

GEFÖRDERT VOM

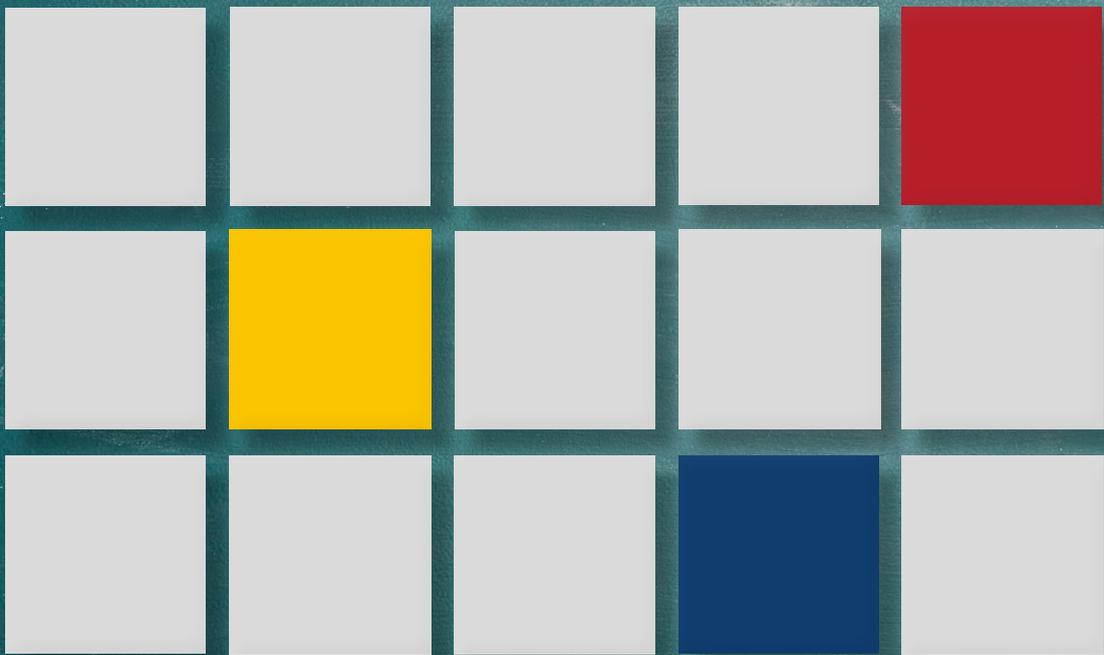


Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung



4 | 2019

Theorie und Praxis des Lehrerhandelns

Heft 4 | 2019
Theorie und Praxis
des Lehrerhandelns

heiEDUCATION
JOURNAL
Transdisziplinäre Studien
zur Lehrerbildung

HEIDELBERG
UNIVERSITY PUBLISHING

heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung
Jahrgang 2 | 2019

Editors

Beatrix Busse, Gerhard Härle

Assistant Editor

Corinna Assmann (verantwortlich)

Editorial Board

Tobias Dörfler, Michael Haus, Sebastian Mahner, Jörg Peltzer, Stefanie Samida,
Christiane Wienand, Alexander Wohnig



**UNIVERSITÄT
HEIDELBERG**
ZUKUNFT
SEIT 1386

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0 (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht.
Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf den Verlagswebseiten von HEIDELBERG UNIVERSITY PUBLISHING <https://heiup.uni-heidelberg.de> dauerhaft frei verfügbar (open access).
doi: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4>

© 2019. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasserinnen und Verfassern.

ISBN 978-3-947732-64-7 (Print)

ISBN 978-3-947732-63-0 (PDF)

ISSN 2569-8524 (Print)

eISSN 2626-983X

Die Heidelberg School of Education ist eine gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Heidelberg und wird über das Projekt heiEDUCATION 2.1 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Inhalt

Editorial	5
Rosi Ritter, Antje Wehner, Gertrud Lohaus und Philipp Krämer Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung <i>Disziplinübergreifendes Seminarkonzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung</i>	9
Melanie Radhoff, Christiane Ruberg und Sarah Wieckert Die Gewissheit der Ungewissheit <i>Zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext von Inklusion</i>	25
GESPRÄCH	
Aleida Assmann Das Zeitzeugengespräch als Quelle und Zugang zur Vergangenheit <i>Erinnerung, Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvermittlung zwischen den Generationen</i>	35
Christian Heuer, Mario Resch und Manfred Seidenfuß Geschichte unterrichten können?! <i>Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen</i>	57
Juliane Rutsch und Tobias Dörfler Weitergehende Aspekte der Validierung eines vignettenbasierten Testverfahrens zur Erfassung des lesedidaktischen Wissens bei Lehramtsstudierenden	69

Andrea Burda-Zoyke und Esther Radde	95
Multiprofessionelle Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf	
EXPERIMENT	
Verena Jannack, Jens-Peter Knemeyer und Nicole Marmé	105
Forschungsnahе Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht <i>Lehrer/innenbefragung zeigt akuten Handlungsbedarf</i>	

Editorial

Einige dem *heiEDUCATION Journal* zugesandte Texte machten uns darauf aufmerksam, dass der Fragenkomplex ‚Lehrerhandeln‘ offenbar von hoher aktueller Relevanz ist. Deswegen erbat wir im Jahr 2018 mit einem entsprechenden *Call for Papers* die Einreichung von Beiträgen, die sich aus praxisorientierter, empirischer oder theoretischer Perspektive speziell mit diesem Thema auseinandersetzen. Das nun vorliegende vierte Heft bietet repräsentierte Beispiele aus dem breiten Forschungsspektrum und trägt der transdisziplinären Ausrichtung der Zeitschrift Rechnung.

Mit dem gemeinsamen Fokus auf Inklusion widmen sich die ersten beiden Aufsätze spezifischen Formaten zur universitären Begleitung der Praktika im Studium, die die Studierenden auf wesentliche Herausforderungen des zukünftigen Berufsfeldes vorbereiten. In *Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung* stellen Rosi Ritter, Antje Wehner, Gertrud Lohaus und Philipp Krämer ein disziplinübergreifendes Seminar-konzept vor, in dem Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Kompetenzen für die schulische Inklusion erwerben und erproben. Besonders fruchtbar wirkt hierbei die Kooperation im multi-professionellen Tandem, die die Verschränkung der Teilkompetenzen und den Wissenstransfer innerhalb der Co-Teaching Teams fördert. Melanie Radhoff, Christiane Ruberg und Sarah Wieckert nehmen sich im Beitrag zur *Gewissheit der Ungewissheit* ein grundlegendes Problem des Lehrerberufs im Kontext von Inklusion vor und zeigen anhand der Konzeption eines Begleitseminars zum Eignungs- und Orientierungspraktikum, wie wichtig bereits im Studium die Vermittlung eines professionellen Umgangs mit Ungewissheit und Widersprüchlichkeiten ist. Die Autorinnen argumentieren, dass das Sich-Einlassen auf Ungewissheit gerade in unserer von vielfältigen Transformationen gekennzeichneten Gesellschaft eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern darstellt und hierbei u. a. die mehrperspektivische Reflexion mit anderen gewinnbringend sein kann.

Der zweite thematische Schwerpunkt des Heftes stammt aus der Geschichts-didaktik, zu dem zwei Aufsätze gehören: Unter der neuen, okkasionellen Rubrik GESPRÄCH beleuchtet die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann die Potentiale des *Zeiteugengesprächs als Quelle und Zugang zur Vergangenheit* in

geschichtswissenschaftlicher und in geschichtsdidaktischer Hinsicht. Als Vertreterin der 1968er Generation tritt sie in Dialog mit dem pensionierten Professor für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Gunter Thiele, einem Angehörigen der 1945er Generation, über die Rolle dieser beiden Generationen in der deutschen Nachkriegsgesellschaft und im Aufbau der Bundesrepublik. Mit dem Blick auf Erinnerung und Geschichtsbewusstsein reflektiert sie kritisch, wie Lehrerhandeln und -haltung durch die jeweilige generationelle Verankerung in der Geschichte geprägt ist und welches Potential für die Geschichtsvermittlung ein solches Zeitzeugeninterview eröffnet. Unmittelbar für die Kompetenzen der angehenden Geschichtslehrperson relevante Fragen stellen Christian Heuer, Mario Resch und Manfred Seidenfuß. Wie die programmatische Überschrift *Geschichte unterrichten können?!* andeutet, untersuchen sie sowohl theoretisch als auch empirisch, wie Wissen und Können bei (angehenden) Geschichtslehrpersonen zusammenhängen und welche Bedeutung insbesondere der ‚Fachlichkeit‘ in der Professionalisierung als Voraussetzung für kompetentes Handeln im Geschichtsunterricht zukommt.

Juliane Rutsch und Tobias Dörfler greifen mit ihrer empirischen Untersuchung *Weitergehende Aspekte der Validierung eines vignettenbasierten Testverfahrens zur Erfassung des lesedidaktischen Wissens bei Lehramtsstudierenden* auf einen basalen Aspekt der Professionskompetenz zu. Das Testverfahren, das die Autor*innen für ihre Studie entwickelt haben, ermöglicht es, gezielt fachdidaktisches Wissen im Kontext konkreter Unterrichtssituationen abzufragen. Die kritische Reflexion der Ergebnisse zeigt Möglichkeiten zur Optimierung bestehender Testverfahren und deren Validierung auf. Weniger von den fachspezifischen als von den pädagogischen Aufgaben im Umgang mit Jugendlichen her betrachten Andrea Burda-Zoyke und Esther Radde *Multiprofessionelle Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf*. Sie dokumentieren, dass sich dieser Veranstaltungstypus über das Thema im engeren Sinne hinaus durch die transdisziplinäre Auseinandersetzung mit fachfremden Perspektiven und die Reflexion unterschiedlicher Denk- und Herangehensweisen als äußerst praxisrelevant erweist.

Ausgehend von der Forderung nach (Schlüssel-)Kompetenzen in vielen deutschen Bildungsplänen weisen abschließend Verena Jannack, Jens-Peter Knemeyer und Nicole Marmé in der Rubrik EXPERIMENT kritisch nach, welches Wissen über *Forschungsnahе Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht* bei Lehrerinnen und Lehrern vorhanden ist und welches sie im konkreten Unterricht einsetzen. Aus den Ergebnissen ihrer Befragung ziehen die Autor*innen Rückschlüsse für die Lehrer*innenbildung und benennen den akuten Handlungsbedarf in den unterschiedlichen Phasen der Lehreraus- und -fortbildung, die sie als kohärenten Prozess der Entwicklung kompetenten Lehrerhandelns über das Lehramtsstudium durch das gesamte Berufsleben hindurch ansehen.

Many of the texts submitted to the *heiEDUCATION Journal* have called our attention to the apparently high relevance of questions surrounding teaching as a practice. Therefore, we sent out a call for papers in 2018 specifically asking for submissions that address this topic through either a hands-on, empirical, or theoretical perspective. In accordance with the transdisciplinary outlook of this journal, this issue offers an insight into the broad spectrum of research in this field.

The first two papers share a focus on inclusion while looking into university programs that accompany school internships in order to prepare the trainee teachers for key challenges of their future profession. In their article on *Inclusion-oriented teacher education*, Rosi Ritter, Antje Wehner, Gertrud Lohaus, and Philipp Krämer present a concept for a transdisciplinary seminar, in which students of general education studies and those of special needs education form co-teaching tandems to acquire both theoretical and practical skills in the field of school inclusion. Raising the issue of *Being certain of uncertainty*, Melanie Radhoff, Christiane Ruberg, and Sarah Wieckert's paper tackles a basic problem of the teaching profession in the context of inclusion. With regard to their concept for a tutorial that supports students during their first school internship, the authors argue that the ability to deal with uncertainty and contradictions provides an important element in the professionalization of prospective teachers.

The issue's second thematic hub stems from history didactics and conjoins two articles: Establishing the new, occasional section CONVERSATION, the first sheds light on the potential of *The oral history interview as a source of and access to the past* with regard to history and history didactics. Here, Aleida Assmann as representative of the '68 generation enters into a dialogue with Gunter Thiele, retired professor for history didactics at the University of Education Heidelberg and member of the '45 generation. In their conversation, they discuss the role of these two generations in German post-war society and in building the Federal Republic. Taking into account memory and historical consciousness, Assmann critically reflects on how teachers' actions and attitudes are shaped by their generational anchoring in history, and on the possibilities for history didactics that lie in such an oral history interview. In the second history-related article, Christian Heuer, Mario Resch, and Manfred Seidenfuß are concerned with questions immediately relating to the competences of the prospective history teacher. As their programmatic title *Being able to teach history?!* indicates, the authors examine theoretically as well as empirically the connection between knowledge, in particular subject-specific knowledge, and skills in relation to the competent action of (prospective) history teachers in the classroom.

In their empirical examination of *Further aspects of the validation of a vignette-based test to assess pedagogical content knowledge of pre-service teachers in the reading domain*, Juliane Rutsch and Tobias Dörfler look into a basic aspect of professional

competencies. The test developed by the authors for their study enables them to sample pedagogical content knowledge of teacher trainees. Their critical reflection of the test results identifies ways of optimizing existing test methods and their validation. Andrea Burda-Zoyke and Esther Radde put their focus on pedagogical rather than subject-specific challenges that arise in dealing with youths in their paper on *Multiprofessional courses in teacher education to support adolescents in the transition from school to employment*. The authors emphasize the practical relevance of this type of transdisciplinary seminar, which enables students to engage with perspectives and approaches from other disciplines.

Based on the demand for the training of (key) competences in many German school curricula, Verena Jannack, Jens-Peter Knemeyer, and Nicole Marmé critically examine how much teachers know about *Inquiry-based teaching methods in German science education*, and whether they implement such methods in their teaching. As the authors show in the section EXPERIMENT, the results of their survey entail a need for action in all of the different phases of teacher education, which they regard as a coherent development of competence in teaching practice throughout a teacher's professional life cycle.

Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung

Disziplinübergreifendes Seminar-konzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung

Zusammenfassung. Die schulische Inklusion verlangt nach Fachkräften, die darauf vorbereitet sind, heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Dafür brauchen sie sowohl sonderpädagogische als auch fachdidaktische Expertise, um den Bedürfnissen aller Schüler/innen gerecht werden zu können. Multiprofessionelle Kooperation wird als eine zentrale Gelingensbedingung betrachtet, nicht nur im Hinblick auf die Lernerfolge der Schüler/innen, sondern auch auf die Professionalisierung der Lehrkräfte. Daher sollte die Kooperation bereits in der universitären Phase der Lehrer/innenbildung initiiert werden.

