. Marburg: Philipps-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Lewalter, D. & Geyer, C.** (2005). Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (6), 774–785.
- Lewalter, D. & Geyer, C.** (2009). Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 28–44.
- Lipowsky, F.** (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *Pädagogik*, 72 (8), 51–55.
- Metzger, S., Schneider, C. & Haselhofer, M.** (2022). Förderung der MINT-Bildung durch hochschultypenübergreifende Zusammenarbeit. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 41–57.
- Patrick, P., Mathews, C. & Tunnicliffe, S. D.** (2013). Using a field trip inventory to determine if listening to elementary school students' conversations, while on a zoo field trip, enhances preservice teachers' abilities to plan zoo field trips. *International Journal of Science Education*, 35 (15), 2645–2669.
- Reichheld, F. F.** (2003). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81 (12), 46–55.
- Rennie, L. J. & McClafferty, T. P.** (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6 (4), 175–185.
- Rennie, L. J. & McClafferty, T. P.** (1996). Science centres and science learning. *Studies in Science Education*, 27 (1), 53–98.
- Sauerborn, P. & Brühne, T.** (2020). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schauble, L., Beane, D. B., Coates, G. D., Martin, L. M. W. & Sterlin, P. V.** (1996). Outside the classroom walls. In L. Schauble & R. Glaser (Hrsg.), *Innovations in learning. New environments for education* (S. 5–24). Mahwah: Erlbaum.
- Schmid, R. & Robin, N.** (2023). *MINT ausserhalb des Klassenzimmers. Wie werden Angebote in der Schweiz genutzt?* Inputreferat anlässlich des 3. Netzwerkanlasses des Förderprogramms «MINT Schweiz», Pädagogische Hochschule Schwyz, Goldau, 28. November.
- Shortland, M.** (1987). No business like show business. *Nature*, 328 (6127), 213–214.
- Uebernicket, F. & Brenner, W.** (2016). Design Thinking. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernicket (Hrsg.), *Business Innovation: Das St. Galler Modell* (S. 243–265). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Vainikainen, M.-P., Salmi, H. & Thuneberg, H.** (2015). Situational interest and learning in a science center mathematics exhibition. *Journal of Research in STEM Education*, 1 (1), 15–29.
- Wagenschein, M.** (1977). Rettet die Phänomene! Der Vorrang des Unmittelbaren. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 30 (3), 129–137.
- Wilde, M., Retzlaff-Fürst, C., Scheersoi, A., Basten, M. & Groß, J.** (2019). Non-formales Biologie-lernen mit Schulbezug. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung* (S. 251–268). Berlin: Springer.

## Autoren und Autorinnen

**Markus Emden**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, markus.emden@phzh.ch  
**Frank Hannich**, Prof. Dr., Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, frank.hannich@zhaw.ch  
**Armin Duff**, Dr., Swiss Science Center Technorama, aduff@technorama.ch  
**Tania Kaya**, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, tania.kaya@zhaw.ch  
**Lara Leuschen**, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, lara.leuschen@gmx.ch  
**David Nef**, Swiss Science Center Technorama, dnef@technorama.ch

## Buchbesprechungen

**Hauser, B. (2021). Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 415 Seiten.**

Zum Thema «Spiel» musste in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lange Zeit auf Grundlagenliteratur aus Deutschland oder dem angloamerikanischen Raum zurückgegriffen werden. Dieser Umstand trug unter anderem den Bedingungen des schweizerischen Schulsystems zu wenig Rechnung. Umso erfreulicher ist es, dass in den letzten Jahren gleich mehrere umfassende Publikationen von ausgewiesenen Schweizer Expertinnen und Experten zum Thema erschienen sind. Das vorliegende Buch zeugt von einer langjährigen und intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik des Lernens im Spiel. Bereits im Zuge der Diskussion um die Neustrukturierung der Schuleingangsstufe vor bald zwanzig Jahren setzte sich Bernhard Hauser vehement für das Spiel als Lernmodus ein. Er forderte schon damals eine Intensivierung der Spielforschung und eine Weiterentwicklung der Spieldidaktik auf einer empirischen Grundlage. Er selbst hat entscheidend dazu beigetragen – zuletzt mit diesem umfangreichen Werk. Hausers 2013 erschienene Monografie «Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten» wird durch die vorliegende Publikation vertieft und erweitert. Der Autor folgt in beiden Publikationen weitgehend derselben Struktur. Da das aktuelle Buch aber doppelt so dick ist, bleibt Platz für noch mehr Bezüge, neue empirische Studien und zahlreiche Beispiele. Daneben enthält es Erweiterungen wie Kapitel zu den Themen «Digitale Spiele» und «Gewalthaltige Computergames».

Hauser widmet das erste Kapitel einer sehr genauen Definition des Spiels. Er begründet dies damit, dass eine präzise Definition für die Erforschung der Wirkungen von Spiel unverzichtbar sei. Hauser vertritt eine exklusive Definition von Spiel: Es müssen alle Merkmale vorhanden sein, damit von Spiel gesprochen werden kann und damit es lernrelevant ist. Das Merkmal der unvollständigen Funktionalität (das Spiel muss nicht zum Leben und Überleben beitragen) ist ihm besonders wichtig. Ältere Definitionen, welche die Zweckfreiheit des Spiels als zentralen Aspekt des Spiels nannten, erachtet Hauser als nicht zutreffend. Spielhandlungen sind seiner Meinung nach in der Regel funktional, das heisst, sie stehen im Zusammenhang mit im späteren Leben wichtigen Kompetenzen. Weil für unterschiedliche Kulturen verschiedene Tätigkeitsbereiche bedeutsam sind, unterscheiden sich die Verbreitung von Spielformen und deren inhaltliche Ausgestaltung je nach Gesellschaft. Hauser legt diese Zusammenhänge im aufschlussreichen Kapitel zur kulturellen und biologischen Funktion des Spiels dar. Anschliessend geht er auf die einzelnen Spielformen ein. Dabei kommen Voraussetzungen, Entwicklung, die Rolle der Erwachsenen und pädagogische Aspekte zur Sprache. In den beiden abschliessenden Kapiteln setzt Hauser den Fokus auf das Lernen im Spiel in ausgewählten Bereichen und die Spielförderung in Familie und Institutionen.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die im Buch konsequent verfolgte Verknüpfung von Lernen und Spiel ein grosser Gewinn. Dieses Zusammenspiel ist für alle Kapitel leitend. Das Kapitel, das sich explizit dem Lernen im Spiel widmet (Kapitel 11: «Lernen im Spiel in ausgewählten Bereichen») fällt jedoch im Vergleich zu den vorangehenden Kapiteln wider Erwarten recht knapp aus und beschränkt sich auf die vier Bereiche «Sozialkompetenz», «Selbststeuerung», «Sprache» und «Mathematik». Auch die Thematik der Spielbegleitung und Spielförderung (Kapitel 12: «Spielförderung in Familie und Institutionen») wird im Vergleich zu den anderen Kapiteln nicht sehr ausführlich dargestellt und beschränkt sich auf die Familie und Kindergarten/Vorschule. Aufgrund des Titels und der expliziten Adressierung an Pädagoginnen und Pädagogen hätte man sich hier eine etwas ausführlichere Darstellung und den Einbezug der späteren Kindheit erhofft. Da sich das Spiel im frühpädagogischen Bereich zwar etabliert hat, sein Lernpotenzial auf den höheren Schulstufen aber noch immer nicht ausgeschöpft wird, wären prospektive Ideen und Vorschläge zu diesem Thema sehr interessant gewesen. In allen Kapiteln finden sich zwar Angaben zu weiteren Methoden der Spielförderung und einem breiter gefassten Verständnis des Lernpotenzials des Spiels, als Lehrperson muss man sich die pädagogisch handlungsleitenden Hinweise jedoch teilweise zusammensuchen. Hauser verweist bei den entsprechenden Textstellen zwar auf andere Kapitel, was das Buch aber eher zu einem umfassenden Lehrbuch und weniger zu einem schnellen Nachschlagewerk macht.