Ein an der Bergischen Universität Wuppertal entwickeltes Seminar-konzept richtet sich an Studierende der sonderpädagogischen Förderung und der Regelschulpädagogik; es fokussiert insbesondere die kooperative Zusammenarbeit. Zunächst besuchen die Teilnehmer/innen ein Blockseminar, das Grundlagen zu schulischer Inklusion und Co-Teaching vermittelt. Nach einer Phase der aktiven Teambildung begleiten und gestalten die Teams gemeinsam ein Semester lang einmal wöchentlich Unterricht in inklusiven Schulen. Für die Konzeption der eigenen Unterrichtseinheiten ist zusätzlich zur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise der Regelschulpädagogik-Studierenden insbesondere die bildungswissenschaftliche und inklusionsorientierte Expertise der Studierenden der sonderpädagogischen Förderung notwendig. Durch den intensiven Austausch im multi-professionellen Tandem erfolgen sowohl die Verschränkung der Teilkompetenzen als auch ein Transfer der Expertise beider Partner/innen.¹

Schlüsselwörter. Disziplinübergreifendes Seminar-konzept, Co-Teaching, inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung, Kompetenzverschränkung

- 1 Das Seminar wird im Rahmen der „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal angeboten. KoLBi ist Teil der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Inclusion-oriented teacher education

Interdisciplinary seminar concept for students of general and special education studies

Abstract. Educational inclusion calls for teachers who are prepared to teach heterogeneous groups of students. In order to be able to serve the needs of all students, teachers require expertise in the field of special educational needs as well as in subject didactics. Interdisciplinary co-teaching is widely regarded as beneficial not only to students' learning outcomes but also to the overall professional development of teachers. Therefore, interdisciplinary cooperation should be initiated as early as in the first phase of teacher education.

The University of Wuppertal has developed the concept for a seminar that addresses trainee teachers for special educational needs (SEN) as well as trainee teachers for general education (GE). At first, students attend a theoretical unit at the university, in which they acquire basic knowledge about educational inclusion and co-teaching. At the end of this unit, there is a phase of active team-building with two partners of different disciplines. Afterwards, the teams support and conduct lessons at inclusive schools once a week over the period of one semester (12 weeks). This requires not only the subject-related scientific and pedagogical expertise of the GE teachers but also, and most importantly, the educational and inclusion-oriented expertise of the SEN teachers. The intensive exchange in the multidisciplinary teams results in an interconnection of partial competencies and a transfer of expertise between the partners.

Keywords. Interdisciplinary seminar concept, co-teaching, inclusion-oriented teacher training, interconnection of competencies

1 Einleitung

Um eine gelingende schulische Inklusion zu ermöglichen, sollte die Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen bereits in der ersten Phase der Lehrer/innenbildung enthalten sein. Dies ist ein allgemein anerkanntes Ziel in etlichen wissenschaftlichen Publikationen (vgl. Feuser 2015; Lütje-Klose, Miller, Ziegler 2014). Vor allem eine positive Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Inklusion (vgl. Avramidis, Byaliss, Burden 2000; de Boer 2012) und die Fähigkeit, in interdisziplinären Teams zu arbeiten (vgl. Schwager 2011; Lütje-Klose et al. 2005) werden häufig als zentrale Elemente und Gelingensbedingungen genannt. Lütje-Klose und Urban (2014) stellen fest, dass die Schaffung entwicklungs-fördernder Bedingungen für eine sehr heterogene Gruppe von Lernenden vielfach nicht von einer Lehrkraft alleine umgesetzt werden kann. Daher „gehören

Inklusion und professionelle Kooperation zusammen wie zwei Seiten einer Medaille“ (ebd., S. 113). Multidisziplinäre Kooperation fördert jedoch nicht nur die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern trägt auch zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei (vgl. Pancsofar, Petroff 2013). Durch die Kooperation findet sowohl ein Transfer von Expertise (vgl. Scruggs, Mastropieri, McDuffie 2007) als auch ein Austausch und ein Überdenken von Überzeugungen (vgl. Gräsel, Fußangel, Pröbstel 2006) statt. Formale Lerngelegenheiten bieten die Möglichkeit, die Kooperation zu initiieren, weshalb die Hochschulrektorenkonferenz fordert, multiprofessionelle Kooperation als festen Bestandteil ins Studium zu integrieren (vgl. HRK 2015). Allerdings gibt es dafür bislang weder konzeptuelle Vorgaben seitens der Ministerien noch erprobte Konzepte oder empirisch abgesicherte Befunde.

Die aus diesem Grund an der Bergischen Universität Wuppertal entwickelte und evaluierte Seminarform für Lehramtsstudierende der Regelschulpädagogik und Lehramtsstudierende der sonderpädagogischen Förderung bietet eine formale Lerngelegenheit, Kooperation und Co-Teaching zu erlernen und einzuüben. Das Seminar besteht aus drei Phasen, in denen Co-Teaching theoretisch angebahnt, praktisch durchgeführt und anschließend reflektiert wird.

2 Co-Teaching im inklusiven Unterricht – das Seminarkonzept

Das Seminar „Co-Teaching im inklusiven Unterricht“ wird sowohl für Lehramtsstudierende für die Haupt-, Real- oder Gesamtschule (HRGe) und Gymnasium oder Gesamtschule (GymGe) als auch für Lehramtsstudierende der sonderpädagogischen Förderung angeboten. Die HRGe- und GymGe-Studierenden besuchen die Lehrveranstaltung im Rahmen des Forschungsprojekts im Master of Education (M. Ed.) mit insgesamt 6 nachgewiesenen ECTS einschließlich des Leistungsnachweises in Form eines Forschungsprotokolls.² Für Lehramtsstudierende der sonderpädagogischen Förderung ist das Seminar im Modul „Didaktische Methoden und Vermittlungstechniken im inklusiven Unterricht“ sowie im Modul „Berufsfeldpraktikum“ im Bachelor of Education (B. Ed.) verortet. Die Studierenden erhalten insgesamt 4 ECTS inklusive des Nachweises durch ein Lerntagebuch

2 Siehe beispielhaft „Prüfungsordnung für den Teilstudiengang Biologie des Studienganges Master of Education – Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Bergischen Universität Wuppertal“, <https://bscw.uni-wuppertal.de/pub/bscw.cgi/d8819820/am11126.pdf> [07.07.2018].

und einen Praktikumsbericht.³ Das gemeinsame Seminar gliedert sich in drei Phasen: eine universitäre, eine schulpraktische und eine reflexive Phase:

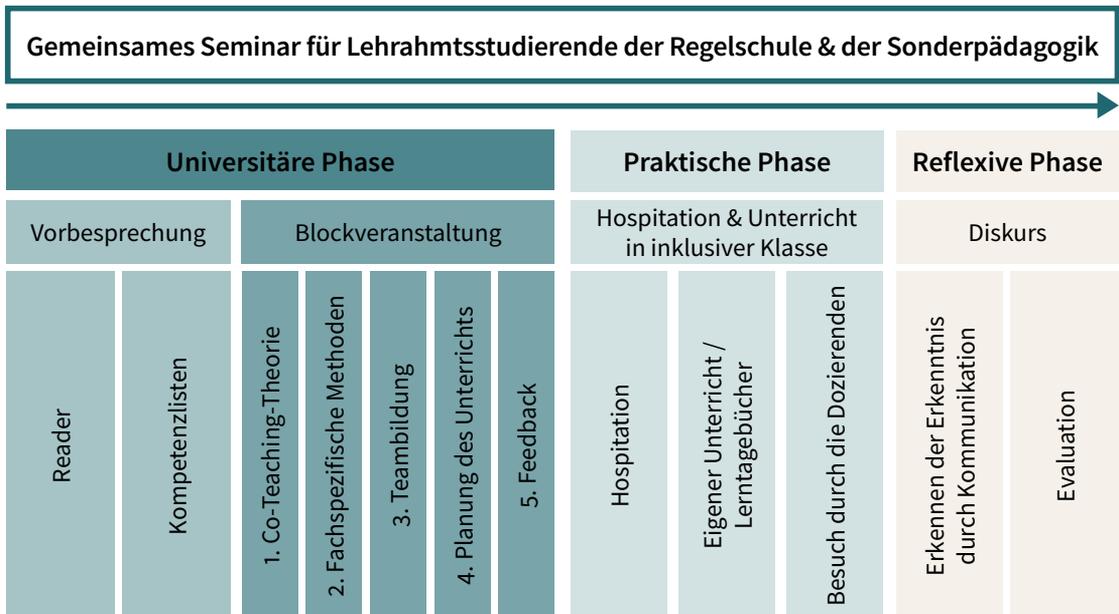


Abb. 1: „Co-Teaching im inklusiven Unterricht“, Seminarkonzeption

2.1 Universitäre Phase

Die universitäre Phase setzt sich aus einer gemeinsamen zweistündigen Vorbereitung, der individuellen Bearbeitung eines Readers sowie einer gemeinsamen neunstündigen Blockveranstaltung zusammen. Die Vorbereitung findet etwa eine Woche vor der Blockveranstaltung statt und dient dazu, das Konzept des Projekts zu erläutern und die Reader mit den Kompetenzlisten vorzustellen; sie enthalten je nach Studiengang und Studienfach unterschiedliche Themenblöcke zu „Fachdidaktische Aspekte für den inklusiven Unterricht“ und „Sonderpädagogisch-methodische Aspekte für den inklusiven Unterricht“ sowie die gemeinsamen Texte zu „Co-Teaching“ und „Gesetzliche Grundlagen der

³ Siehe „Prüfungsordnung für den Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Education – Sonderpädagogische Förderung an der bergischen Universität Wuppertal“, <https://bscw.uni-wuppertal.de/pub/bscw.cgi/d9524581/am14032.pdf> [07.07.2018].

Inklusion“. Mithilfe von Kompetenzlisten können die Studierenden überprüfen, ob sie sich die Inhalte korrekt erschlossen haben.

Die Blockveranstaltung folgt dem Prinzip des Expertenpuzzles, in dem die Studierenden in fachgleichen Gruppen zunächst ihre jeweiligen Reader besprechen und dann in den disziplinübergreifenden Teams vorstellen. Die Blockveranstaltung besteht aus insgesamt fünf Einheiten.

Die erste Einheit widmet sich dem Hauptinhalt des Seminars, nämlich dem Co-Teaching. Die Studierenden schreiben zwei Kernsätze der wichtigsten Aspekte des Co-Teaching für den inklusiven Unterricht auf Moderationskarten und heften sie nach kurzer Erläuterung an ein Flipchart, wonach sie diese in Themengebiete gruppieren. In einem Plenumsgespräch werden dann die wichtigsten Voraussetzungen und Bedingungen des Co-Teaching, die Vorteile für den inklusiven Unterricht sowie die unterschiedlichen Formen herausgestellt. Den Abschluss dieser Einheit bildet ein Lehrfilm, der die Praxis und die Methoden des Co-Teaching darstellt.

In der zweiten Einheit arbeiten die Studierenden der Regelschulpädagogik in fächerhomogenen, die Studierenden der sonderpädagogischen Förderung in studienganghomogenen Kleingruppen, um mithilfe von Leitfragen die Spezifika der jeweiligen Fachdidaktiken bzw. der sonderpädagogischen Unterrichtsmethoden zu definieren. Ziel ist es, ein Bewusstsein für die Charakteristika einer Lehrkraft dieses Faches bzw. der sonderpädagogischen Förderung zu entwickeln und so zu Einsichten in die je spezifische Expertise zu gelangen. Im Gespräch mit einer Fachdozentin oder einem Fachdozenten zum Abschluss dieser Einheit erstellt jede/r Studierende ein eigenes fachliches Kompetenzprofil.

In der dritten Einheit identifizieren die Studierenden zudem ein jeweils eigenes Persönlichkeitsprofil, indem sie sich besonderer Charaktereigenschaften, Vorlieben, Arbeitsweisen, Erwartungen und Ängste bewusst werden und diese für sich verschriftlichen.

In der nächsten Phase des Seminars steht die aktive Teambildung als essenzielle Voraussetzung für erfolgreiches Co-Teaching im Mittelpunkt. Die von den Dozierenden nach pragmatischen Kriterien (z. B. Lehrveranstaltungsfreie Tage an der Universität, studierte Fächer, Wohnort und Mobilität etc.) gematchten Tandems – jeweils ein/e Studierende/r der Sonderpädagogik und der Regelschulpädagogik (= multiprofessionelles Team) – tauschen sich intensiv sowohl über ihre professionellen als auch persönlichen Charakteristika aus. Dabei sollen sie vor allem die Erwartungen an sich selbst und an den Partner/die Partnerin bezüglich der

Arbeits- und Verantwortungsteilung im Unterricht konkret thematisieren. Für diese Phase wird bewusst eine sowohl räumlich als auch zeitlich freilassende Umgebung geschaffen, sodass sich die Studierenden in einen privaten Austausch begeben können.

Die vierte Einheit besteht aus der Aufgabe, im Team eine Unterrichtsstunde im Fach der/des Studierenden der Regelschulpädagogik für eine Vignette, d. h. eine kontextgebende Beschreibung einer fiktiven inklusiven Klasse, zu skizzieren. Diese plant das Tandem in Ko-Konstruktion sowohl unter Einbezug der fachwissenschaftlich und fachdidaktisch relevanten Aspekte des Unterrichtsinhalts als auch der fachlichen und methodischen Anpassung des Unterrichtsgangs an alle Schülerinnen und Schüler. Anhand der auf Flipchart übertragenen Entwürfe präsentieren die Studierenden ihre Ideen und begründen die Wahl der Methoden im Plenum, um in der fünften Einheit Feedback sowohl von den Kommiliton/innen als auch von den Dozierenden zu bekommen.

Die Gestaltung der pädagogisch-arrangierten Umwelt in allen Phasen des Blockseminars liegt nahe am Pol der *Lerner/innenzentrierung* (vgl. Reinmann, Mandl 2006), in der die aktive Position der Lernenden und die reaktive Haltung der Lehrenden im Mittelpunkt stehen. Gemäß dem Paradigma des Konstruktivismus sind hier der „aktive Aufbau und die Veränderung von Wissensstrukturen auf Seiten der Lernenden zentral“ (Zumbach, Astleitner 2016, S. 39). Dabei konstruieren die Individuen Wissen auf der Basis sowohl neuen als auch vorhandenen Wissens, das somit immer eine subjektive Komponente enthält (vgl. ebd.). Besonders wichtig ist dabei der soziale Austausch, weil nach Zumbach und Astleitner erst durch die diskursive Auseinandersetzung mit Inhalten eine tiefere Verarbeitung erfolgen kann. Da im skizzierten Seminar die Handlungskompetenz der angehenden Lehrer/innen in unterrichtlichen Situationen vorbereitet, eingeübt und gefestigt werden soll, ist vor allem die subjektive Komponente der Wissensgenerierung bedeutsam, denn nach Ajzen (1985) stellt die subjektive Norm/das subjektive Wissen eine von drei Determinanten für die Intention und damit für das Verhalten dar.