Das Buch ist laut Umschlagtext als Studienbuch konzipiert, das sich an Lehrpersonen und an Studierende richtet. Für ein Studienbuch wären gestalterische Elemente wie ein Glossar, Zusammenfassungen oder sogar explizite Aufgabenstellungen hilfreich. Ausserdem ist die Sprache anspruchsvoll. Das vierzig Seiten umfassende Literaturverzeichnis zeugt von der hohen Wissenschaftlichkeit des Werks. Einerseits ist dies eine Stärke; andererseits ist die Lektüre für Studierende ohne Begleitung durch Dozierende eher anspruchsvoll. Die vielen Beispiele, welche die theoretischen Ausführungen illustrieren, helfen jedoch sehr und schaffen den Bezug zur Praxis.

Das Buch «Spiel in Kindheit und Jugend» ist ein wissenschaftlich fundiertes Buch, eine umfassende Aufarbeitung aktueller Fachliteratur respektive aktueller empirischer Studien und ein Muss für Dozierende und Forschende an Pädagogischen Hochschulen, die sich professionell mit dem Spiel beschäftigen. Die präzise Definitionsarbeit macht es zu einer wichtigen Grundlage für ein geteiltes Verständnis des Gegenstands, für eine vergleichbare, sorgfältige Erforschung des Lernpotenzials des Spiels und somit auch für dessen pädagogische Relevanz. Es ist aber auch ein dichtes und anspruchsvolles Buch. Es eignet sich für den gut begleiteten Einsatz in der Ausbildung von Lehrpersonen der Kindergarten- und Unterstufe.

**Sabine Campana**, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, [sabine.campana@phzh.ch](mailto:sabine.campana@phzh.ch)

**Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau, 367 Seiten.**

Das Buch ist der Autorin und den Autoren «ein Anliegen». Es beruht auf dem von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten, vom Sächsischen Staatsministerium für Kultur unterstützten und an der Professur für Didaktik der politischen Bildung der Technischen Universität Dresden durchgeführten Schulentwicklungsprojekt «Starke Lehrer – Starke Schüler». Konzipiert zur Zeit der besonders in Sachsen aktiven rechtspopulistischen Pegida-Bewegung und gesellschaftlicher Polarisierung, soll es das Buch Lehrpersonen ermöglichen, «sicher und kompetent mit Rechtsextremismus in schulischen Kontexten umzugehen» (S. 9). In vier Kapiteln folgt der begrifflichen Fundierung eine Präsentation von 32 Fällen mit rechtsextremen bzw. populistischen Konflikten in schulischen Kontexten, woraus Systematisierungen und Handlungsoptionen abgeleitet sowie schliesslich «professionelle Lösungsansätze» versprochen werden.

Zu Beginn werden mit Bezug auf den Bielefelder Soziologen Wilhelm Heitmeyer die Termini «Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit» (im Buch abgekürzt «GMF») bzw. «Ungleichwertigkeitsvorstellungen» gegenüber dem Begriff «Rechtsextremismus» bevorzugt, um vielfältige diskriminierende Phänomene zu fassen. Anschliessend wird demokratietheoretisch mit reduzierter Anknüpfung an Jürgen Habermas und Ernst Fraenkel eher dual entlang des liberalen und republikanischen Demokratiemodells das Verhältnis zwischen nicht kontroversen, wertgebundenen Bereichen einer demokratischen Gesellschaftsordnung und kontroversen, aushandlungsbedürftigen Sektoren erläutert. Daraus entfalten die Autorin und die Autoren einen Ansatz politischer Bildung mit expliziten Bezügen zum westdeutschen Beutelsbacher Konsens von 1976. Demnach sollen Lehrpersonen mit einer Haltung demokratischer Standfestigkeit GMF-Konflikte offensiv, argumentativ handlungssicher, praxistauglich und angemessen austragen, ohne Schülerinnen und Schüler mit eigenen politischen Prämissen zu überwältigen. Dagegen wird politische Indifferenz gegenüber Ungleichwertigkeitspositionierungen mehrfach und vehement als schädlich und Ausdruck von Schwäche zurückgewiesen (S. 55, 84, 94, 120).

Die im zweiten Kapitel behandelten 32 GMF-Konfliktfälle aus der schulischen Praxis sind einem «Fallarchiv» entnommen und wurden von 2016 bis 2019 zumeist von sächsischen Lehrpersonen und Dresdner Lehramtsstudierenden in Aus- und Weiterbildungskontexten berichtet. Wenige Fälle stammen aus überregionalen Medien. Wenn die sich als wissenschaftsskeptisch und schulfeldnah (S. 30) positionierenden Verfassenden die Fälle mit «authentischen Situationen» (S. 28) parallelisieren, wird den Konfliktfällen eine Art unverfälschte Dokumentationskraft zugesprochen. Dies ist methodologisch nicht unproblematisch, zumal es an anderer Stelle heisst, die Fälle seien «ausgewählt, verdichtet und reformuliert» (S. 28), «anonymisiert und auf ihren wesentlichen Kern reduziert» (S. 29) worden.

Die Fälle handeln unter anderem von Mobbing gegen einen Schüler wegen Hitler- und Judenwitzen, von verschwörungstheoretischem Geschichtsrevisionismus bei Lehrpersonen, von rechtsextremer Kleidung, Musik und Symbolik bei Jugendlichen, zunehmender Präsenz der rechtspopulistischen Alternative für Deutschland (AfD) und der rechtsextremen Gruppierung «III. Weg» in schulischen Kontexten bis zur Dethematisierung eines Polizeieinsatzes an einer Schule wegen der Mitgliedschaft von Schülern in einer rechten Terrorzelle. Auf circa zwei Seiten gerinnen die verschwenderisch gelayouteten Fallschilderungen mit teilweise stereotyper und effekthascherischer Bebilderung (z.B. Musiknoten in Hakenkreuzform, S. 201) häufig zu laborhaft anmutenden, schlaglichtartigen Konfliktsituationen, da Angaben zu vorgängigen und nachfolgenden Interaktionen der Konfliktbeteiligten weitgehend fehlen. Kontextuelle Ergänzungen böten hier eine vertieftere Analyse der Tragweite der Fälle, die an Komplexität gewinnen, wenn vielschichtige soziokulturelle Konfliktkonstellationen noch stärker berücksichtigt würden. Die aus den Fallschilderungen auf zwei Seiten abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten werden zugleich als Empfehlungen bezeichnet (z.B. S. 171) und belaufen sich zumeist auf Kommunikation mit allen Schulbeteiligten, Zuzug von äusserer Expertise sowie professionelle und rechtliche Beratung. Dabei besteht ein Lektüreindruck darin, dass mitunter Meinungsstärke in der Kontroverse eher empfohlen wird (S. 212, 267) als zurückhaltende sachliche Argumentation, «Memorierung» politischen Wissens und «Institutionenkunde» (S. 260), was angesichts von Fake News durchaus ergänzend einzuschätzen wäre.