Das ‚Anbahnen‘ der professionellen Partnerschaft ist wesentliches Element des Blockseminars. Nach Johnson (2015) ist das gegenseitige Kennenlernen der Teampartner eine wichtige Voraussetzung für ein funktionierendes Co-Teaching. Ein unverzichtbarer Schritt hierbei ist es, sich bewusst Zeit zu nehmen, um sich über Ziele, Interessen und Stile auszutauschen. Friend und Cook (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von *frame of reference* (Referenzrahmen), der sich auf vergangene Erfahrungen, Einstellungen und Überzeugungen, persönliche Qualitäten sowie vergangene und aktuelle Gefühle und Erwartungen an andere

bezieht. Dieser *frame of reference* sollte den jeweils anderen Teampartner/innen bekannt sein, weshalb Murawski (2009) die *suitcase activity* vorschlägt (ebd., S. 44). Hierbei werden die angehenden Teampartner/innen angeleitet, zunächst ihre eigenen ‚Koffer zu packen‘, d. h. sich der eigenen Erfahrungen, Einstellungen usw. bewusst zu werden und diese dann vor dem Teampartner oder der Teampartnerin ‚auszupacken‘. Mit diesem proaktiven Ansatz zur Herauskristallisation möglicher Konflikte sowie von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (vgl. Johnson 2015) lassen sich durch diese Aktivität Missverständnisse und Enttäuschungen vermeiden.

Die erste gemeinsame Aktivität der Teams ist der Entwurf einer Unterrichtsstunde für eine Vignette einer inklusiven Klasse. Diese Form der Zusammenarbeit ist nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) als Ko-Konstruktion und damit als die am höchsten entwickelte Form der Kooperation zu bezeichnen. Dabei tauschen die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe aus und beziehen ihr individuelles Wissen aufeinander. Erst durch die Synthese von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen des/der Regelschulpädagogen/in mit dem methodischen und inklusionsorientierten Wissen des/der Sonderpädagogen/in gelingt die Gestaltung eines Unterrichts, der angepasst ist an die Bedürfnisse aller Lernenden. Kennzeichnend für diese Form der Zusammenarbeit ist, dass sie unabhängig von persönlichen Vorlieben als Bestandteil des professionellen Handelns erfolgt, worin auch Shaplin (1964) die Vorzüge des Co-Teaching sieht.

Die anschließende Vorstellung des Unterrichtsentwurfs bedeutet ein eigenständiges Erklären und ‚Rechtfertigen‘ des Lösungsbeispiels durch die Studierenden, wodurch eine tiefere Verarbeitung und ein besseres Verständnis erfolgen (vgl. Wylie, Chi 2014). Das Feedback der Lehrenden dient als Anregung und Beratung im Prozess der aktiven Wissenskonstruktion (vgl. Reinmann, Mandl 2006).

2.2 Praktische Phase

„Wenn also einer die Theorie besitzt ohne die Erfahrung, und das Allgemeine kennt, aber das darunterfallende Einzelne nicht kennt, so wird er in der Praxis oftmals fehlgreifen. Denn Gegenstand der Praxis ist das Einzelne“, so beschrieb schon Aristoteles (1907, S. 7) die Differenz zwischen Theorie und Praxis. Theorie kann die praktische Realität niemals vollständig abbilden und Praxis repräsentiert niemals die exakte Anwendung von theoretischen Prinzipien, stellt Vogel (2011, S. 5) fest; er folgert, dass es zu deren Umsetzung der Entwicklung von Urteilskraft und Routine bedarf. In der Professionalisierung zukünftiger Lehrer/innen muss also eine angemessene Verknüpfung von Theorie und Praxis erfolgen, um

die Ausbildung dieser Urteilskraft zu ermöglichen und zu unterstützen. Gerade das Co-Teaching muss in der Praxis erprobt werden, um Routine ausbilden zu können.

Daher sind die Studierendenteams für die Dauer eines Semesters (zwölf Wochen) an einem Tag in der Woche in einer inklusiven Klasse in einer Schule der Sekundarstufe I. Sie begleiten die Klasse durch einen ganzen Schultag, um die Schüler/innen in unterschiedlichen Fächern, zu unterschiedlichen Tageszeiten und u. U. in unterschiedlichen Konstellationen zu erleben. Nach einer angemessenen Zeit des Kennenlernens und der unterstützenden Aktivitäten übernehmen die Teams den Unterricht. In Abstimmung mit der Fachlehrkraft der Klasse und dem/der Sonderpädagogen/in planen und gestalten die Teampartner/innen selbstständig eine Unterrichtssequenz und führen diese durch. Die Reflexion der einzelnen Stunden erfolgt sowohl unter den beiden Partner/innen als auch mit der Fachlehrkraft und dem/der Sonderpädagogen/in der Klasse.

Für den Lernerfolg der Studierenden in der Praxis ist die Qualität der universitären Betreuung von großer Bedeutung (vgl. Gröschner, Seidel 2012). Neben der Möglichkeit der vor- und nachbereitenden Begleitung durch die Dozierenden werden vor allem flankierende Konzepte, die kontinuierliche Lerngelegenheiten und eine Optimierung des Theorie-Praxisbezugs bieten, als effektiv erachtet (vgl. Allen, Wright 2014). Deshalb verfassen die Studierenden zu jedem Schultag einen Eintrag in ein Lerntagebuch, das den Dozent/innen zur Verfügung steht. Auf diese Weise können mögliche Probleme oder Konflikte innerhalb des Teams, aber auch die Fortschritte der Studierenden in Bezug auf die Kooperation nachvollzogen werden. Zudem besuchen die Dozierenden des Seminars jedes Team an einem vereinbarten Termin, um den Unterricht und die Interaktion der beiden Partner/innen zu verfolgen und mit ihnen im Anschluss zu reflektieren. Brouwer und Korthagen (2005) betrachten solche Unterrichtsbesuche als förderlich für die Lernerfahrung während des Praktikums. Die intensivere Vorbereitung und Planung der besuchten Unterrichtsstunde einerseits und die gemeinsame Reflexion andererseits bewirken eine vertiefte Auseinandersetzung mit den gegebenen unterrichtlichen Situationen und deren Verlauf. Vor allem die Rückmeldung zur Zusammenarbeit im Tandem durch den/die Dozenten/in und das anschließende Gespräch ermöglichen eine Diskussion und ein Überdenken individueller Handlungen. Dadurch haben die Studierenden die Gelegenheit, Theorie und Praxis des Co-Teaching im inklusiven Unterricht zu verknüpfen und darin Routine auszubilden, die für ihre zukünftigen Aufgaben in heterogenen Klassen bedeutsam ist.

2.3 Reflexive Phase

„Isoliert man berufspraktisches Handeln von Reflexion, wird es auf instrumentelles Handeln verkürzt. Das halte ich im Rahmen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung für unzulässig“, postuliert Hedke (2000). Dubs (2008) betont, dass die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrung bedeutsam sei, um überhaupt daraus zu lernen. Erst die Reflexion und der Austausch mit anderen mache die eigene Erfahrung verstehbar und initiiere Lernprozesse. Dieser Position folgend, ist nach der praktischen Phase eine Reflexionsveranstaltung für die Studierenden obligatorisch. Hier werden die Erfahrungen der Praxis im Unterricht und mit dem/r Teampartner/in auf einer Metaebene betrachtet, diskutiert und mit der Theorie in Beziehung gesetzt. Mithilfe von Leitfragen bewerten die Studierenden individuell das Gelingen des eigenen Unterrichts und die Zusammenarbeit im Tandem sowie den subjektiven Lernerfolg und den Beitrag zur eigenen Professionalisierung. Vor allem thematisieren, vergleichen und erörtern sie Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts in den Schulen und des Co-Teaching.

3 Evaluation

Das hier skizzierte Seminar wird wissenschaftlich evaluiert (zu Details siehe Ritter et al. 2018). Da eine positive Einstellung zu schulischer Inklusion als Prädiktor für das Handeln im inklusiven Unterricht und somit als eine der zentralen Gelingensbedingungen gilt (vgl. Avramidis, Byaliss, Burden 2000), wird der Effekt des Seminars bezüglich der Änderung der Einstellung der Studierenden zu schulischer Inklusion untersucht. Die erste forschungsleitende Frage ist daher, ob und inwieweit sich die Einstellung zu schulischer Inklusion durch das Seminar und vor allem durch die Zusammenarbeit mit einem Partner eines anderen Studiengangs im Vergleich mit der Zusammenarbeit mit einem Partner des gleichen Studiengangs verändert. Die Erhebung erfolgt mittels eines Fragebogens, der fünf Subskalen enthält: sieben Items zur Subskala *Inklusionswunsch* aus dem Instrument von Przibilla et al. (2016), je vier Items zu den Dimensionen *Einstellung zu den Effekten des inklusiven Unterrichts*, *Einstellung zur Gestaltung des inklusiven Unterrichts*, *Selbstwirksamkeit in Bezug auf den inklusiven Unterricht* aus dem KIESEL-Instrument von Bosse und Spörer (2014) sowie *Wahrnehmung der professionellen Rolle und Funktion* aus dem TATIS-Instrument von Cullen et al. (2010). Die Erhebung erfolgt zu drei Messzeitpunkten, und zwar vor der Vorbesprechung, nach der universitären Phase und nach der praktischen Phase. So kann eine eventuelle Veränderung der Einstellung und Selbstwirksamkeit nachgezeichnet werden. Um feststellen zu können, inwieweit der Austausch und die Ergänzung mit einem Partner eines anderen Studiengangs einen Einfluss auf die

Veränderung der Einstellung hat, werden die Daten von Studierenden in multiprofessionellen Teams (Interventionsgruppe) mit denen in monoprofessionellen Teams (Kontrollgruppe) verglichen. Dabei kommen sowohl die statistischen Verfahren der T-Tests mit Messwiederholung als auch der Varianzanalyse (ANOVA) zum Einsatz.

Neben der Einstellung wird auch die multiprofessionelle Kooperation als zentrales Element der schulischen Inklusion angesehen (vgl. Grosche et al. 2017), da durch den interdisziplinären Austausch ein Transfer von Wissen und Expertise stattfindet (vgl. Scruggs, Mastropieri, McDuffie 2007). Die zweite forschungsleitende Fragestellung beschäftigt sich daher mit der Veränderung bzw. Erweiterung der subjektiven Theorien und der Konzepte von schulischer Inklusion durch den Einfluss des multiprofessionellen Austausches. Zur Analyse der Konzepte erstellen die Studierenden Concept-Maps zu den drei oben genannten Messzeitpunkten. Diese werden sowohl qualitativ durch zusammenfassende, induktive, qualitative Inhaltsanalysen (vgl. Mayring 2008) der Propositionen als auch quantitativ durch graph-theoretische Berechnungen (vgl. Mühling 2017) evaluiert. Die Ergebnisse aus der quantitativen und der qualitativen Forschung werden trianguliert, um den Effekt des Seminars und der multiprofessionellen Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen betrachten zu können.

Bisher wurde das Seminar in vier konsekutiven Kohorten durchgeführt, mit einer Gesamtanzahl von $N = 79$ Studierenden, von denen 42 Studierende der Sonderpädagogik und 37 Studierende für das Lehramt an der Regelschule sind; nur 13 Beteiligte sind männlich. Insgesamt haben 49 Studierende das Seminar in einer Interventionsgruppe und 30 in einer Kontrollgruppe belegt (ein Studierender für das Lehramt in der Regelschule musste aus organisatorischen Gründen mit dem Sonderpädagogen der besuchten Schule kooperieren).

4 Diskussion

Die subjektive Beurteilung des Seminars durch die Studierenden mithilfe eines standardisierten Fragebogens zeigt eine hohe Wertschätzung der Theorie-Praxis-Verzahnung. Nahezu alle Teilnehmenden äußerten sich positiv über den Praxisbezug und die Möglichkeit, die Theorie sofort umsetzen und erproben zu können; diese Möglichkeit biete sich in den anderen Seminaren nicht. Ein weiterer häufig erwähnter Aspekt ist die Betreuung während der Praxisphase, über die sich ein Großteil der Studierenden positiv äußerte. In der Reflexionsveranstaltung geben sie häufig an, dass sie durch das Seminar, und hier vor allem in der Praxis mit einem Partner, sehr viel Handlungsroutine und

Handlungskompetenz erworben haben. Die oben erwähnte Urteilskraft, die sich vor allem durch die Praxis entwickelt, scheint im intensiven Austausch mit dem/r Teampartner/in noch stärker ausgebildet zu werden. Diese subjektive Beurteilung bestätigt und unterstreicht die theoretischen Überlegungen und Befunde, die Grundlage für die Konzeption des Seminars waren. Allerdings merkten einige Studierende an, dass der Zeit- und Arbeitsaufwand für das Projekt relativ hoch sei und vor allem die Vorbereitung der eigenen Unterrichtsstunden sehr viel Engagement erfordere. Da es sich bei diesem Seminar um eine Wahl-Pflichtveranstaltung handelt, ist damit zu rechnen, dass hauptsächlich Studierende mit hoher Motivation daran teilnehmen.

Wegen der Praxisphase in unterschiedlichen Schulen und unterschiedlichen Klassen sind die Anleitung und die Begleitung der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sehr divergent. Trotz des Wissens der Lehrkräfte über das Seminar-konzept und die Erwartungen an die Studierenden entstehen mit den einzelnen Klassen auch abweichende Rahmenbedingungen und Handlungserwartungen, sodass die Erfahrungen stets situativ und damit nicht miteinander vergleichbar sind. Um dennoch ähnliche Lerngelegenheiten für alle Studierenden in den Schulen zu ermöglichen, werden in jedem Semester Workshops für die kooperierenden Lehrkräfte zu allen relevanten Themen des Seminars angeboten, um die universitären Erwartungen an die Studierenden zu verdeutlichen und somit eine größere Betreuungs- und Beratungsübereinstimmung seitens der Lehrkräfte zu erreichen.

Die Studierenden-Teams verbringen einen ganzen Tag in der Woche in den inklusiven Klassen, was bedeutet, dass sie an diesem Tag keine Lehrveranstaltungen an der Universität belegen können. Da die Curricula für die unterschiedlichen Studiengänge und Fächer nicht immer den gleichen Wochentag als veranstaltungsfrei zulassen und außerdem die Stundenpläne der kooperierenden Klassen nicht an jedem Tag in der Woche eines der studierten Fächer der Teams aufweisen, ist die Logistik der Zuordnung der Studierenden in die Teams und in die Schulen und Klassen recht aufwändig. Daher sind immer auch Kompromisse auf allen Seiten erforderlich.

Die fakultätsübergreifende Kooperation stellt eine weitere Besonderheit dar. Das Seminar wird sowohl Lehramtsstudierenden für HRGe oder GymGe mit den unterschiedlichsten Fächern als auch Studierenden der sonderpädagogischen Förderung angeboten. Das erfordert eine fachbereichs- und fakultätsübergreifende Abstimmung der Seminarinhalte und Prüfungsmodalitäten, was zuweilen zu Problemen auf der Ebene der Organisation führt. Vor einer curricularen Verankerung des Seminars sollten deshalb sowohl die Erwartungen an die Praxisphase

als auch die inneruniversitäre Organisation mit allen beteiligten Akteuren geklärt werden.

Da die Datenerhebung noch nicht abgeschlossen ist, stehen zurzeit lediglich vorläufige Ergebnisse zur Verfügung. Diese lassen vermuten, dass das Seminar sowohl zur Entwicklung einer positiveren Einstellung als auch zur Erweiterung bzw. zur Veränderung der Konzepte von schulischer Inklusion beiträgt. Vor allem die Einstellung der Studierenden in multiprofessionellen Teams scheint sich signifikant zum Positiven zu verändern. Außerdem ist zum Ende der praktischen Phase eine bessere Vernetzung der Konzepte und somit ein differenzierteres Wissen über Inklusion sowie tatsächlich ein Transfer von Wissen und ein Überdenken von Überzeugungen bei den Studierenden in multiprofessionellen Teams sichtbar.

Literatur

- Ajzen, Icek (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In: J. Kuhl und J. Beckmann (Hrsg.): Action Control. From Cognition to Behavior. Heidelberg: Springer, S. 11–39
- Allen, Jeanne und Wright, Suzie (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-Service Teacher Education Practicum. In: Teachers and Teaching. Theory and Practice, 20 (2), S. 136–151
- Aristoteles (1907). Metaphysik. Ins Deutsche übertragen von Adolf Lasson. Jena: Eugen Diederichs
- Avramidis, Elias; Byaliss, Phil und Burden, Robert (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. In: Educational Psychology, 20 (2), S. 191–211
- Bosse, Stefanie und Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 6 (4), S. 279–299
- Brouwer, Niels und Korthagen, Fred (2005). Can Teacher Education Make a Difference? In: American Educational Research Journal, 42 (1), S. 153–224
- de Boer, Anke (2012). Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation. Groningen: Stichting Kinderstudies
- Dubbs, Rolf (2008). Gut strukturiert und zielgerichtet. Tipps zur Vorbereitung und Durchführung von Vorlesungen. In: B. Berendt; H.-P. Voss und J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, S. 1–23

- Feuser, Georg (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten Lehrer/innenbildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: T. Häcker und M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 47–67
- Friend, Marilyn und Cook, Lynne (2007). *Interaction. Collaboration Skills for School Professionals*. White Plains: Longman, 5. Aufl.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin und Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 205–219
- Gröschner, Alexander und Seidel, Tina (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth; K. Speck; A. Seidel; C. Gottmann; C. Kamm und M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna. Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, S. 171–183
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: P. Kuhl; P. Stanat; B. Lütje-Klose; C. Gresch; H. A. Pant und M. Prenzel (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Grundlagen und Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–39
- Hedke, Reinhold (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxisproblem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: H. J. Schlösser (Hrsg.): *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67–91
- HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/18.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [15.3.2017]
- Johnson, Magdalena (2015). Co-Teaching. Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262> [18.4.2017]
- Lütje-Klose, Birgit und Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und Nachbargebiete*, 2, S. 112–123
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne und Ziegler, Holger (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die Lehrer/innenbildung. In: *Soziale Passagen*, 6, S. 69–84
- Lütje-Klose, Birgit; Urban, Michael; Werning, Rolf und Willenbring, Monika (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in regionalen Integrationskonzepten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (3), S. 82–94

- Mühling, Andreas (2017). Concept Landscapes. Aggregating Concept Maps for Analysis. In: *Journal of Educational Data Mining*, 9 (2), S. 1–30
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz
- Murawski, Wendy W. (2009). *Collaborative Teaching in Secondary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks: SAGE
- Pancsofar, Nadya und Petroff, Jerry G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching. Associations with Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. In: *Teacher Education and Special Education*, 36 (2), S. 83–96
- Przibilla, Bodo; Lauterbach, Alexandra; Boshold, Frederik; Linderkamp, Friedrich und Krezmien, Michael (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), S. 36–53
- Reinmann, Gabi und Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 613–658
- Ritter, Rosi; Wehner, Antje; Lohaus, Gertrud und Krämer, Philipp (2018). Multi-Professional and Mono-Professional Collaboration and Their Association with Teacher Trainee's Attitudes towards Concepts of Inclusive Education. *Empirische Sonderpädagogik: Special International Issue*, 2, S. 185–203
- Schwager, Michael (2011). Gemeinsames Unterrichten im gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, S. 92–98
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo und McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms. A Metasynthesis of Qualitative Research. In: *Council for Exceptional Children*, 73 (4), S. 392–416
- Shaplin, Judson (1964). Description and Definition of Teamteaching. In: J. Shaplin und H. Olds (Hrsg.): *Team Teaching*. New York: Harper & Row, S. 1–23
- Vogel, Thomas (2011). Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*. [http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws14/vogel/\[23.1.2018\]](http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws14/vogel/[23.1.2018])
- Wylie, Ruth und Chi, Michelene (2014). The Self-Explanation Principle in Multimedia Learning. In: R. E. Mayer (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge UP, S. 413–432
- Zumbach, Jörg und Astleitner, Hermann (2016). *Effektives Lehren in der Hochschule*. Stuttgart: Kohlhammer

Die Autor/innen

Rosi Ritter, M. Ed. Bergische Universität Wuppertal, Mitarbeiterin der Fachgruppe Chemie und Biologie; Forschungsschwerpunkt: Einstellungen und Wissen zu schulischer Inklusion
rritter@uni-wuppertal.de

Dr. Antje Wehner. Bergische Universität Wuppertal, Mitarbeiterin der School of Education; Forschungsschwerpunkt: Professionalisierung der Lehrerbildung
wehner@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Gertrud Lohaus. Bergische Universität Wuppertal, Leiterin der Arbeitsgruppe Botanik innerhalb der Fachgruppe Chemie und Biologie; Forschungsschwerpunkt: Biochemie der Pflanze
lohaus@uni-wuppertal.de

Dr. Philipp Krämer. Bergische Universität Wuppertal, Mitarbeiter der School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsbereich Rehabilitationsforschung; Forschungsschwerpunkte: (schulische) Inklusion, disziplinenübergreifende kooperative Zusammenarbeit von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden
pkraemer@uni-wuppertal.de

Die Gewissheit der Ungewissheit

Zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext von Inklusion

Zusammenfassung. Der Lehrberuf ist in besonderem Maße durch Ungewissheit und Antinomien gekennzeichnet (vgl. Helsper 2003). Der Beitrag zeigt am Beispiel der Seminarkonzeption des Begleitseminars zum Eignungs- und Orientierungspraktikum an der TU Dortmund, wie mithilfe von begleitetem Peerfeedback eingehende Reflexion sowie Denken in Alternativen möglich wird und somit bereits im Studium ein professioneller Umgang mit Ungewissheit entwickelt werden kann, der Autonomie- und Gestaltungserleben eröffnet. Dabei sollen neben einer kurzen Vorstellung der Seminarkonzeption das theoretische Fundament sowie die praktische Umsetzung erörtert werden. Eine kritische Reflexion unter Berücksichtigung bisheriger Evaluationsergebnisse schließt den Beitrag ab.

Schlüsselwörter. Ungewissheit, Feedbackkultur, Theorie-Praxis-Relationierung, inklusionsorientierte Lehrerbildung

Being certain of uncertainty

Professionalization of prospective teachers with regard to the challenges of inclusion

Abstract. The teaching profession is characterized by uncertainty and antinomies (cf. Helsper 2003). By analyzing the conception of a tutorial offered at TU Dortmund, which accompanies the students' first practical training in school and aims to encourage alternative thinking by means of peer-feedback, this paper will show that a professional approach to uncertainty can be developed during the course of study. After briefly summarizing the seminar concept, this article will discuss the concept's framework in theory and in practice. In a final step, it will critically reflect on its findings, while also considering previous evaluation results.

Keywords. Uncertainty, feedback culture, research-oriented learning, inclusive teacher training

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit den Grenzen der Kontrollierbarkeit pädagogischer Handlungssituationen und mit den für das Lehrerhandeln konstitutiven Antinomien (vgl. Helsper 2006) stellen im aktuellen Professionalisierungsdiskurs eher ein Nischenthema dar (vgl. Combe 2015; Tetens 2013). Einen professionellen Umgang mit Ungewissheit zu entwickeln, der Autonomie- sowie Gestaltungs-erleben eröffnet, erscheint jedoch gerade angesichts der „Steigerung von Heterogenität im Zuge [...] von Inklusion“ (Helsper 2018, S. 134) zentral. Die hier vorgestellte Seminarkonzeption fokussiert aus diesen Gründen einen reflexiven Umgang mit Unwägbarkeiten und Antinomien des Lehrerhandelns sowie ein Denken in Alternativen und zielt darauf ab, über eine bewertungsfreie dialogische Auseinandersetzung eigener Unterrichtserfahrung auf einen professionellen Habitus vorzubereiten.

2 Herausforderungen in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden

Für die Hochschuldidaktik stellt sich das Thema Heterogenität in doppelter Relevanz dar. So muss sie einerseits der Frage nachgehen, wie den Studierenden im Diskurs um heterogene Schülerschaften mithilfe eines kritisch-reflexiven Zugangs multiperspektivische Zugänge zur Komplexität der Dialektik von Chancen und Benachteiligungen eröffnet werden können. Andererseits ist bedeutsam, dass auch die Lehramtsstudierenden keine homogene Gruppe sind und sich im Blick auf Motivation, Lernstrategien, Erwartungen, Selbstwirksamkeitserleben und Engagement stark unterscheiden (vgl. Boeger 2016). Cramer (2016) zeigt jedoch insgesamt den Trend auf, dass viele Lehramtsstudierende bereits zu Beginn ihres Studiums eine geringe Bereitschaft zu beruflicher Mobilität aufweisen und nach Studienabschluss oft sogar im unmittelbaren regionalen Umfeld der Hochschule verbleiben. Hinzu kommt, dass sich Lehramtsstudierende im Verlauf ihres Studiums immer weniger vorstellen können, einen anderen Beruf als den angestrebten auszuüben, was ein Indikator für fehlende Flexibilität sein kann. Denn insbesondere für den Lehrerberuf gilt, dass dieser nicht statisch ist, sondern Berufsbilder sich in einem stetigen Wandel befinden und Kompetenzen sowie Inhalte nicht zuletzt durch die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung immer wieder neu hinterfragt und durchdrungen werden müssen. Damit stellt sich die Frage, ob eine geringe Flexibilität in Bezug auf die Ausgestaltung eines Berufsbildes gepaart mit einer geringen Bereitschaft zur Mobilität der Idee des lebenslangen Lernens gerecht werden kann oder Veränderungen im Beruf bei erwartungswidriger Entwicklung resilient bewältigt werden können. In der Tat ist der Lehrerberuf seit jeher stark von Innovation und gesellschaft-

lichem Wandel geprägt (vgl. Döbert 1997). Ein gutes Beispiel ist das Berufsfeld der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, das in den letzten Jahren ein hohes Maß an beruflicher Mobilität und Flexibilität erforderlich macht und mit veränderten Rollenverständnissen einhergeht. Vor diesem Hintergrund gewinnt das Thema ‚Ungewissheit‘ in der Lehrerbildung eine besondere Relevanz.

3 Einlassen auf Ungewissheit als zentrale Entwicklungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern

Soziales Handeln ist anders als Agieren in technischen Abläufen immer interventionspraktisch; Krisen, die hier für Überraschendes und Unerwartetes stehen, sind für die pädagogische Praxis der Normalfall (vgl. Oevermann 2008, S. 56).¹ Ein zentrales Strukturmerkmal des Lehrerhandelns ist die Ungewissheitsantonomie, denn es ist interaktiv und damit „kein technisches, standardisiertes Handeln“ (Helsper 2003, S. 145), es intendiert vielmehr die „Entstehung des psychisch Neuen“ (ebd.), kann dies aber lediglich kommunikativ anregen. Im Kontext der Bestimmung der Anforderungen an eine professionalisierte Praxis verweist Helsper (vgl. 2008, 2018) darauf, dass ein professioneller Habitus, verbunden mit institutionalisierten und organisatorisch etablierten „Routinen der Reflexion“, ein wichtiges Fundament für den gekonnten und sachgemäßen Umgang mit den Unwägbarkeiten pädagogischer Praxis darstellt. Während Herkunftshabitus und eigen erworbener Habitus durch „implizites Wissen und latente Orientierungen dominiert“ werden, zeichnet sich „der professionelle Habitus gerade durch die explizite Reflexion des Impliziten“ aus (Helsper 2018, S. 131). Im Kontext der Lehrerbildung bieten sich kasuistisch-rekonstruktive Verfahren an (vgl. ebd., S. 133–134), durch die ein „reflexives Verhältnis zur Konstruktion von Erklärungen und damit ein reflexiver Umgang mit der Ungewissheit der Wissensbasis und deren Angemessenheit für konkrete Fälle“ möglich wird (Helsper 2008, S. 166). Ergänzend zu dieser kognitiv-reflexiven Dimension der zu entwickelnden Lehrerprofessionalität werden spontan-situatives Handeln, Intuition, Erfahrungswissen sowie imaginatives und anschauliches Denken als Zugänge für den Umgang mit dem Unberechenbaren diskutiert (vgl. Böhle 2008). Theoretisch herleiten lassen sich diese Überlegungen aus phänomenologischen Positionen, die den leiblichen Aspekt menschlichen Tuns sowie die enge Verknüpfung und Wechselwirkung von Kognition und Leiblichkeit herausarbeiten. Ergänzend kann Paseka (2011) zeigen, dass Lehrkräfte nicht selten auch körperliche Elemente in der pädagogischen Beziehungsarbeit einsetzen, denn „Körper und Gefühle werden

1 Zum „Technologiedefizit“ (Luhmann, Schorr 1982, S. 11), das die pädagogische Praxis nicht als kausalen Wirkzusammenhang beschreibt, vgl. weiterführend Helsper (2006, S. 18–19).

zu einem Medium, das die konkrete Ausführung von pädagogischen Intentionen, Richtlinien bzw. (schul-)organisatorischem Handeln ermöglicht. Sie helfen blitzschnelle Entscheidungen zu treffen in einem konkreten Moment, in Situationen der Unsicherheit“ (ebd., S. 152). Handeln als Vollzug eines rational entworfenen Plans zu sehen, wird damit ergänzt durch ein Verständnis von Wissensformen, die „eingekörpert“ sind (Alkemeyer 2009, S. 191); *beide* Dimensionen sind für die Professionalisierung von Lehrkräften gleichermaßen von Bedeutung.