An der Systematisierung der Fallschilderungen im dritten Kapitel gefällt dagegen der stärkere Bezug zur Forschungsliteratur, auch wenn sie teilweise im Literaturverzeichnis fehlt. So werden unter anderem das Problembewusstsein der Lehrpersonen, ungeklärte Zuständigkeiten im Querschnittsfach «Politische Bildung», Isolation im Kollegium und unzureichende Ausbildung differenziert fokussiert, während zugleich auch überschüssendes, zu stark moralisierendes Engagement in GMF-Konflikten problematisiert wird. Die professionellen Lösungsansätze im Schlusskapitel werden zwar nicht als «Rezepte», allerdings als «praktische Instrumente» aus einem «Werkzeugkasten» (S. 287) verstanden. Auch die vorgeschlagenen Reflexions-Tools der professionellen Selbstvergewisserung und die Empfehlung des Kompasses zur politischen Orientierung, des Argumentationsdreiecks und der 5-Satz-Technik nähren die Vorstellung einer gleichsam technologisch handhabbaren Bewältigung von durchaus komplexen GMF-Konflikten. Hinweise auf Rechtsberatungsstellen und zivilgesellschaftliche Organisationen beschliessen ein Buch, das zwischen Schulentwicklungsforschung und Ratgeber zu einem höchst relevanten Problem an Schulen und in der Gesellschaft oszilliert, jedoch auch selbst zu diskutieren ist.

**Norbert Grube**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, [norbert.grube@phzh.ch](mailto:norbert.grube@phzh.ch)

**Escher, D. & Messner, H. (2022). Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie (3., überarbeitete Auflage). Bern: hep, 372 Seiten.**

Was Menschen können, haben sie durch Lernen erworben, manchmal mit bewusster pädagogischer Anleitung, manchmal ohne diese. Ihre Vorstellungen zum Lernen stützen sich notgedrungen auf subjektive Erfahrungen und wohl nur in Ausnahmefällen auf die lernpsychologische Forschung. Für Autorinnen und Autoren von Lehrwerken stellt dies eine besondere Herausforderung dar. Daniel Escher und Helmut Messner haben sich dieser Ausgangslage mit Sachkenntnis und Einsicht in die Situation Studierender gestellt. Sie verwenden eine alltagsnahe, verständliche Sprache, die zu einer intensiven Beschäftigung mit der Thematik einlädt. Der vermittelnde Text ist äusserst klar strukturiert und mit treffenden Beispielen angereichert. Abbildungen veranschaulichen die theoretischen Erläuterungen. Jedes Kapitel wird mit Studienaufgaben abgeschlossen. Diese prüfen das Verständnis zentraler Begriffe sowie die Übertragung theoretischen Wissens auf die Praxis.

Im Einführungsteil des Buches werden Überzeugungen, die sich aus dem Alltagsverständnis zum Lernen entwickelt haben, kategorisiert. Diese umgangssprachlichen Lernvorstellungen sollen schrittweise durch wissenschaftliche Konzepte erweitert und differenziert werden. Dies geschieht auf den drei klassischen Konzeptachsen des Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus. Beim operanten Konditionieren werden die begrifflichen Grundlagen zum Aufbau bzw. Abbau eines Verhaltens und ihre Bedeutung für den schulischen Unterricht dargestellt. Speziell wird auf die problematische Wirksamkeit von Strafen eingegangen. Analog dazu wäre eine spezifischere Thematisierung des Lobs angezeigt. Zu dessen Wirksamkeit liegen mittlerweile aktuellere Befunde vor, als sie Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts der Behaviorismus bereitgestellt hatte. In vergleichbarer Weise wird das Modell des klassischen Konditionierens in seiner Bedeutung für emotionale Reaktionen bei Schülerinnen und Schülern aufgearbeitet. Die Prinzipien des Behaviorismus wurden von Banduras Lernen am Modell um kognitive und soziale Aspekte erweitert. Davon ausgehend wird im Folgekapitel eine Wendung hin zu kognitionstheoretischen und konstruktivistischen Grundlagen vollzogen. Vier Forscherpersönlichkeiten bilden Kristallisationspunkte für thematische Kernaussagen. Ausgangspunkt bilden zentrale Erkenntnisse von Jean Piaget. Der Aufbau von Begriffen folgt den Vorstellungen von Hans Aebli. Auffassungen von Jérôme Bruner münden in die Kontroverse, die er mit David P. Ausubel geführt hatte. An dieser Stelle wird die didaktisch bedeutsame Spannung zwischen Instruktion und Konstruktion aufgegriffen.

Die Theoriesysteme des Lernens werden durch ein Kapitel vervollständigt, das der soziokulturellen Theorie von Lev Vygotskij gewidmet ist. In den Folgerungen für den schulischen Unterricht wird unter anderem auf die dialogische Unterstützung des Lernens durch die Lehrperson hingewiesen. Gelerntes muss codiert, gespeichert und abgerufen werden können. Folgerichtig wird auf Systeme des Gedächtnisses und



seiner Prozesse eingegangen. Innerhalb des Rahmens, den klassische Lernmodelle aufspannen, haben sich im Weiteren Teiltheorien entwickelt, die für Fragen des Lehrens ebenfalls von Bedeutung sind. Genannt werden Lernstrategien und Metakognition, der Erwerb von Handlungswissen und Fertigkeiten sowie der Wissenstransfer und das Problemlösen. Im Zusammenhang der Lernstrategien werden Anforderungen des selbstorganisierten Lernens problematisiert. Unterschiede zwischen Wissen und Können werden im Kontext zum Erwerb von Handlungswissen erörtert. Beim Aufbau von Handlungsschemata wird auf die kognitive Meisterlehre verwiesen. Als Ordnungsschema, das unterschiedliche Wissens- bzw. Könnensziele transparent macht, wird die recht verbreitete Taxonomie kognitiver Lernziele von Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl eingeführt. Auf die Diskussion zur mittlerweile etablierten Praxis der Kompetenzorientierung kommen die Autoren hingegen nur nebenbei zu sprechen. Ihre Behauptung, dass der Gegensatz zwischen Wissen und Kompetenz ein konstruierter sei, ist berechtigt. Das knappe Eingehen auf diese Problematik ist angesichts der Diskussionen, die sie in der Bildungspraxis ausgelöst hat, dennoch eine Entscheidung, die überrascht. Angesichts des lerntheoretischen Spektrums, das im Buch aufgespannt wird, wäre ferner eine schematische Übersicht zum Einsatz traditioneller bzw. problemorientierter Ansätze zur Gestaltung von Lernumgebungen hilfreich, und zwar je nach taxonomischen Niveauzielen und gegebenen Lernvoraussetzungen.

Insgesamt stützt sich das Studienbuch auf einen bewährten theoretischen Korpus. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind elementar für künftige Lehrpersonen. Das Konzept regt dazu an, eigene implizit wirkende Lernauffassungen zu entdecken und zu verhindern, dass sie didaktische Entscheidungen unkontrolliert bestimmen. Die Argumentation im Buch schärft des Weiteren den Blick dafür, was Lernen alles bedeuten kann und aus welch unterschiedlichen Perspektiven es sich betrachten lässt. Das Spektrum reicht von antrainiertem Verhalten und konditionierten Emotionen, erinnerten Informationen und erworbenen Problemlösestrategien bis hin zu flexiblen Handlungsmustern. Zu dieser Sichtweise sollten Studierende gelangen, wenn sie nicht dem Irrtum unterliegen sollen, eine einzige Theorie könne das Lernen insgesamt erklären. Dozierende an Pädagogischen Hochschulen erhalten mit dem Lehrbuch ein Instrument, das Vorlesungen weitgehend erübrigt und ihnen die Möglichkeit gibt, die behandelten Themen in Seminaren und Kursen zu verarbeiten und zu diskutieren. Für den Studienbeginn kann dieser Band zu einem Standardwerk werden.