4 Feedback als Möglichkeit des Umgangs mit Ungewissheit

Als ein Zugang zur Auseinandersetzung mit ungewissen Unterrichtsverläufen und Lernprozessen kann (Peer-)Feedback angesehen werden und lässt sich als solcher auch in der universitären Lehre von Dozierenden und Studierenden nutzen. Narciss (2008, S. 127) definiert Feedback als „all post-response information that is provided to a learner to inform the learner on his or her actual state of learning or performance“. Feedback kann somit dazu dienen, im Anschluss an eine gehaltene Unterrichtsstunde zu reflektieren, welche Aspekte gut verlaufen sind und in welchen Bereichen alternative Vorgehensweisen denkbar sind bzw. Entwicklungspotenziale liegen. Je nach Aussagekraft des gegebenen Feedbacks kann es sich positiv auf den weiteren Entwicklungsprozess der Person auswirken, die es erhält (vgl. Kluger, DeNisi 1996). Ein Unterschied zwischen dem Feedback von Lehrenden und dem von Lernenden in der universitären Lehre besteht darin, dass sich die Studierenden im Seminarkontext in einer vergleichbaren Situation befinden und der gleichen Gruppe angehören, was zu Hemmnissen oder Zurückhaltung in Feedbacksituationen führen kann (vgl. Topping 1998). So besteht die Annahme, dass Peerfeedback im Vergleich zu Lehrendenfeedback in manchen Fällen weniger detailliert ausfällt (vgl. Hanrahan, Isaacs 2001). Zusammen mit Rückmeldungen seitens der Seminarleitung eröffnet sich den Beteiligten insgesamt jedoch die Möglichkeit, das eigene Handeln als Lehrkraft in der gehaltenen Unterrichtsstunde mit unterschiedlichen Sichtweisen in Beziehung zu setzen (vgl. Gibbs, Simpson 2004). Auch der Wechsel zwischen dem Geben und dem Erhalten von Feedback ist in diesem Zusammenhang als lernförderlich anzusehen. Die unterschiedlichen Denkweisen und Ideen, die Feedbackrunden offenlegen und damit verschiedene Möglichkeiten der weiteren Entwicklung aufzeigen können, verdeutlichen auch die Chancen, die die Heterogenität und der Austausch von Sichtweisen mit sich bringen können (vgl. Werning 2010). Über eine mögliche positive Sicht auf heterogene Lerngruppen, wie sie in der Schule generell anzutreffen sind, hinaus wird ebenso die Vielfalt in der Seminargruppe selbst dadurch aufgegriffen und als Bereicherung erlebbar. In Feedbackrunden ist die Seminarleitung zudem Teil der Seminargruppe und hat das gleiche Rede-

recht wie die übrigen Gruppenmitglieder und nicht – wie eventuell anzunehmen wäre – mehr Rederecht qua Position. Die Bedeutung der hierarchischen Strukturen tritt zurück und die Perspektive des Individuums wird relevant (vgl. Pohl, Husmann 2009). Da das weitgehende Außerkraftsetzen bestehender hierarchischer Strukturen in Lernsituationen eine große Herausforderung darstellt, bietet sich eine notenfreie Lernsituation als besonders begünstigend an. Die im Folgenden erläuterte Seminarkonzeption greift die beschriebenen Aspekte exemplarisch auf.

5 Das Seminar „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern“ an der TU Dortmund

Eine produktive Auseinandersetzung mit Ungewissheiten kann in universitär begleiteten Praxisphasen geschehen, da hier ein konkretes Handeln einer mehrperspektivischen, unterschiedliche Optionen eröffnenden Reflexion unterzogen werden kann. Seit dem Sommersemester 2016² wird das Begleitseminar zum Eignungs- und Orientierungspraktikum von den Autorinnen im Idealfall als Tandem einer Sonderpädagogin mit einer Bildungswissenschaftlerin für Studierende des Lehramtes Grundschule und der Sonderpädagogik angeboten. Unter Anleitung der Dozentinnen bereiten die angehenden Lehrkräfte gemeinsam eine Unterrichtsreihe im Fach Sachunterricht an einer Grundschule in Dortmund vor, die dann semesterbegleitend durchgeführt und theoriefundiert in einer leitfragen-gestützten Feedbackrunde mit Peers, Lehrenden und Klassenleitungen mehrperspektivisch reflektiert wird. Die eigene Erprobung in einem multidisziplinären Team wird flankiert durch die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zur Lehrerkooperation. Schwerpunktmäßig beabsichtigt das Seminar in Orientierung an den konkreten Kompetenzbeschreibungen des Moduls einen reflexiven Umgang mit Unwägbarkeiten und Antinomien des Lehrerhandelns. Die Studierenden erfahren im geschützten Raum, dass das durch Unsicherheiten geprägte Lehrerhandeln auf verschiedene Handlungsoptionen zurückgreifen kann und selten nur eine einzige Handlungsempfehlung generiert. Dadurch wird die Veranstaltung für die Studierenden zu einem bewertungsfreien Übungsraum, in dem auch Schwierigkeiten und Unsicherheiten in Planung und Durchführung sachlich und konstruktiv besprochen werden können. Weiter haben die Studierenden die Gelegenheit, im Austausch und Vergleich mit anderen an ihrer individuellen Vorstellung vom Lehrersein und Lehrerhandeln zu arbeiten. Damit setzt das Seminar auch bei der individuellen Persönlichkeitsbildung an und erweitert

2 Das Seminar wurde im Rahmen des BMBF geförderten Projekts DoProfil „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ entwickelt.

die kognitiv-theoretischen Auseinandersetzungen mit Unsicherheit durch leiblich-phänomenologische sowie imaginative Elemente. Intuition, Improvisation, Bewusstsein von Nicht-Wissen und Nicht-Können als Bedingungen beruflichen Handelns können im Rahmen der Lehrerbildung so thematisiert und erfahren werden. Zu hinterfragen bleibt allerdings, wie weitreichend und nachhaltig wirksam der Anstoß zur kritischen Reflexion durch dialogische Formate wie Peer-feedback tatsächlich sein kann, da habituelle Orientierungen von Lehrkräften sozialisationsbedingt schon lange vor der Ausbildung entwickelt und inkorporiert sind und Veränderungsprozesse eine gewisse Flexibilität in Denkstrukturen erforderlich machen (vgl. Helsper 2018).

6 Ausblick

Unwägbarkeiten und Antinomien sind feste Bestandteile des Lehrerberufs. Das beschriebene Seminar greift anhand der etablierten Feedbackkultur die Reflexion von Unsicherheiten bewusst auf und macht deutlich, dass dieses Thema ausschließlich in einem Diskurs erfahrbar gemacht werden kann, da es sich den Möglichkeiten direkter Vermittlung und Überprüfbarkeit entzieht. Der aktuelle Anstieg der Studierendenzahlen im Lehramt und perspektivisch zunehmend hohe Zahlen aufgrund des Lehrermangels in Deutschland machen einen professionellen Umgang mit Unwägbarkeiten, die die Heterogenität der Schülerschaft impliziert, erforderlich. Formate wie das beschriebene können eine Reflexivität bei allen Studierenden lediglich dann anbahnen, wenn Seminare mit begrenzten Studierendenzahlen denkbar sind und bleiben. Die bisherigen Seminar-evaluationen belegen, dass die Konzeption von den teilnehmenden Studierenden als sehr lernintensiv und bereichernd wahrgenommen wird, da anhand der im Seminar erlebten Situationen individuelle Rückmeldungen und theoretische Diskussionen in einer durch eigene (Praxis-)Erfahrung fundierten Lernsituation erfolgen können.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2009). Handeln unter Unsicherheit – vom Sport aus gesehen. In: F. Böhle und M. Wehrich (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–202
- Boeger, Annette (2016). Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In: A. Boeger (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59–90

- Böhle, Fritz (2008). Erfolgreiche Bewältigung des Unplanbaren durch „anderes“ Handeln. In: P. Pawlowsky und P. Mistele (Hrsg.): Hochleistungsmanagement. Leistungspotenziale in Organisationen gezielt fördern. Wiesbaden: Gabler, S. 79–96
- Combe, Arno (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: J. Böhme; M. Hummrich und R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117–136
- Cramer, Colin (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: A. Boeger (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31–56
- Döbert, Hans (1997). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 333–356
- Gibbs, Graham und Simpson, Claire (2004). Conditions under which Assessment Supports Students' Learning. In: Learning and Teaching in Higher Education, 1, S. 3–31
- Hanrahan, Stephanie J. und Isaacs, Geoff (2001). Assessing Self- and Peer-Assessment. The Students' Views. In: Higher Education Research and Development, 20, S. 53–70
- Helsper, Werner (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper; R. Hörster und J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142–161
- Helsper, Werner (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger und W. Helsper (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 7. durchges. u. erw. Aufl., S. 15–34
- Helsper, Werner (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162–168
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka; M. Keller-Schneider und A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140
- Kluger, Avraham N. und DeNisi, Angelo (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: Psychological Bulletin, 119, S. 254–284

- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann und K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40
- Narciss, Susanne (2008). Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks. In: J. M. Spector; M. D. Merrill; J. van Merriënboer und M. P. Driscoll (Hrsg.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology. New York: Erlbaum, 3. Aufl., S. 125–143
- Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: W. Helsper; S. Busse; M. Hummrich und R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–79
- Paseka, Angelika (2011). Transformationen – Brüche – Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: M. Schratz; A. Paseka und I. Schrittmesser (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 125–164
- Pohl, Michael und Husmann, Dörte (2009). Navigationskompetenzen an der Hochschule – Coaching als Bestandteil wissenschaftlicher Qualifikation. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16 (2), S. 134–149
- Tetens, Jakob (2013). Ungewissheit und Lehrerhandeln. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule. Göttingen: Optimus
- Topping, Keith J. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. In: Review of Educational Research, 68, S. 249–276
- Werning, Rolf (2010). Denkanstöße: Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen? Dortmund: VBE NRW. http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/DA1_Lerngruppen.pdf [20.05.2019]

Die Autorinnen

Dr. Melanie Radhoff. Studiengangskoordinatorin am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der Fernuniversität in Hagen; Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Professionalisierung von Lehrkräften, Selbstwirksamkeit
melanie.radhoff@fernuni-hagen.de

Dr. Christiane Ruberg. Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Differenz und Schule, Neue Lehr- und Lernkulturen, Inklusion in der Lehrerbildung
christiane.ruberg@tu-dortmund.de

Sarah Wieckert. Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Lehrerbildung, Selbstkonzept
sarah.wieckert@tu-dortmund.de

Aleida Assmann

Das Zeitzeugengespräch als Quelle und Zugang zur Vergangenheit

Erinnerung, Geschichtsbewusstsein und
Geschichtsvermittlung zwischen den Generationen

Zusammenfassung. Während die Bedeutung der 68er als historische Generation und Bewegung in aller Munde ist, haben sich die 20 Jahre älteren ‚45er‘ nicht in Form einer Generation profiliert. Als herausragende Intellektuelle sind sie gut bekannt, aber im Sinne einer Generation stehen sie bislang im Schatten der 68er und sind weitgehend vergessen. Dabei waren sie es, so die These dieses Beitrags, die Anfang der 1960er Jahre, als sie in ihren Berufen gesellschaftliche Verantwortung übernahmen, die Demokratisierung der BRD pragmatisch und konsequent vorangetrieben haben.

Diese Gedächtnislücke in unserem historischen Bewusstsein über die Nachkriegszeit möchte dieser Beitrag füllen – in der Form eines Gesprächs zwischen Aleida Assmann, Angehörige der 68er Generation, auf der einen Seite und Gunter Thiele, 45er, auf der anderen. Der Beitrag versteht sich als Experiment. Er geht von der historischen Standpunktverankerung beider Gesprächspartner aus und prüft dabei die Möglichkeiten und Grenzen des Zeitzeugeninterviews als Medium der Geschichtsdidaktik. Wie gehen wir mit dieser Quelle um? Was sind die Chancen, was sind die Risiken und Nebenwirkungen? Zwischen den Generationen stehen in diesem Fall ja nicht nur Grenzen der Sozialisation und historischen Erfahrung, sondern auch Grenzen des Verstehens. Können persönliche Erinnerungen und Reflexionen unser Wissen von der Geschichte ergänzen und vertiefen? Das Gespräch soll die Chance bieten, die Gegenwart aus einer längeren Perspektive kennenzulernen und die gelebte Erfahrung der NS-Zeit als Vorgeschichte und Hintergrund unserer Demokratie ernst zu nehmen. Ob dieses Experiment über die Zeitschwelle von 1945 hinweg zu einer Horizonterweiterung führen und zur historischen Selbstaufklärung beitragen kann, müssen die Leser und Leserinnen selbst entscheiden.

Schlüsselwörter. 68er Generation, 45er Generation, kollektive Erinnerung, Geschichtsbewusstsein, Demokratisierung, Geschichtsdidaktik, Oral History, Zeitzeugeninterview

The oral history interview as a source of and access to the past

Memory, historical consciousness, and the mediation of history between the generations

Abstract. While the significance of the '68 generation as a historical movement is widely recognized, the generation of '45 has not made their mark as a generation. Although some members have gained individual fame as extraordinary intellectuals, as a generation they have always taken a back seat in German post-war history. And yet, as this paper suggests, it is precisely this generation who, in the early 1960s when they took on social responsibility in their professional positions, pushed the democratization of the German Federal Republic in a pragmatic and systematic fashion.

This paper aims to pad the memory gap in our historical consciousness of the post-war era – in the form of a conversation between Aleida Assmann, member of the '68 generation on the one hand, and Gunter Thiele, representative of the '45 generation on the other. This paper is an experiment. It proceeds from the historical anchoring of perspectives of both conversational partners, and tests the chances and limits of the oral history interview as a medium of history didactics. How do we handle this source? What are its potentials and what are possible risks and complications? In this case, the generations are not only separated by boundaries of socialization and historical experience but also by boundaries of understanding. Can personal memories and reflections supplement and deepen our knowledge of history? A conversation offers the chance of seeing the present in a longer-term perspective and of taking seriously the lived experience of the NS era as pre-history and background of our democracy of today. Whether this experiment to cross the temporal threshold of 1945 may succeed in contributing to a broadening of the horizon and to a historical self-enlightenment is up to the readers of this paper to determine.

Keywords. The '68 generation, the '45 generation, collective memory, historical consciousness, democratization, history didactics, oral history

Teil I – Die 68er und 45er Generation

Auf dem Höhepunkt der Studentenbewegung fand am 29. Januar 1968 in Freiburg ein Parteitag der FDP statt. Vor dem Parteitagsgelände versammelte sich die Masse der protestierenden Student/innen. Ralf Dahrendorf war bereit, mit Rudi Dutschke zu diskutieren. In der Mitte dieser Menschenmenge saßen sich beide mit Mikrophon auf einem improvisierten Podest in einem VW-Käfer gegenüber. Diese Begegnung ist auf vielen Fotos festgehalten worden. In einem

Archiv-Video (Onlinefootage.tv) sind obendrein noch folgende Sätze der Protagonisten zu hören:

Rudi Dutschke: „Diejenigen, die gekommen sind, haben sich entlarvt als Fachidioten der Politik, die unfähig sind, uns zu begreifen.“

Ralf Dahrendorf: „Woher wissen Sie das eigentlich? Ich habe ein bisschen den Eindruck, es gibt nicht nur Fachidioten der Politik, sondern auch Fachidioten des Protestes.“

In diesem historischen Augenblick standen sich aber nicht nur zwei unterschiedliche politische Positionen gegenüber, ein Radikaler und ein Liberaler, es waren auch zwei Generationen, die sich hier begegneten und jeweils aus einer ganz anderen Erfahrungssituation heraus sprachen: die Generation der 68er und die Generation der 45er. Während die 68er Generation im kollektiven Gedächtnis der Deutschen fest verankert ist, hat die 45er Generation keine politische Bewegung in Gang gesetzt, kein eindrückliches Profil hervorgebracht und in den Massenmedien auch keinen ikonischen Status erhalten. Es lohnt aber, neben den 68ern auch die 45er näher in den Blick zu nehmen, denn sie waren die erste Jugendgeneration nach 1945 und haben ihren eigenen Beitrag zur „intellektuellen Neugründung der Bundesrepublik“ geleistet.

Die Formel von der „intellektuellen Neugründung der Bundesrepublik“ entnehme ich dem Titel einer Publikation aus dem Jahre 1999, in der Clemens Albrecht und andere die These vertraten, dass diese Neugründung auf die Remigration jüdischer Intellektueller wie Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, die von ihnen vertretene ‚Frankfurter Schule‘ und die Rezeption ihrer ‚Kritischen Theorie‘ durch die 68er Studentenbewegung zurückgeht (vgl. Albrecht et al. 1999). Überzeugend an dieser These ist die Betonung einer Zäsur und Wende in der Nachkriegsgesellschaft. Die rein ideengeschichtliche Deutung dieser wichtigen Zäsur lässt in diesem Buch jedoch lebensgeschichtliche Erfahrungen und den Wandel der Generationen vollkommen außer Acht. Ich möchte demgegenüber zeigen, dass es nicht nur eine Theorie oder eine Generation, sondern zwei Generationen waren, die in Auseinandersetzung miteinander diese Wende der intellektuellen Neugründung und Demokratisierung der BRD vollzogen haben.

Mythos 68

Wir befinden uns mittlerweile in einem ehrwürdigen Jubiläumsabstand zu den 1968ern. 2008, nach 40 Jahren, hatte sich das Urteil über die 68er Generation noch nicht konsolidiert. Damals standen noch Anschuldigungen, Kontroversen

und vor allem die Selbstkritik der Akteure im Mittelpunkt der Rückschau. Götz Aly (2008) z. B. betitelt sein in jenem Jahr erschienenes Buch *Unser Kampf* – in deutlicher Anspielung auf *Mein Kampf*. Nach 50 Jahren scheint dagegen eher die Kanonisierung der Epoche im Zentrum zu stehen. In den Medien kamen die Protagonisten noch einmal zu Wort, die bereits ihren festen Platz in der Geschichte eingenommen haben. Einer von ihnen war Bahman Nirumand. Ich zitiere aus einem Gespräch mit Tobias Armbrüster:

Ohne diese Bewegung wäre diese Aufklärung über die Vergangenheit Deutschlands nicht möglich gewesen. [...] Die ganze Gesellschaft hat sich doch nach meiner Auffassung total verändert [...]. Aus der damaligen Bundesrepublik ist ein demokratisches Land geworden. Wir leben in einem demokratischen Land heute, und das gehört zu den Errungenschaften der 68er-Bewegung. Ohne die 68er-Bewegung hätte es diese demokratischen Mechanismen in Deutschland nicht gegeben. Schauen Sie mal auf die Frauenemanzipation, auf die Situation an den Schulen und Universitäten, auch in den Fabriken, die Entwicklung der Gewerkschaften. All das ist doch damals in Bewegung geraten. (Nirumand 2018)

Damals ist tatsächlich vieles in Bewegung geraten und das Gefühl der Dankbarkeit für das Brechen mit illiberalen und verkrusteten Traditionen ist in Zeiten einer aktuellen Bedrohung Europas durch rechte Parteien noch größer geworden. Die Frage, die ich hier stellen möchte, ist keine politische, sondern eine historische: Geht wirklich alles auf das Konto der 68er? Sie haben unser aller Leben revolutioniert, die Gesellschaft demokratisiert, sie haben die Institutionen reformiert, und sie haben die NS Vergangenheit aufgearbeitet. Das ist eine stattliche Bilanz für junge Menschen, die damals zwischen 20 und 28 Jahren waren. Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Die erste lautet: Die 68er haben nicht alles auf einmal gemacht. Eine tiefgehende historische Aufarbeitung seitens dieser Generation folgte erst zwei Jahrzehnte später, als die 68er selbst Mütter und Väter wurden und in ihren Berufen wirkten. Hatten Sie in den 1960er Jahren vor allem die NS-Täter im Blick, entwickelten sie in den 1980er und 1990er Jahren ihr zweites Generationenprojekt, in dem sie nach den ausgelöschten Spuren der NS-Zeit suchten, die jüdischen Opfer würdigten und auf lokaler und schließlich auch nationaler Ebene das von unten aufbauten, was ich eine ‚selbstkritische Erinnerungskultur‘ nenne. Von all dem konnte in den 1960er Jahren noch nicht die Rede sein. Meine zweite Antwort lautet: Demokratisierung war nicht das Anliegen dieser Generation, sondern die Revolution. Im Gegenteil nahmen sie die Demokratie, in der sie lebten, als einen faschistischen Staat wahr und setzten auf gewaltsame Veränderung. 1968 war die USA das Feindbild und die DDR das Vorbild.

Als anti-faschistischer Staat galt die DDR den 68ern als moralisch überlegen. Die ehemaligen Nazis hatten sich, so die verbreitete Vorstellung, alle im Westen versammelt und bestimmten dort weiterhin die Politik. Dieser Mythos hat nach 1989 seinen Glanz verloren, aber in seinen Tiefenschichten ist er erst jetzt in einer neuen Studie widerlegt worden. Was die 68er nicht wissen konnten, hat Henry Leide (2019) in seinem aktuellen Buch *Auschwitz und die Staatssicherheit* jetzt erst ans Licht gebracht. Nach einer gründlichen Untersuchung der Aktenlage der DDR kann er zeigen, dass die Stasi Informationen über ehemalige hohe SS-Funktionäre nur sehr spärlich gegen diese selbst einsetzte, sondern sie primär als Propagandamaterial gegen die BRD nutzte. Die Akten sollten den Charakter der BRD als eines ‚faschistisch-imperialistischen Staates‘ offenbaren und das Image der DDR als einzig rechtmäßigen deutschen Friedensstaat bestätigen.¹

In einem Interview hat auch der ehemalige SDS-Vorsitzende an der Universität Göttingen, Wolfgang Eßbach, die These von der Demokratisierung der BRD durch die 68er in Frage gestellt (Wagner 2018). Er bezeichnet die Reklamation der Modernisierungs- und Demokratisierungserfolge durch die 68er als einen Akt der „Selbstmythologisierung“, der die dunkleren Seiten der Bewegung übergeht:

Achtundsechzig hat die Bundesrepublik bereichert, aber es gab auch ein ungemeines Maß an Hass, Intoleranz und Wahnvorstellungen bei den Revoltierenden. Von dieser abgründig destruktiven Seite von Achtundsechzig höre ich zu wenig. Die traf auch eher die jüngeren, liberalen und diskussionsbereiten Ordinarien

– wie zum Beispiel Albrecht Schöne oder eben Ralf Dahrendorf. Auf letzteren und sein Demokratie-Modell kommt Eßbach auch explizit zu sprechen: „Diese Legitimation des Streites und des interessebegründeten Konflikts wurde ja auch mit der soziologischen Überhöhung durch Dahrendorfs Konfliktparadigma schon 1961 in *Gesellschaft und Freiheit* anerkannt.“ Noch einmal Eßbach: „Bereits um 1960 setzt in der Bundesrepublik ein massiver Reformprozess ein, auch in den Bereichen, die von den Achtundsechzigern für sich reklamiert wurden.“ In keiner Weise sollen hier die Verdienste dieser Generation für die tiefgreifenden sozialen und mentalen Veränderungen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft vermindert oder gar in Abrede gestellt werden. Gerade darum lohnt es sich aber, genauer hinzuschauen und die Akte 68 noch einmal zu öffnen, um das Bild etwas zu differenzieren und zu vervollständigen.

1 In der DDR wurde nur ein kleiner Bruchteil von NS-Tätern juristisch verfolgt. Viele KZ-Aufseher von Auschwitz konnten dort unbehelligt leben (vgl. Leide 2019).

Generationen

Wenn es nicht die 68er waren, denen wir die Demokratisierung der deutschen Nachkriegsgesellschaft zu verdanken haben, wem dann? Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir uns kurz auf den Begriff der ‚Generation‘ einlassen. Das Geburtsdatum verankert jeden von uns existentiell in einer bestimmten historischen Epoche mit spezifischen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Chancen, Gefahren und Herausforderungen. Da die Gesellschaft stets von unterschiedlichen Jahrgängen durchmischt ist, reiben sich in ihr nicht nur verschiedene Perspektiven und Meinungen, sondern auch kollektiv geteilte Erfahrungsmuster, die als biographischer Bodensatz explizit oder latent den subjektiven Haltungen und Einstellungen unterliegen. Die Abgrenzung von Generationen geschieht durch einschneidende Geschichtserlebnisse und gesellschaftliche Innovationen, die als historische Zäsuren erfahren werden. Generationen entstehen nicht allein durch Geburtsdaten und gleichartige Schlüsselerlebnisse, sondern vor allem durch Sozialisation, Kommunikation und Diskurse, d. h. durch kollektive Muster der Erfahrungsverarbeitung und retrospektive Identitätskonstruktionen. Dieser imaginäre Anteil an Generationen ist jedoch in keiner Weise unreal, sondern bestimmt deren Selbstbild, Orientierung und Leben.

Im 20. Jahrhundert waren es insbesondere die beiden Weltkriege, nach denen sich die historischen Generationen gliedern. Jede Altersstufe hat den Krieg aus einer anderen Perspektive erlebt. Die 68er Generation umfasst die Jahrgänge von ca. 1940 bis 1950, das sind die ‚Kriegskinder‘ und solche, die kurz nach dem Krieg geboren sind. Sie wuchsen in der friedlichen Nachkriegszeit auf und hatten ihr politisches *coming out* in den späten 60er Jahren, als sie mit ihrem weithin sicht- und hörbaren Protest den Kapitalismus, Imperialismus und die Verlogenheit einer deutschen Nachkriegsgesellschaft anprangerten, die noch weitgehend von der Funktionselite des NS-Staats getragen war. Dabei konnten sie von internationalen Strömungen ebenso profitieren wie von einer allgemeinen Modernisierungsdynamik.

Es war die Mission und das große Verdienst der 68er Generation, das ‚kommunikative Beschweigen‘ der NS-Zeit (vgl. Lübke 1983) zu beenden. Zunächst einmal klagte diese Generation ihre Eltern und Lehrer an. Der Konflikt des westdeutschen Staats mit dem NS-Regime entlud sich als Generationenkonflikt. Die Adressaten der 68er war die Kriegsgeneration des 2. Weltkriegs (geboren 1900–1915).

Zwischen diesen beiden Generationen gab es aber noch eine Zwischengeneration. Das waren die Schüler und Schülerinnen, die mit 15 Jahren in den letzten Kriegsjahren an die Flug-Abwehr Kanonen und in den Reichsarbeitsdienst ein-

gezogen wurden. Die Jungen mussten dann als unausgebildete Soldaten die ausgedünnten Reihen der Wehrmacht auffüllen, während die Mädchen oft an die Flakbatterien nachrückten. Für diese Generation, die die Jahrgänge 1926–29 umfasst, sind verschiedene Bezeichnungen im Umlauf. Der Historiker Dirk Moses (2000), dem ich mich hier anschließe, nennt sie die 45er, andere sprechen von der ‚Flakhelfergeneration‘ oder der ‚skeptischen Generation‘. Der letzte Begriff geht auf den Soziologen Helmut Schelsky (1957) zurück, der als erster seine Aufmerksamkeit auf diese Generation lenkte. Die 45er verbindet ein biographisches Muster: Sie waren von Kindheit an in die nationalsozialistischen Jugendorganisationen eingebunden und damit der Indoktrination des NS-Staats von Anfang an unvermittelt ausgesetzt. Ihre Schulzeit wurde durch den Krieg, auf den sie ideologisch ausgerichtet worden waren, unterbrochen. Nach Teilnahme am Krieg und nicht selten auch anschließender Gefangenschaft wurde die Schulausbildung im Nachkriegsdeutschland fortgesetzt, ohne dass ihre individuellen Erfahrungen je ein gesellschaftliches Thema gewesen wären. Dieses Vor-Leben blieb unter dem Teppich des kollektiven Beschweigens verborgen. Nach Schulabschluss und Abitur war es dann das Privileg dieser Generation, ihre Berufsausbildung und ihr Studium in einem demokratischen Land zu beginnen. Anders als ihre Eltern, die dem Hitlerstaat gedient hatten, hatte diese Jugend-Generation noch keine NS-Karriere gemacht und war deshalb in der Lage, ihr Leben noch einmal neu zu beginnen. Sofern die 45er überlebten, waren sie befreit zu einem neuen Leben und einer neuen Identität.

Die 45er waren bei Kriegsende um die 18 Jahre alt. Was bisher noch kaum wahrgenommen wurde ist, dass sie mit 40, als sie Anfang der 1960er Jahre in ihren Berufen Verantwortung übernahmen, das Projekt der Demokratisierung der BRD unauffällig, pragmatisch und konsequent vorangetrieben haben. Gewiss, die Alliierten hatten die Rahmenbedingungen dafür geschaffen. Aber während die Kriegsgeneration sich zum Teil verächtlich über die Programme der sogenannten Reeducation äußerte, haben die 45er hier ihre große biographische Chance gesehen und dieses Gerüst mit Leben erfüllt. Damit wurden sie, so meine These, die eigentlichen Träger der Demokratisierung in der BRD. Weil sie aber in ihrer Jugend Wehrmachtsuniformen getragen und an der Seite ihrer älteren Brüder und Väter gekämpft hatten, waren sie zugleich Teil des verbrecherischen Krieges gewesen. Mit den Älteren teilten sie deshalb nach 1945 auch das allgemeine Schweigen der Nachkriegszeit und wendeten sich von der Vergangenheit ab, um sich dafür umso leidenschaftlicher für eine neue Zukunft zu engagieren. Zurückblicken konnten und wollten sie nicht, dafür stand ihnen vorerst keine Sprache zur Verfügung.