**Alois Niggli**, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule Fribourg, [alois.niggli@gmail.com](mailto:alois.niggli@gmail.com)

**Krompák, E. & Todisco, V. (Hrsg.). (2022). Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule. Bern: hep, 360 Seiten.**

Das Buch lenkt die Aufmerksamkeit auf die Darstellung von Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum. Im modernen städtischen Raum sind wir fast ununterbrochen von Texten auf verschiedenen Arten von Beschilderungen umgeben. Die verwendeten Sprachen können die vorherrschende Sprache des Landes sein, wie zum Beispiel Deutsch. In der Regel sind auch englische Namen und Wörter zu sehen und je nach Kontext oftmals auch Bruchstücke von Sprachen wie Chinesisch, Türkisch oder, vom deutschsprachigen Raum aus näher liegend, Italienisch und Französisch. Die sprachlichen Bezeichnungen können unterschiedlich gross sein und reichen von riesigen Werbetafeln oder grossen Videobildschirmen über solche an Ladenfronten und Strassenschildern bis hin zu Postern auf Werbeflächen und kleinen Aufklebern. Alle Zeichen zusammen bilden die Sprachlandschaft einer Stadt, eines Viertels, einer Strasse oder eines anderen öffentlichen Raums. Natürlich stösst man auch in Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten auf Beschilderungen, die sprachliche Schullandschaft.

Pädagoginnen und Pädagogen wie auch Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler aus der Angewandten Linguistik interessieren sich zunehmend für die Verwendung von geschriebenen Texten in städtischen Räumen, insbesondere in zwei- und mehrsprachigen. In den letzten zwanzig Jahren entwickelte sich die Erforschung des Sprachgebrauchs im öffentlichen Raum, vor allem in städtischen Landschaften und hauptsächlich in schriftlicher Form, zu einem rasch voranschreitenden neuen Studienbereich. In jüngster Zeit wurden viele Forschende, Auszubildende von Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehrpersonen selbst auf die pädagogischen Möglichkeiten der Beschilderung als Instrument des Erlernens von Sprachen und damit auch des Unterrichts aufmerksam.

Mehrsprachigkeit manifestiert sich im öffentlichen Raum auf unterschiedliche Weise und Lernende in verschiedenen Schulkontexten können diese Sprachen unterschiedlich erleben und erkunden. Lehrpersonen und Studierende in der Ausbildung zum Lehrberuf können Materialien aus der Sprachlandschaft als pädagogische Ressource nutzen und mit ihnen die Schulsprachen sowie die Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler fördern. Sie helfen, das Wissen über Themen zu Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit und urbanen Räumen zu vertiefen. Verschiedene Beispiele im Buch zeigen überzeugend, wie Sprachlandschaften als nützliches pädagogisches Instrument in der täglichen Unterrichtspraxis eingesetzt werden können. (Fremd)sprachendidaktisch können sie mit Fragen des Zweit- oder Drittsprachenerwerbs in Verbindung gebracht werden, einschliesslich metasprachlichen Bewusstseins und Wissens über Sprachen.

Das Buch umfasst vierzehn Kapitel, davon zwölf in deutscher und zwei in englischer Sprache. Die Kapitel beruhen auf Originalforschung in unterschiedlichen Kontexten,

sind aber fast alle stark auf die Unterrichtspraxis ausgerichtet. Die Beiträge enthalten verschiedene Studien, die wertvolle Anregungen für Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern geben können, die eine bestimmte Sprache lernen oder sich mit der Vielfalt von Sprachen und der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Die Autorinnen und Autoren bezogen Lernende jeden Alters ein, von Kleinkindern im Vorschulalter bis zu fortgeschrittenen Studierenden an der Universität. Die Untersuchung der «Schriften an der Wand» und insbesondere die Frage, wie diese Schriften im Kontext einer Bildungseinrichtung oder darüber hinaus genutzt werden können, sind sowohl für Lehrpersonen der verschiedenen Stufen als auch für Lernende bis hin zu Studierenden selbst von besonderem Interesse.

Die Omnipräsenz von Kameras in Mobiltelefonen macht das Aufnehmen von Beschriftungen im öffentlichen Raum zum Kinderspiel. Ohne grosse Schwierigkeiten können Schilder nicht nur von Forschenden, sondern auch von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Studierenden festgehalten werden. In diesem Zusammenhang setzte sich die Abkürzung «BYOD» («Bring your own device») durch. Allerdings kann es, wie dies in einem der Kapitel beschrieben wird, beim Sammeln von Fotos, beispielsweise zum Wetter, zu unerwarteten Hindernissen kommen.

Die Sprachlandschaft kann von unterschiedlichen Gruppen genutzt werden, um Präsenz im öffentlichen Raum zu markieren. Das Fehlen oder die Anwesenheit bestimmter Sprachen und damit ihrer Sprechenden kann bedeutsam sein und wiederum für das Lehren und Lernen genutzt werden. Die Sprachlandschaft kann ein Ort sein, an dem sprachliche Vielfalt zum Ausdruck kommt, die aber auch umstritten sein kann. Einige Sprachgruppen, wie zum Beispiel die offiziellen und vorherrschenden Sprachen, sind in der Sprachlandschaft präsenter als andere, etwa die Sprachen von Minderheiten. Zeichen können verschiedene Funktionen haben und dienen unter anderem dazu, uns darauf hinzuweisen, was wir tun oder lassen sollen; sie können uns den Weg zu einem Ort weisen, uns über eine in Anspruch nehmende Dienstleistung informieren oder dazu verwendet werden, uns zum Kauf von etwas zu bewegen. Schilder können eine Äusserung des Protests sein oder sie können angefochten und zum Beispiel übermalt werden. Vorhandensein und Anordnung der verschiedenen Sprachen in der Sprachlandschaft sind ein weiteres wichtiges Thema, nicht nur im Hinblick darauf, welche Sprachen verwendet werden, sondern auch aus moralischen, ethischen und rechtlichen Gründen oder wegen physischer Aspekte wie Grösse, Farbe usw. Der Unterschied zwischen öffentlichem und privatem Raum kann durch die verwendeten Sprachzeichen verwischt sein. Menschen können die Sprachen auf den Schildern in ihrer Umgebung je nach ihrem sozialen Hintergrund unterschiedlich wahrnehmen und bewerten. Ihre Einstellung zu Sprachen und ihre Präferenzen in Bezug auf deren Verwendung auf Schildern in einer Stadt oder in einem Quartier können durch die jeweilige Sprachlandschaft beeinflusst werden.

Forschende und Studierende in den Bereichen der Mehrsprachigkeit, Erziehungswissenschaft und Soziolinguistik werden das Buch als wertvoll erleben. Aus seinen verschiedenen Kapiteln lassen sich aufschlussreiche und wichtige Informationen gewinnen. Mit seiner vielfältigen Thematisierung ganz unterschiedlicher Aspekte der Beziehung zwischen Sprachen und Räumen stellt es eine willkommene Ergänzung im Bereich der Studien zur Sprachlandschaft dar und für Lehrpersonen auf unterschiedlichen Stufen ist es in (fach)didaktischer Hinsicht eine sehr wertvolle Ressource.

**Durk Gorter**, Prof. Dr., Ikerbasque – The Basque Foundation for Science und Universität des Baskenlandes, [durk.gorter@gmail.com](mailto:durk.gorter@gmail.com)

**Beutel, S.-I. & Xylander, B. (2021). Gerechte Leistungsbeurteilung. Impulse für den Wandel. Ditzingen: Reclam, 85 Seiten.**

**Nölte, B. & Wampfler, P. (2021). Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern: hep, 136 Seiten.**

Es sind schon mehr als fünfzig Jahren vergangen seit der Publikation von Karlheinz Ingenkamps wegweisendem Sammelband zur Fragwürdigkeit der Notengebung. Er enthielt auf empirischer Basis die folgenden Hauptaussagen: Bei der Vergabe von Noten verfälschen subjektive Fehlerquellen den Wert der Noten in unverantwortlicher Weise. Das klasseninterne Bezugssystem, welches die meisten Lehrpersonen anwenden, verbannt die Validität und die Reliabilität der Noten ins Reich der Träume und der prognostische Wert der Zensuren erweist sich als äusserst bescheiden. Dies alles führt dazu, dass Noten lediglich eine Scheingenauigkeit suggerieren.