Dutschke contra Dahrendorf – diese historische Begegnung möchte ich als eine emblematische Schlüsselszene verstehen: Es gab eben nicht nur *eine*, es gab *zwei* Generationen, die in den 1960er Jahren die geistige Entwicklung und Demokratisierung der BRD vorangetrieben haben. Der Protest und die Revolution, das war das Projekt der 68er, während sich die 20 Jahre älteren 45er für die Demokratisierung der BRD als ihr Generationenprojekt einsetzten. Ihr Projekt war das der Liberalen, genauer: der ‚Scheiß-Liberalen‘, wie sie von den 68ern genannt wurden.

Es ist unstrittig, dass die 68er Bewegung nicht erst 1968 begann.² Am 2. Juni 1967 wurde Benno Ohnesorg in Berlin anlässlich der Schah-Demonstration von einem Polizisten erschossen. 1966 entstand der Plan, eine Universität in Konstanz zu gründen, Ralf Dahrendorf wurde zum Mitbegründer dieses Reform-Modells. 40 Jahre später, 2006, konnte ich seine Rede auf einer Jubiläumsveranstaltung der Universität hören. Ein Satz daraus ist mir bis heute im Gedächtnis geblieben: „Es gab damals einen großen Aufbruch in den 60er Jahren“ erklärte er uns. Dann machte er eine kurze Pause und fuhr fort: „Und damit meine ich nicht die *späten*, sondern die *frühen* 60er Jahre!“ (vgl. Dahrendorf 2007, S. 5)

Das Interview als historische Quelle

Während die Bedeutung der 68er als historische Generation und Bewegung in aller Munde ist, haben sich die 45er nicht im Sinne einer Generation profiliert. Als herausragende Intellektuelle sind sie gut bekannt, denn zu ihnen gehören illustre Namen wie Martin Walser, Günter Grass, Jürgen Habermas oder Niklas Luhmann, aber als *Generation* mit einem gemeinsamen Projekt stehen sie bislang im Schatten der 68er und sind weitgehend vergessen.³ Ich möchte mit diesem Beitrag eine Gedächtnislücke in unserem historischen Bewusstsein über die Nachkriegszeit schließen und habe dafür nicht die Form einer Abhandlung, sondern die eines Gesprächs gewählt. Kann ein Gespräch aber überhaupt einen relevanten Zugang zur Vergangenheit öffnen und auch als eine Geschichtsquelle in Betracht gezogen werden?

2 In seinem Buch mit dem Titel *1967* zeigt Robert Stockhammer (2017), dass die wesentliche kulturelle Zäsur der Chiffre 68 ein Jahr zuvor stattfand. Der Linguist zählt radikale Experimente in Kunst, Alltag und Theorie auf, beginnend mit Derrida über Vietnam und Popmusik bis zu neuen Wortschöpfungen.

3 Zu diesem Thema bereitet der Historiker Joachim Fischer ein Buch vor. Auch er geht dabei von der Konstellation Dutschke versus Dahrendorf aus.

Zeitzeugen spielen in der Geschichtswissenschaft längst eine wichtige, wenn auch immer noch umstrittene Rolle. Seit den 1970er Jahren haben wir den Aufbruch einer internationalen Oral History-Forschung erlebt. Damals ging es darum, die historische Forschung um Quellen zu erweitern, die in den Archiven nicht gespeichert waren: die Stimmen der Frauen oder der Arbeiterbewegung. Bei diesen von Historiker/innen erhobenen Interviews handelte es sich aber stets um anonymisierte Zeugnisse. Der Zeitzeuge dagegen ist nicht anonymisiert, er spricht in seinem eigenen Namen. Die 1990er Jahre wurden von Annette Wieviorka (1998) als ‚Jahrzehnt des Zeitzeugen‘ bezeichnet. Damit bezog sie sich auf die Überlebenden des Holocaust, deren Geschichten und Erfahrungen in diesem Zeitraum zum ersten Mal öffentlich artikuliert und in großer Zahl als Video-Interviews gespeichert wurden. Die Erfahrung der Judenvernichtung aus der Opferperspektive war eine wichtige Ergänzung für die Geschichtsforschung, denn lebendige Stimmen können etwas vermitteln, was schriftliche und andere Quellen nicht können: sie reichern die subjektive Perspektive mit Individualität, Emotionalität und dem Gewicht sinnlicher Erfahrung an.

Eben deshalb sind Zeitzeugen aber auch umstritten, denn subjektive Erfahrungen haben emotionales Gewicht, sind dafür aber oft mit Deutungen und Ansprüchen verbunden, die mit den Perspektiven der Gegenwart in Konflikt geraten können. Vor diesem Hintergrund hat Wolfgang Kraushaar (1999) den Zeitzeugen einmal als den natürlichen Feind des Historikers bezeichnet. Diese Konfrontation ist pointiert, aber zu radikal. Warum sollten sich Geschichtsschreibung und Erinnerung unbedingt ausschließen? Das Studium persönlicher Zeugnisse als Medium der Geschichtsdidaktik könnte im Gegenteil mehreres miteinander verbinden: ein tieferes Eindringen in die erlebte Vergangenheit ermöglichen, ihre Kontextualisierung durch historische Aufklärung anstoßen und schließlich dazu verhelfen, die eigene Position in der Geschichte besser zu verstehen.

Das Interview mit Gunter Thiele war für mich aus drei Gründen eine wichtige Erfahrung. *Erstens* hatte ich es mit jemandem zu tun, der zwei Epochen deutscher Geschichte mit ihren gegensätzlichen Überzeugungen, Werten und Zielen in sich verkörperte. Mit ‚Verkörperung‘ meine ich gerade auch die anhaltende Präsenz des Fühlens, Denkens und Meinens aus zwei so unterschiedlichen Welten, wie sie in Worten, Begriffen und allen Fasern der körperlichen Existenz gespeichert ist. Die Geschichtserfahrung der 45er Generation öffnet den Blick auf die Vorgeschichte der Bundesrepublik und ist damit eine Klammer über die Stunde Null hinweg.

Zweitens zeichnet sich Gunter Thiele durch einen reflexiven Umgang mit seiner eigenen Geschichte aus. Dieses nachdenkliche Fragen hat ihn lebenslanglich

begleitet und auch zur Niederschrift seiner beiden biographischen Bände geführt (vgl. Thiele 2015, 2016). Nichts ist bei ihm abgeschlossen, alles wird im Lichte neuerer Erkenntnisse, Lektüren und Nachforschungen wieder neu befragt und gewendet. So war er es auch, der nach einem längeren Video-Interview, das ich im Januar 2016 mit ihm geführt habe, seinerseits das Gespräch mit mir gesucht und fortgesetzt hat.

Drittens wurde Gunter Thiele zu einem engagierten Geschichtsdidaktiker der ersten Stunde. Er hat nicht nur an seinen eigenen Erfahrungen gearbeitet, sondern sich auch intensiv für neue Formen der Geschichtsvermittlung eingesetzt. Seine Biographie spiegelt deshalb auch den Aufbruch der Geschichtspädagogik in der frühen Bundesrepublik – als klares Bekenntnis und als Beitrag zur Demokratie-Erziehung. Beispiele für innovative Formen der Geschichtsvermittlung finden sich auch im ersten Band von Thieles Aufzeichnungen unter dem Titel „Nachgeschaut und nachgedacht“ (vgl. Thiele 2015, S. 32–45). Da werden Erinnerungsstücke wie Fotos, Bilder oder Zeitungsausschnitte farbig präsentiert und mit unterschiedlichen Texten kommentiert. Die hier aufgeworfenen Fragen wecken das Interesse der Leser/innen und stiften sie unmittelbar zum Nachdenken an.

Zwischen den Generationen bestehen nicht nur Grenzen der Sozialisation und Erfahrung, sondern auch Grenzen des Verstehens. Das Gespräch ist in diesem Fall ein Angebot, über die Zeitschwelle von 1945 zurückzugehen und die Chance wahrzunehmen, die NS-Zeit aus einer Innenperspektive kennenzulernen und sie als Vorgeschichte und Hintergrund unserer Demokratie zu verstehen. Oder mit den Worten von Gunter Thiele selbst:

Der Leser findet so die Möglichkeit, sich in die Erlebnisse des damals 18-Jährigen hineinzusetzen und sich durch die Fremdheit seiner Erfahrungswelt zu eigenen Fragen anregen zu lassen – ohne fürchten zu müssen, dabei auch historischen Vorurteilen und Irrtümern zu erliegen. (Thiele 2016, S. 13)

Dieses Angebot zur Alteritäts-Erfahrung steht aber nicht nur unter dem Vorbehalt von Risiken und Nebenwirkungen, wie wir sie von Arznei-Mitteln her kennen, in ihm kann auch eine echte Chance liegen. In der Geschichtswissenschaft gibt es inzwischen auch eine Wahrnehmungsgeschichte, die auf die Emotionen eingeht und damit einen wichtigen Beitrag leistet zur Vertiefung historischer Erkenntnis. Ein Vorreiter dieser Wahrnehmungsgeschichte war der Historiker George Mosse (1918–1999), ein mit 15 Jahren aus Berlin emigrierter Jude, der den ‚Mythos der Kriegserfahrung‘ untersucht hat. Dieser Mythos war nach 1918 der Versuch einer Sinngebung des Sinnlosen und damit eine Antwort auf den Krieg, der 13 Millionen

Menschen das Leben gekostet hat (vgl. Mosse 1993).⁴ In dieser Form, so Mosse, sei die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg in Deutschland zur Staatsideologie des NS-Regimes geworden. Die mobilisierende Kraft dieses ‚Mythos der Kriegserfahrung‘ habe darin bestanden, dass er die Deutschen einerseits in den Zweiten Weltkrieg trieb, sie diesen aber in den Kategorien des Ersten Weltkriegs wahrnahmen, nämlich als einen patriotischen Verteidigungskrieg. Dieser Mythos hat die Fähigkeit zu realistischer Wahrnehmung und kritischem Nachfragen, wie es zum Beispiel in den Flugblättern der Weißen Rose 1942 und 1943 zum Ausdruck kam, stark eingeschränkt. Ohne sich auf Mosse zu beziehen hat Nicholas Stargardt, ebenfalls ein Wahrnehmungshistoriker, inzwischen dessen These bestätigt. Wie konnten die Deutschen damals der Täuschung erliegen, so fragt er in seinem neuen Buch, „einen brutalen kolonialen Eroberungskrieg, der gezielt herbeigeführt wurde, für einen Verteidigungskrieg zu halten? Wie konnten sie sich als bedrängte Patrioten sehen und nicht als Krieger für Hitlers Herrenvolk?“ (Stargardt 2017, S. 32). Die Antwort liegt in Mosses ‚Mythos der Kriegserfahrung‘, der die kollektive Wahrnehmung prägte. Eine historische Quelle für diese so zentrale historische These können wir heute nur noch in biographischen Zeitzeugnissen finden. Ich schließe mich hier Friedrich Lenger an, der einmal gesagt hat: „Der Nutzen der Arbeit von Historikern [...] liegt in der Verortung gegenwärtiger Probleme im längerfristigen Wandel, wodurch überhaupt erst möglich wird, das Gewicht dieser Probleme angemessen zu bestimmen.“ (DFG bewegt 2018)

Kann man ein versäumtes Gespräch zwischen den 45ern und 68ern noch nachholen? Ich weiß es nicht, versuche es aber. Wie hat Gunter Thiele nach seinen Jugendjahren als Flakhelfer, Soldat, Kriegsgefangener und Kriegsheimkehrer die Jahre der frühen Bundesrepublik erlebt? Welche Rolle hat seine Generation für den Aufbau der Bundesrepublik gespielt? Und wie sahen die 45er die 68er? Das und vieles mehr wollte ich genauer von ihm wissen.

4 In neueren Studien werden teilweise stark abweichende Zahlen genannt. Zur Schwierigkeit der Bestimmung der Opferzahlen des Ersten Weltkrieges s. Tucker (2005, S. 272).

Teil II – Ein nachgeholtes Gespräch

Interview von Aleida Assmann mit Gunter Thiele

Aleida Assmann: Herr Thiele, Sie sind als Schüler noch in den Zweiten Weltkrieg eingezogen worden und waren anschließend in Sibirien in russischer Kriegsgefangenschaft. Werden Sie öfter als Zeitzeuge angesprochen?

Gunter Thiele: Eigentlich erst jetzt, also sehr spät und in privater Runde. Das gefilmte Interview mit Ihnen fand 2016 statt. Das war 70 Jahre, nachdem ich das Kriegsende überlebt hatte. Damals hatte ich mit 19 Jahren, noch im Krankenhaus, damit begonnen, mir meine Erinnerungen spontan von der Seele zu schreiben. Das war die Grundlage meiner späteren Bücher.

Haben Sie diese Erinnerungen damals mit anderen geteilt?

Natürlich! Unter Freunden und Bekannten haben wir darüber nächtelang diskutiert und auch auf Gegenwartsliteratur zurückgegriffen. Wir haben untereinander auch biographische Niederschriften ausgetauscht. Ich habe noch eine ganze Schublade voll davon. Ich interviewte auch einige ältere Bekannte, die mehr vom Krieg erlebt hatten als ich.

Wie erklärt sich dann das späte Interesse an den Biographien Ihrer Generation, das, wenn überhaupt, jetzt erst einsetzt?

Ich habe immer wieder erleben müssen, dass Menschen, die in Deutschland vor 1930 geboren sind, in der heutigen Gesellschaft kollektiv der ‚Tätergeneration‘ zugeschlagen werden. Von denen wollte man gar nicht so viel wissen. Wichtig waren nur die Opfer, die Widerstandskämpfer und die Nazi-Belasteten. Ein Beispiel: Vor einem Jahr kam eine Studentin der Pädagogischen Hochschule auf mich zu. Ihr Thema lautete: „Ein Lehrkörper mit brauner Vergangenheit? Der Kampf der 68er an der PH gegen ihre Professoren“. Dieses ‚Zeitzeugen-Interview‘ habe ich dann doch abgelehnt.

In was für einer Welt sind Sie aufgewachsen?

Unsere damalige Welt war tief gespalten: Auf der einen Seite gab es die Romantisierung einer uralten naturnahen bäuerlichen Kultur, auf der anderen Seite den rasanten technisch-industriellen Fortschritt, der sich bei Autorennen und Flugtagen zeigte. Beide Seiten finde ich auch in meiner Kindheit wieder: Die Weltwirtschaftskrise verschlug uns aufs Land. Da wollte ich Bauer werden, mit einer großen Familie und Tieren aller Art – später, nach der Rückkehr in die Stadt, sah ich meine Zukunft nur noch als Pilot.

Im NS-Staat herrschte ein ganz anderes Geschichtsbild. Wie hat man damals auf die Welt geblickt?