Selten hat mich im Studium der Pädagogik ein Fachbuch derart erschüttert wie dieses. Das war vor fünfzig Jahren. Hat sich seither in der Schule in Bezug auf die Benotungspraxis etwas geändert? Antwort: Nein, nicht wirklich, jedenfalls im Gesamtsystem «Schule», was nicht heisst, dass sich nicht viele Lehrpersonen und Teams um eine möglichst gute Notenpraxis bemühen würden. Winfried Kronig, der grosse Schweizer Experte für diese Frage, schrieb vor einigen Jahren, dass der Glaube an die schulischen Leistungsbewertungen von Generation zu Generation weitergereicht und so eine eigentliche Tradition der Täuschungen perpetuiert werde. Zeit also, mit aktuellen Publikationen der Sache und der Debatte wieder etwas Schub zu verleihen. Dazu wäre es wünschenswert, dass ein Buch Vor- und Nachteile von Noten oder anderen Beurteilungssystemen einander gegenüberstellen würde, möglichst auf der Grundlage empirischer Forschungsdaten. Um es gleich vorwegzunehmen: Die beiden hier zu besprechenden Werke lösen einen solchen Anspruch nicht ein. Es sind vielmehr Manifeste mit dem Ziel, die vorherrschende Praxis zu verändern. Björn Nölte und Philippe Wampfler schreiben gleich zu Beginn: «Lernen ist nicht auf Bewertungen angewiesen. Wenn also Unterricht gute Umgebungen für Lernprozesse schaffen soll, dann muss er sich auf das beschränken, was vor Abgabe und Klausur liegt; auf all das, was Lernenden hilft, ohne dass sie bewertet werden. Auf den Punkt gebracht: Unterricht wird ohne Prüfungen und Noten besser» (S. 9). Das ganze Buch orientiert sich im Sinne eines Plädoyers für eine neue Prüfungskultur an dieser Einleitung.

Im zweiten Kapitel wird anhand einzelner Fallbeispiele, darunter eine Eliteuniversität und zwei Schulen in privater Trägerschaft, aufgezeigt, dass es bereits Unterricht ohne Noten gibt. Das vierte Kapitel bringt einige Hauptpunkte der Kritik an der Notengebungspraxis zur Darstellung. Insbesondere werden die unterschiedlichen Bezugsnormen und die simulierte Normalverteilung nachvollziehbar geschildert und kritisiert. Es ist der beste Teil des Buches, auch wenn die Kritik hier nicht umfassend ausfällt; die Autoren haben sich auf wenige Punkte beschränkt. Im daran

anschliessenden Kapitel «Schritte auf dem Weg zum bewertungsfreien Unterricht: zeitgemäße Prüfungsformate» sind einige alternative Prüfungsformate aufgeführt wie das Prinzip «Formative Assessment (Master or Die)» oder Portfolios. Es sind dies zwar anmutige, aber auch aufwendige Beispiele, die eingelagert sind in spezifische didaktische Konzepte. Die im Kritik-Kapitel geäusserten Bedenken an den Noten vermögen sie nicht aufzuheben. Ein kurzes, lesenswertes Kapitel befasst sich mit «Prüfungen in einer Kultur der Digitalität». Mit dem vielgestaltigen Einzug der Digitalität und dem damit verbundenen Leitmedienwechsel in der Schule stellen sich für die Beurteilung ganz neue Fragen, die von den Autoren leider nur in groben Strichen skizziert werden. Hier hätte ich als Leser gerne mehr und Konkreteres vernommen.

Abgeschlossen wird das Buch mit einem Blick auf das System. Luhmanns brillante Analyse wird hier zu Recht zitiert: «Noten vereinfachen Selektion, sie machen Kriterien so transparent, dass sie auf Zahlen rückführbar sind. Wer die richtigen Zahlen vorweisen kann, übersteht die Selektion, wer nicht, wird zurückgewiesen. Die Kehrseite ist das Zustandekommen dieser Zahlen: Hier herrscht Intransparenz, auch wenn Gründe oder Logiken angegeben werden können, wie Noten entstehen» (S. 85). Was von Nölte und Wampfler aber als Kur gegen diese Krankheit aufgeführt wird, nämlich Entwicklungsgespräche, Selektion durch Lernende selbst statt durch Lehrende, Qualifikationen mit Pass-/Fail-Prüfungen, Portfolios und Assessments, ist dann aber doch nur eine homöopathische Medizin, an deren umfassender Heilkraft Zweifel angebracht sind. Das Buch wird abgerundet mit zehn Mythen zur Bedeutung von Noten – ein kompaktes lesenswertes Kurzkompodium.

Auch Silvia-Iris Beutel und Birgit Xylander beginnen mit einem Plädoyer für eine gerechte Leistungsbeurteilung in einer neuen Lernkultur; der Band ist somit ebenfalls eher als Manifest denn als diskursive Auseinandersetzung mit der Notenfrage zu lesen. Die Autorinnen wollen «Mut machen dafür, Schule zu verändern, und Interesse daran wecken, über Lernen und Leistung neu und anders nachzudenken» (S. 9). Das Buch ist sehr gut strukturiert; die Gedanken und Einsichten werden in vier Hauptteilen dargelegt: 1) «Der Rahmen: Schule in neuer Lernqualität gestalten», 2) «Der Prozess: Leistung im Wandel verstehen», 3) «Die Aufgabe: Leistungsbeurteilung lern- und entwicklungsgerecht umsetzen» und 4) «Perspektiven für die Praxis: Spielräume nutzen».

Als Ausgangspunkt dient den beiden Verfasserinnen die Pandemieerfahrung, die gezeigt habe, dass schulische Lernkonzepte Flexibilität erfordern und aufseiten der Lernenden die Fähigkeit zu Selbstorganisation sowie Handlungswillen freisetzen: «Ein dieser Krise adäquates Lern- und Leistungskonzept muss vermehrt nach der Zukunft fragen, es muss Antworten auf diese Fragen finden helfen und Perspektiven von Autonomie und Gestaltungsfähigkeit eröffnen» (S. 15). Dieses Zitat zeigt den Duktus des Bandes: Lernen und Leisten sollen in veränderter Form eng aufeinander bezogen und verändert werden. Dass sich der Leistungsbegriff im Laufe der Geschichte der Schule

verändert hat, zeigen die Verfasserinnen an literarischen Beispielen von Thomas Mann über Erich Kästner bis Richard David Precht. Heutiges Lernen und Leisten muss in den Augen von Beutel und Xylander als individueller Prozess gefasst werden, was auch individuelle Beurteilungen nach sich zieht. Dies ergibt sich aus der Rahmung durch die Kinderrechte. Dialogischer, lernbezogener, förderlicher und für den inklusiven Unterricht dienlicher müsse die Beurteilung werden (S. 38). Und dann müsse auch die Gerechtigkeitsfrage neu gestellt und der Mythos der Leistungsgerechtigkeit von Schulnoten gebrochen werden, der vor allem bei den Eliten auf grosse Akzeptanz stosse, weil diese verstanden hätten, dass nichts die Sozialstruktur einer Gesellschaft verlässlicher reproduziert als der Glaube an die Objektivität der Schulnoten (S. 40). Inspiration und konkrete Umsetzungsideen für eine Veränderung ziehen die beiden Autorinnen aus den Ergebnissen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, die eine Vielzahl von Innovationen produzieren und neue Formen der Leistungsrückmeldung erfinden wie Lernlandkarten, Farbmarkierungen für den Kompetenzstand der Lernenden, selbstständige Anmeldung zur Lernkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler selbst und viele andere mehr (S. 45). Beutel und Xylander ermuntern Einzelschulen im letzten Kapitel dazu, Alternativen zu erproben und von Praxisbeispielen zu lernen.

Wie unterscheiden sich die beiden Bücher? Das Buch von Beutel und Xylander ist systematischer aufgebaut und akademischer ausgerichtet; Nölte und Wampfler haben eher ein gut verständliches Workshopbuch geschrieben. Beiden gemeinsam ist, dass sie die Ausrichtung der Notenpraxis verändern wollen, das heisst, Manifeste zur Abschaffung der Noten darstellen, ohne diese Einstellung hinreichend diskursiv aufzuarbeiten und empirisch zu belegen. Noten haben grosse Mankos, deshalb sollen Schulteams oder Lehrpersonen sie abschaffen, so der Tenor. Bedient werden nur die Farben Schwarz und Weiss. So gehen die Verfasserinnen implizit immer davon aus, dass Beurteilungen für das Lernen hinderlich seien; ein anderer Effekt wird ihnen nicht zugestanden. Das ist typisch kontinentaleuropäisch gedacht. Die angloamerikanische Tradition setzt auf die extrinsische Motivation, während die europäische Tradition der intrinsischen Motivation alles zutraut. Realistisch wäre hier wohl der Grauton, nicht das Schwarze oder das Weisse. Die beiden Bücher haben mich enttäuscht, weil sie nur mit bildungspolitischen Meinungen arbeiten und kaum mit empirischen Daten, wie dies seinerzeit bei Ingenkamp der Fall war.

Wir wissen es: Schulische Noten – jedenfalls die Endnoten des Semesters oder Jahres – bedienen einen problematischen Funktionsmix: Sie sollen Rückmeldungen über den Leistungsstand der Lernenden geben, sie selektionieren im Rahmen des meritokratischen Prinzips und sie haben eine Kommunikationsfunktion gegenüber Erziehungsberechtigten wie auch Stakeholderinnen und Stakeholdern (weiterführende Schulen, Lehrbetriebe). Das Erbringen der Beurteilung muss für die Lehrerinnen und Lehrer in einer gewissen Effektivität möglich sein. Die Beurteilungen müssen der Bildungsgerechtigkeit dienen und spielen eine wichtige Rolle bei der Allokation. Dass die Zahlennoten mit diesem Funktionsmix überfrachtet sind, versteht sich eigentlich von

selbst. Sie halten sich aber hartnäckig, was wahrscheinlich mit ihrer verführerisch einfachen Verständlichkeit – als Pädagoginnen und Pädagogen würden wir sagen: mit der fahrlässigen Verkürzung der Aussagen – zu tun hat. Aber gerade weil das so ist, meine ich, müsste man sich in neuen Büchern zur Thematik auch den folgenden Fragen stellen:

- Wie können Lehrpersonen dazu befähigt werden, die Noten passgenauer zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erteilen?
- Was könnte realistisch an die Stelle der Semester- oder Jahresendnoten treten? Wenn man sich dies nicht gut überlegt, besteht die Gefahr, dass statt der Noten Leistungs-Checks wie zum Beispiel «Stellwerk» oder standardisierte Kompetenzprüfungen analog zu IGLU und PISA vorgeschrieben werden, um die Lernenden zu zertifizieren. Ist es das, was die Lehrpersonen wollen?
- Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen und welche Rolle spielen dabei die Noten? Die Bildungsgerechtigkeit wird in den beiden besprochenen Büchern oft aufgerufen, aber nie hinreichend definiert. Eine Auseinandersetzung mit Helmut Heids «Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit» würde zeigen, wie komplex die Frage ist.
- Mit welchen Alternativen zu Noten können die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (Primarschulen, Gymnasien, Berufsschulen) miteinander verbindlich kommunizieren?

Das alles sind Fragen, denen man sich stellen müsste, bevor man die Abschaffung von Endnoten verlangt. Die beiden Bücher haben sie leider aussen vor gelassen. Es gibt somit noch einiges zu tun.

**Michael Fuchs**, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, [mfuchsph@gmail.com](mailto:mfuchsph@gmail.com)



**Williams, K. M. (2022). Doing research to improve teaching and learning: A guide for college and university faculty (2. Auflage). New York: Routledge, 358 Seiten.**

Kimberly M. Williams sieht Lehrende an Hochschulen aufgrund eines sich rasch verändernden Lehr- und Lernumfelds mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert. Die zentrale Prämisse der Autorin lautet, dass diesen Herausforderungen insbesondere durch die Nutzung der bereits vorhandenen Fähigkeiten von Lehrenden begegnet werden kann: die strukturierte, auf Daten basierende Analyse und Erforschung der (eigenen) Lehre sowie eine daran anschließende Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Das Buch liegt in zweiter, überarbeiteter Auflage vor und ist in vier Abschnitte bzw. «Steps» gegliedert: «Step 1: Study History and Understand Your Historical Context», «Step 2: Set Goals and Hypotheses for Student Learning», «Step 3: Know and Use Your Best Methodological Options and What Does Your Data Tell You?» und «Step 4: Reflect and Close the Loop».

Der erste Step umfasst den Einbezug des historischen Kontexts. Williams stellt die Geschichte von Hochschulbildung und Hochschulwesen in den USA in ihren Grundzügen dar und rückt zudem die Analyse von Kursbedingungen, die als wesentliche Ausgangsbedingungen erachtet werden, in den Fokus. Die aufgeworfenen Fragen in diesem Kapitel wie beispielsweise «Wer nimmt an dem Kurs teil und warum?» oder «Wie passt der Kurs in das Curriculum?», mit deren Beantwortung sich Lehrende auseinandersetzen sollten, erinnern an Teilbereiche einer Unterrichtsanalyse. Auf dieser Grundlage befasst sich der zweite Step mit dem Aspekt, inwiefern Lehrende Assessments nutzen können, um Informationen über den Lernfortschritt von Lernenden zu erhalten und diese in die Gestaltung der eigenen Lehre einfließen zu lassen. Dabei wird es als wesentlich erachtet, zu Beginn Lernziele festzulegen – schliesslich ist davon abhängig, welche Art des Assessments gewählt werden sollte. Es werden klassische Formen eines Assessments, die sich vorwiegend auf Learning-Outcomes beziehen (z.B. Multiple-Choice-Tests), ebenso dargestellt wie alternative Formen, die den Lernprozess, die Performanz, das Lernprodukt oder ein Portfolio in den Blick nehmen. Das Kapitel ist mit mehreren Praxisbeispielen angereichert, die einen Bezug zwischen theoretischen Ausführungen und praktischer Anwendung herstellen.

Der dritte und umfangreichste Step beschäftigt sich mit verschiedenen methodischen Möglichkeiten, die in der Lehr- und Lernforschung eingesetzt werden können. Die Autorin erläutert qualitative und quantitative Verfahren, Mixed-Methods sowie Fall- und Pilotstudien. Sie zeigt auf, wie gesammelte Daten interpretiert werden können, um Schlussfolgerungen zu ziehen und Erkenntnisse über den Unterrichtsprozess zu gewinnen. Williams hebt die Bedeutung einer sorgfältigen Analyse hervor, um aussagekräftige und zuverlässige Ergebnisse zu generieren. Auch in dieses Kapitel hat die Autorin eine Vielzahl von Praxisbeispielen bzw. Auszüge daraus eingebunden. Einige sind veröffentlicht und können von interessierten Leserinnen und Lesern

im gesamten Umfang eingesehen werden. Im letzten Step stellt Williams sowohl die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen als auch die Reflexion von Praxis in den Mittelpunkt. Als Ideal wird die Bildung einer Forschungsgruppe angesehen, die gemeinsam ein Projekt plant und durchführt, diesen Prozess reflektiert, Ergebnisse miteinander teilt und auf deren Basis Möglichkeiten herausarbeitet, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren, sowie schliesslich Implikationen für weitere Forschungsvorhaben ableitet. Die Autorin schätzt derartige Vorhaben als überaus gewinnbringend ein, weist jedoch auch darauf hin, dass sie grosse Herausforderungen mit sich bringen würden – unter anderem auch deshalb, weil an vielen Hochschulen klassische Lehrformate seit langer Zeit etabliert seien und ein intensives Engagement in der Lehre von Hochschulen nicht unbedingt in gleichem Masse honoriert werde. Williams schliesst mit einem Plädoyer für mehr Lehr- und Lernforschung an Hochschulen. Die Erfahrungen und Ergebnisse sollten bestenfalls in Gruppen mit anderen Lehrenden, auf Konferenzen oder mittels Publikationen geteilt werden, damit alle Interessierten davon profitieren können.

Insgesamt bietet «Doing Research to Improve Teaching and Learning» von Kimberly M. Williams eine gut strukturierte Einführung und einen umfassenden Leitfaden für diejenigen, die Forschung nutzen möchten, um effektive Lehr- und Lernstrategien in der Hochschullehre zu entwickeln und umzusetzen. Insbesondere die Vielzahl von Praxisbeispielen veranschaulicht, wie die Thematik in die eigene Lehre eingebunden werden kann. Ein grösserer Kritikpunkt betrifft allerdings die geringe theoretische Einbettung des Themas. Welche didaktischen, pädagogischen oder lehr- und lernpsychologischen Theorien die Basis für den Ansatz von Williams bilden, wird grösstenteils nicht ausgeführt. Auch das Kapitel zu quantitativen Methoden kommt mit einer einzigen Quelle aus. Interessierte Leserinnen und Leser wären bei diesem Bereich, der teilweise als schwierig zugänglich betrachtet wird, für weiterführende Literatur sicherlich dankbar. Grundsätzlich ist das Buch jedoch für Lehrende, die sich einen Überblick über die Thematik verschaffen, sich dieser insbesondere praktisch annähern und neue Denkanstösse erhalten möchten, durchaus empfehlenswert.

**Stefan Klemen**z, Dr., Universität zu Köln, stefan.klemen<sup>z</sup>@uni-koeln.de

## Neuerscheinungen

### Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Erichsen, J.** (2024). *Digitale Zukünfte. Fiktionale Erwartungen in der öffentlichen Diskussion zur Digitalisierung der Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- McElvany, N., Becker, M., Gaspard, H., Lauermann, F. & Ohle-Peters, A.** (Hrsg.). (2024). *Evaluation des Bildungssystems. Welche Erkenntnisse liefern aktuelle Schulleistungsstudien?* Münster: Waxmann.
- Wannack, E. & Beeli-Zimmermann, S.** (2024). *Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation*. Bern: hep.

### Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Asbrand, J., Peter, F., Calvano, C. & Dohm, L.** (2024). *Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Bitterlich, E.** (2024). *Lebensweltbezüge im Mathematikunterricht. Interpretative Analysen von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
- Fesser, P.** (2024). *Wissenschaftspropädeutik und Mathematikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Kompetenzen von Lernenden und Vorstellungen von Mathematiklehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Fischer, K.** (2024). *Einführung in die Psychomotorik* (5., aktualisierte Auflage). München: Reinhardt UTB.
- Hassler, D., Sterel, S. & Pfiffner, M.** (2024). *4K und künstliche Intelligenz. Auswirkungen auf die Unterrichts- und Prüfungskultur*. Bern: hep.
- Kaufmann, M.** (2024). *Ethik und Moral? Frag doch einfach! Klare Antworten aus erster Hand*. München: UVK UTB.
- Schreyer, P.** (2024). *Kognitive Aktivierung in der Unterrichtsinteraktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse zu Passungsverhältnissen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Thomson, M. M.** (Hrsg.). (2024). *Motivation and engagement in various learning environments. Interdisciplinary perspectives*. Charlotte: IAP.
- Weiß, G.** (Hrsg.). (2024). *Ludifizierung und Gamification. Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels*. Weinheim: Beltz Juventa.

### Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Abramovich, S.** (2024). *Topics in mathematics for elementary teachers. A technology-enhanced experiential approach*. Charlotte: IAP.
- Carrapatoso, A., Wilhelm, M., Rehm, M. & Reinhardt, V.** (2024). *Wirksamer Unterricht in BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Döhring, V. & Gissel, N.** (2024). *Sportunterricht planen und auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egger, C., Neureiter, H., Peschel, M. & Goll, T.** (Hrsg.). (2024). *In Alternativen denken – Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Götz, T.** (2024). *Schulleistungen. Eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende*. Opladen: Barbara Budrich UTB.
- Hemmer, M., Angele, C., Bertsch, C., Kapelari, S., Leitner, G. & Rothgangel, M.** (Hrsg.). (2024). *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung. Beiträge der GFD-ÖGFD-Tagung Wien 2022*. Münster: Waxmann.
- McGregor, S.** (2024). *Learning to teach. Primer on teacher education methods*. Charlotte: IAP.
- Morales-Doyle, D.** (2024). *Transformative science teaching. A catalyst for justice and sustainability*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Pustka, E.** (Hrsg.). (2024). *(Apprendre) le français en Autriche. Französisch (lernen) in Österreich*. Tübingen: Narr.

- Richter, T. & Lenhard, W.** (Hrsg.). (2024). *Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Rohen, C.** (2024). *Motivierender Anfangsunterricht – Mit den Sachen beginnen. Ein Studienbuch in zwei Teilen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneider, A.** (2024). *Digitales Prüfen. Ein Leitfaden zum Erstellen und Durchführen von digitalen Prüfungen*. Bern: hep.
- Schweitzer, F.** (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UTB.
- Simon, T. & Kallweit, N.** (Hrsg.). (2024). *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

#### Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Baumann, R.** (2024). *Angehende Grundschullehrkräfte beim Umgang mit Belastungen unterstützen. Evaluation eines fallbasierten inklusionsorientierten Trainings*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, I. & Hocker, T.** (2024). *Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen. Von beruflichen Vorerfahrungen über das wissenschaftliche Studium in die Schule*. Münster: Waxmann.
- Graulich, N., Arnold, J., Sorge, S. & Kubsch, M.** (Hrsg.). (2024). *Lehrkräftebildung von morgen. Beiträge der Naturwissenschaftsdidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Grossman, P. & Fraefel, U.** (Hrsg.). (2024). *Core practices in teacher education. A global perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Kaufmann, B., Denninger, A., Reinert, M. & Steinfeld, L.** (Hrsg.). (2024). *Möglichkeiten und Herausforderungen der phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Peitz, J.** (2024). *Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. Empirische Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung*. Münster: Waxmann.
- Schnebel, S., Grassinger, R., Visotschnig, M. S., Wiedenhorn, T. & Janssen, M.** (Hrsg.). (2024). *Begleitung und Beratung. Konzepte zur Unterstützung professioneller Entwicklung im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.
- Schreiner, C., Schauer, G. & Kraler, C.** (Hrsg.). (2024). *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thönes, K. V.** (2024). *Glück im Lehrerberuf. Theoretische und empirische Perspektiven auf das Wohlbefinden von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

#### Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Franck, N.** (2024). *Fit fürs Studium. Erfolgreich reden, lesen, schreiben* (11. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Glaser, E., Groppe, C. & Overhoff, J.** (Hrsg.). (2024). *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rainville, K. N., Title, D. G. & Desrochers, C. G.** (Hrsg.). (2024). *Faculty peer coaching in higher education. Opportunities, explorations, and research from the field*. Charlotte: IAP.

#### Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Häcker, T., Köpfer, A., Rühlow, D. & Granzow, S.** (Hrsg.). (2024). *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, C.** (2024). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (5. Auflage). München: Reinhardt UTB.
- Jäntsch, C.** (2024). *Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg zur Inklusion. Concerns-basierte Untersuchungen der Implementation inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Zeitschriftenspiegel

### Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

**Helsper, W.** (2024). Begriff: Pädagogische Professionalität – mehrbenenentheoretische Perspektiven.

*Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100 (2), 133–154.

**Lassahn, R.** (2024). Erziehung und moralisches Bewusstsein. *Pädagogische Rundschau*, 78 (2), 145–150.

### Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

**Abel, R., de Bruin, A., Onan, E. & Roelle, J.** (2024). Why do learners (under)utilize interleaving in learning confusable categories? The role of metastrategic knowledge and utility value of distinguishing. *Educational Psychology Review*, 36, Artikel 64, 1–39.

**Backers, L., De Smedt, F. & Van Keer, H.** (2024). Teachers as agents of self-regulated learning (SRL): Studying the relations between teachers' knowledge, beliefs, and SRL implementation across educational levels. *Unterrichtswissenschaft*, 52 (1), 15–38.

**Cramer, C., Brahm, T., Führer, C., Hapke, J. & Schweitzer, F.** (2024). Zur Relevanz der Domäne für die Professionalität von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (3), 366–386.

**Kähler, J. & Köller, O.** (2024). Entwicklung der mathematischen und Lesekompetenzen über sieben Jahre: Individuelle Determinanten und die Rolle der Schulform in der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71 (2), 57–79.

**Kastens, C. P. & Schlag, S.** (2024). Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Belastungserleben bei angehenden Lehrkräften im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38 (3), 161–180.

**King, V.** (2024). ‚Jugend‘ ist mehr als ein Wort. Theoretische Bestimmung und empirische Wandlungen von Jugend im Singular und Plural. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 70, 92–108.

**Klemen, S. & König, J.** (2024). Karriereaspirationen und Kompetenzniveaus im pädagogischen Wissen: Zum Zusammenhang zwischen motivationalen Merkmalen und Erwerb professionellen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27 (1), 229–255.

**Kolovou, D., Hochweber, J. & Praetorius, A.-K.** (2024). Does teacher judgment accuracy matter? How judgment accuracy, teaching quality, and student achievement development are related. *Teaching and Teacher Education*, 144, Artikel 104555, 1–16.

**Pauli, C., Lipowsky, F. & Reusser, K.** (2024). Capturing the subject-specific quality of mathematics instruction: How do expert judgments relate to students' assessments of the quality of their own learning and understanding? *ZDM – Mathematics Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01561-3>

**Peck, L. & Schneider Kavanagh, S.** (2024). Learning to give feedback to student writers: A systematic review of research on field-based experiences for pre-service writing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 144, Artikel 104602.

**Schmitz, J., Wolf, K. & Bauch, J.** (2024). Prävention psychischer Störungen von Schüler:innen in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71 (2), 96–100.

**Stöhr, W. & Schulze, G. C.** (2024). Die Emotion Scham in der Schule. *Journal für Psychologie*, 32 (1), 51–72.

### Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

**Barsch, S.** (2024). Professionell Geschichte unterrichten. Ansätze, Forschungsperspektiven und Diskussionen. *Geschichte für heute*, 17 (2), 5–14.

**Boomgaarden, A., Loibl, K. & Leuders, T.** (2024). Fostering learning from errors – Computer-based adaptivity at the transition between problem solving and explicit instruction. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 45, Artikel 9, 1–36.

**Fohr, T.** (2024). Adaptive Lernunterstützung im Fach Kunst: Beispiele zum Scaffolding aus der Sekundarstufe I, Klasse 5. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 6 (2), 63–100.

- Johst, S. E.** (2024). Mit Kant Philosophieren lernen: Illustration seines Unterrichts in Weltweisheit und Ableitung philosophiedidaktischer Impulse. *Pädagogische Rundschau*, 78 (1), 7–17.
- Karlen, Y. & Hertel, S.** (2024). Inspiring self-regulated learning in everyday classrooms: Teachers' professional competences and promotion of self-regulated learning. *Unterrichtswissenschaft*, 52 (1), 1–13.
- Krösche, H. & Stornig, T.** (2024). Schulische Partizipationsräume im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Bildung zum Lernen aus schuldemokratischen Prozessen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15 (2), 18–35.
- Leiß, J.** (2024). Inklusionsorientierte und diskriminierungskritische Deutschdidaktik(en). *Didaktik Deutsch*, 29 (56), 23–44.
- Lemmrigh, S., Ehmke, T. & Reusser, K.** (2024). Adaptive Lernunterstützung durch fachliche Präzision und interaktionale Qualität: Ein Handlungsmodell zu adaptiver Lernunterstützung. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 6 (2), 6–23.
- Verbücheln, E.-M. & Ahlers, M.** (2024). Kompetenzorientierte Seminarbausteine für adaptives Klassenmusizieren: Eine Analyse aus der Perspektive des Handlungsmodells adaptiver Lernunterstützung. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 6 (2), 24–42.

#### Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Carstensen, B., Lindner, C. & Klusmann, U.** (2024). Wahrgenommene Wertschätzung im Lehramtsstudium. Fachunterschiede und Effekte auf Wohlbefinden und Abbruchsintention. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38 (3), 181–194.
- Hesse, F. & Krause, J.** (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*, 29 (56), 66–86.
- Hußner, I., Lazarides, R. & Symes, W.** (2024). The relation between self-efficacy and teaching behaviour: A video-based analysis of student teachers. *Learning and Instruction*, 91, Artikel 101880.
- Müller, J., Böhnke, A. & Thiel, F.** (2024). Lehramtsstudierende im ersten Studienjahr – Die Veränderung ihrer Fehlerorientierung im Zusammenhang mit der Lehrkraftselbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27 (1), 169–195.
- Richter, D., Lazarides, R. & Scheiter, K.** (2024). Stichwort: Professionalisierung von Lehrkräften für die digitale Transformation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27 (3), 613–636.
- Weißbach, A. & Kulgemeyer, C.** (2024). Reflexionsfähigkeit von Physiklehramtsstudierenden: Ein Online-Self-Assessment mit Feedback. *Unterrichtswissenschaft*, 52 (1), 135–161.

#### Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Benedetti, S., Weyers, S., Kirchner, A. & Rollmann, O.** (2024). Politisches Engagement im Hochschulkontext. Eine qualitative Studie zu Motiven, Überzeugungen und (Lern-)Erfahrungen engagierter Studierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (2), 251–271.
- Sarauw, L. L.** (2024). Time matters in higher education: How the ECTS changes ideas of desired student conduct. *Higher Education Policy*, 37 (2), 259–277.

#### Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Becker, B. & Weber, M.** (2024). Die Thematisierung von Integration und Inklusion in Kindergartenkonzeptionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27 (1), 7–37.
- Katzenbach, D.** (2024). Von der Dialektik von Gleichheit und Differenz über die radikale Differenz zu radikaler Gleichheit? Zum Bedeutungswandel der Gleichheitsidee im Inklusionsdiskurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (3), 3318–3334.

# Impressum

## Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

## Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration,  
Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, [bzl@goffice.ch](mailto:bzl@goffice.ch)

## Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, [nic.berger@bluewin.ch](mailto:nic.berger@bluewin.ch)

## Lektorat

Jonna Truniger, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch)

## Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

## Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

## Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

## Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

**Peter Tremp** Flexibilisierung des Hochschulstudiums – eine Leitidee in vielfältiger Ausprägung. Einleitung in das Themenheft

**Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb** Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern

**Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann** Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen

**Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel** Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende?

**Markus Weil** Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen

**Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner** Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz»

#### Forum

---

**Laura Fuhrmann** Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

**Jan Grey und Inga Gryl** «Innovativeness» Hochschullehrender als Faktor für die Einbettung digitaler Bildung in die universitäre Lehrkräftebildung im Sachunterricht

**Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef** Ausserschulisches Lernen mit dem Regelunterricht verknüpfen? Zur Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center