Ich wuchs in einer Epoche der übersteigerten Macht-Konkurrenz von Nationalstaaten auf. Deutschland war rings von Feinden umgeben und galt in seiner Mittellage allgemein als gefährdet. Von den alten Römern lernten wir: Wenn du den Frieden willst, bereite den Krieg vor! Vaterlandsverteidigung war selbstverständliche Pflicht. In der NS-Zeit wurde die nationale Größe betont. Die ständig wiederholten Beteuerungen „des Führers“, er als ehemaliger Frontsoldat wisse, was Krieg bedeute, wurden lange als Bekenntnis zu einer friedenssichernden Großmachtpolitik verstanden. – Erst nach dem Überfall auf Polen wurde klar, dass der verbreitete Patriotismus von Hitler für seinen Lebensraumkrieg missbraucht wurde, um eine Welt in Brand zu setzen und unvorstellbare Verbrechen zu begehen.

Sie waren sicher auch in die NS-Jugendorganisationen eingegliedert. Wie stark waren Sie dabei der Propaganda ausgesetzt?

In der Hitler-Jugend gab es mehr Drill als politische Unterweisung. Die frühe Gewöhnung an Gehorsam war wichtiger als Indoktrination. Und das wurde schnell langweilig. Ich habe mich schon ab 13 verabschiedet; die meiste Zeit verbrachte ich mit Freunden, in der Klassengemeinschaft des Gymnasiums und in unseren Elternhäusern, wo es noch offene Gespräche gab.

Wie stehen Sie zu der These von Rolf Schörken (2004), der die Niederlage als Schlüsselerfahrung Ihrer Generation bezeichnet hat?

Das war für uns keine These, sondern überwältigende Wirklichkeit. Rolf Schörken selbst war ja davon betroffen: In den letzten Kriegstagen hatte er noch ein Bein verloren, wurde in amerikanischen Lazaretten operiert und gesundgepflegt. Erst nach der Niederlage, in den Wirren der Gefangenschaft, kam eine neue Dimension hinzu: Die Skepsis auch gegenüber sich selbst! Wir lernten vorsichtig umzugehen mit unsicheren Informationen, übereilten Erwartungen, Wunschträumen und Selbsttäuschungen. Oft mussten wir, um zu überleben, auch rasch umdenken können: neue Alternativen ergreifen – improvisieren.

Sie sprechen mit Bezug auf 1945 immer vom ‚Katastrophenjahr‘. Diese Geschichtsdeutung ist den Nachgeborenen schwer zu vermitteln. Ist das eine Grenze des Verstehens zwischen den Generationen?

Wer 1945 seine Heimat verlassen musste, weil er erst an die Ostfront und dann nach Sibirien gehen musste, kann nicht so leicht von ‚Befreiung‘ sprechen. Das Jahr 1945 hat mehr Tote und Zerstörungen über uns gebracht als alle Kriegsjahre zuvor. Ich habe nur durch die unwahrscheinlichsten Glücksfälle überlebt. Der

Preis für die Befreiung vom Nationalsozialismus war für uns hoch. Das haben die Nachgeborenen nicht anerkannt.

Gab es für Sie so etwas wie eine persönliche Schlüsselerfahrung?

Der entscheidende Augenblick war nach der Gefangenschaft vor dem Tor des Entlassungslagers, als mich das Glücksgefühl durchströmte: All das liegt nun endgültig hinter mir! Ich kann hingehen, wohin ich will, tun was ich will, denken und sprechen was ich will – und das alles ohne Zwang, Drohungen, Druck und Nötigung! Das Gefühl, endlich als Mensch wieder vollständig zu sein, mit all seinen Kräften und künftigen Möglichkeiten war für mich wie eine Wiedergeburt! Auch wenn ich mich in dem Moment kaum auf den Beinen halten konnte.

Wie ging es dann weiter?

Daraus entstand für alle Zukunft der innere Schwur, diese persönliche Freiheit von nun an nie mehr loszulassen, sie zu verteidigen gegen alle Widerstände, Vorschriften, Grenzziehungen, Bestimmungen von außen. Auch gegen alle ‚Erwartungen der Gesellschaft‘, ihre Verlockungen und Bevormundungen. Das war unser ‚Protestpotential‘!

Und wie haben Sie dieses innere Bekenntnis umgesetzt?

Wie das zu realisieren ist, dafür gab es keine Rezepte. Man musste eben sehen, was möglich war: pragmatisch, beharrlich, gewaltfrei. Von Fall zu Fall, je nach Situation, Gelegenheit und Gegenüber. Wege mit vollem Risiko, voller Aufbrüche und Ungewissheiten – ohne jeden kollektiven Rückhalt.

Wie haben Sie konkret die neuen Möglichkeiten genutzt, die sich Ihnen nach 1945 boten?

Wir hörten Vorträge von bedeutenden Menschen, die vorher Berufsverbot gehabt hatten, über die Notwendigkeit einer geistig-moralischen Erneuerung. Ähnliche Denkanstöße kamen im Studium von unabhängigen Geistern wie dem Historiker Franz Schnabel und dem Religionsphilosophen Romano Guardini. Überhaupt suchten wir nach allem, was uns bisher verschlossen geblieben war, besonders auch nach Malern und Schriftstellern aus der Emigration, nach kritischer Gegenwartsliteratur wie bei dem jungen Wolfgang Borchert. Nationale Grenzen akzeptierten wir nicht mehr. Besonders fasziniert waren wir von französischen Filmen, Romanen und Gedichten. 1948 konnte ich einer Einladung zum Studium in der Schweiz folgen. Wieder eine Horizonterweiterung! Zu diesem Eintritt in eine neue europäische Welt gehören auch meine deutsch-französische Heirat 1961 und meine Stelle als DAAD-Lektor an der Universität Straßburg 1964 bis 1970.

Als Kind haben Sie sich für die Aufrüstung des NS-Staats begeistert, als Student protestierten Sie gegen die Aufrüstung der BRD. Wie stehen Sie heute zu diesen Verwerfungen?

Als Kind wuchs ich in einer Atmosphäre auf, die durch die Erinnerung an den Einmarsch französischer Truppen 1923 an Rhein und Ruhr geprägt war. Da galt die eigene nationale Aufrüstung als einziges Mittel, derartige Übergriffe zu verhindern und die Kontrolle über die eigenen Grenzen zurückzugewinnen. In der Friedensperiode der Nachkriegszeit hielten wir die Wiedereinführung der Allgemeinen Wehrpflicht 1952 für einen schlimmen Rückfall in das undurchschaubare Gewaltssystem von Befehl und Gehorsam.

Wie haben Sie die Entwicklung in der frühen Bundesrepublik wahrgenommen?

Es gab damals noch viele Überreste autoritärer Strukturen und auch des Unrechtsstaats, man denke an die Heimerziehung oder den Umgang mit Sinti und Roma. Auch empörende Beispiele der Straflosigkeit gegenüber den Mördern des NS-Systems. Das Verschweigen der schlimmsten Verbrechen, trotz ‚Entnazifizierung‘. Meine Welt war eine andere: Beteiligung am Aufbau einer demokratischen Gesellschaft in einer fast grenzenlosen Liberalität des Zusammenlebens und der Kommunikation. Dieser Prozess führte – in Distanz zur Adenauerzeit und der Wiederbewaffnung – zum ersten friedlichen Machtwechsel durch die Wahl Gustav Heinemanns zum Bundespräsidenten und die Sozialliberale Koalition Brandt / Scheel von 1969. So wurde endlich auch die neue Ostpolitik möglich, die wir als Geschichtslehrer mental, in Unterricht und Lehre, schon lange vorbereitet hatten.

Wie haben Sie das von Hermann Lübke so genannte ‚kommunikative Schweigen‘ der Nachkriegszeit erlebt?

Man sollte auch die allgemeine Atmosphäre nach 1945 bedenken. Kriegsfolgen und seelische Wunden waren ja noch da, auch das war kein öffentliches Thema. Wir waren alle Davongekommene, Schiffbrüchige sozusagen nach dem Untergang. Man musste erst einmal Land gewinnen. Jeder Einzelne, der überlebt hatte, war beim Wiederaufbau hochwillkommen. Das bestimmte auch die Kommunikation. Vor allem aber mussten jetzt alle nach vorne schauen, um eine neue Zukunft zu schaffen. Da konnte Schweigen auch eine Chance zu Rückbesinnung und stillschweigender Neuorientierung sein, die zur Integration in eine neue demokratische und liberale Gesellschaft beitrug.

Aber irgendwann kam die Auseinandersetzung mit den Verbrechen der NS-Zeit. Wie haben Sie das erlebt?

Diese Auseinandersetzung war für mich ein Prozess. Meine erste Reaktion war: Die NS-Verbrechen waren nicht ‚meine Vergangenheit‘. Ich hatte damit nichts zu

tun, habe selbst nichts direkt davon wahrgenommen und hielt sie ‚als Deutscher‘ auch gar nicht für möglich. Noch in der Gefangenschaft habe ich die Informationen der ‚Antifa‘ als lügenhafte Sowjetpropaganda abgelehnt. Dann begann meine eigene Auseinandersetzung mit unserer Geschichte mit dem *Tagebuch der Anne Frank*. Von da an habe ich regelmäßig Veröffentlichungen von NS-Überlebenden gelesen und mich damit persönlich auseinandergesetzt. Wenn ich in die Gesichter von Claude Lanzmanns Filmen (1985) geblickt habe oder mir andere Zeugnisse vergegenwärtigt habe, dann habe ich mir gesagt: Mitverantwortung allein reicht nicht! Ich kann nur sagen: Ich fühle mich mitschuldig an allem, was wir Deutschen insgesamt den Verfolgten an Mitmenschlichkeit schuldig geblieben sind. Das habe ich dabei gelernt: Empathie erweitert das Bewusstsein und gehört auch zum historischen Verstehen.

An Ihrer Hochschule muss es ja etliche Altnazis gegeben haben. Wie war das Verhältnis zu den belasteten Kollegen der älteren Generation?

Unserem damaligen Rektor an der PH [Heidelberg], Karl Kollnig, sagten manche eine ‚braune Vergangenheit‘ nach. Aber in der Gegenwart deutete nichts darauf hin. Die Integration in den Lehrkörper war generationsübergreifend. Sie schloss auch einige Belastete der NS-Vergangenheit ein, die sich aber nur durch Liberalität und Sachlichkeit empfehlen konnten. Die Verantwortung lag zunehmend bei der zahlenmäßig starken Gruppe der in den dreißiger Jahren Geborenen.

Sie haben also nie nachgefragt?

Nein. Umerziehungsversuche in der Sowjetunion hatten wir in schlechter Erinnerung. Wir beurteilten die Menschen aus der konkreten Begegnung heraus. Außerdem fehlte uns nicht nur der Zugang zu Dokumenten und zuverlässigen Informationen, sondern überhaupt auch das systematische historische Wissen. Ich begrüßte aber die Fragen des NS-Forschers Wolf-Ulrich Strittmatter –

Der Historiker und Archivar aus Ravensburg? Ein 68er –

Genau. Er hat die Akten über meinen älteren Kollegen Hermann Löffler bei der Stasi gefunden (vgl. Strittmatter 2018). Ich hatte erst nach dessen Tod erfahren, dass er als SS-Historiker mit Kontakten zur Führungselite des Dritten Reiches schwer belastet war. Mit Strittmatter habe ich nachträglich lebhaft darüber diskutiert. Denn ich hatte Löffler ja völlig anders kennengelernt: als höflich-zuvorkommenden Menschen, der mir immer völlig freie Hand ließ, mich und andere unterstützte. Er gab sich immer liberal, war in Lehrveranstaltungen und Diskussionen immer auf äußerste wissenschaftliche Objektivität bedacht. Auch meine jüngeren Kollegen hatten ihn so erlebt. Konnten wir uns alle so getäuscht haben? Menschen können sich ändern. Nach der Lektüre des gesamten Bandes über die Täterforschung in unserer Region (Proske 2018) muss ich doch gestehen, dass

mich die vielen Beispiele ehemaliger Nazis, die auch nach 1945 völlig uneinsichtig geblieben waren, tief erschreckt haben.

Sie haben sich beruflich in der Geschichtsdidaktik für historische und politische Bildung eingesetzt. Wie haben Sie das praktiziert und was waren Ihre Lehrziele?

Die Geschichtsdidaktik gab es damals noch gar nicht, aber es entstand eine wichtige Verbindung zum Verleger Ernst Klett, den ich für mein neues Geschichtsbuchprojekt für Realschulen gewinnen konnte. Ich reiste durchs Land, um geeignete Autoren zu finden. Dabei hatte ich das große Glück, auf den überragenden Friedrich J. Lucas (1927–1974) zu treffen, der 1961 auf den ersten Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik berufen wurde. Er brachte ein innovatives Konzept mit, von dem er alle anderen Autoren überzeugen konnte. In dem Werk *Menschen in ihrer Zeit* (1964–1967) ging es um das selbstbestimmte Lernen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer neuen Auseinandersetzung mit Geschichtsquellen, die vergangenes Geschehen aus der Sicht der Zeitgenossen zeigen sollte. Das Ziel war nicht mehr die Rekonstruktion des politischen Geschehens, sondern die Entwicklung eines eigenen Geschichtsbewusstseins anhand aktueller Fragen. Jetzt wurde endlich auch der Holocaust nicht mehr als ein Exzess im Zweiten Weltkrieg behandelt, sondern als ein Menschheitsproblem, das alle angeht. Dieses Werk machte Schule. Es war ein Umbruch in der Geschichte des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik der 60er Jahre.

Lassen Sie uns zum Schluss noch einmal auf die beiden Generationen zurückkommen. Wo sehen Sie wichtige Unterschiede zwischen den 68ern und der 45er Generation?

Der Schriftsteller Dieter Wellershoff hat einmal von einer „Erfahrungsentfremdung“ zwischen den beiden Generationen gesprochen (vgl. Herwig 2009). Die 68er war die erste Generation, die schon auf dem gesicherten Boden des Grundgesetzes auf den Zivilisationsbruch des Nationalsozialismus zurückblicken und nur mit Abscheu, Wut und Empörung darauf reagieren konnte. Sie hatten es sozusagen mit einer bereits abgeschlossenen Geschichte zu tun. Wir dagegen waren ja selbst ein Teil dieser Geschichte, deshalb wurzelten unsere Erneuerungsbestrebungen nach 45 in lebensweltlichen Erfahrungen und Neu-Orientierungen. Die Vermittlung unseres leibhaftigen Gedächtnisses und unserer Erfahrungswelt ist letztlich nur in der Form des Erzählens möglich. Sie ist subjektiv, umständlich, nicht direkt politisch umsetzbar, aber sie enthält auch ein kritisches Potential gegen vorschnelle Verallgemeinerungen.

Wie waren ihre Erfahrungen mit den Studierenden der 68er Generation? Gab es Konflikte und Reibungen?

Am Anfang war das Verhältnis zu den Studierenden noch sehr entspannt. Einer von ihnen sagte mir einmal: ‚Kennen Sie Antonio Gramsci? – Nein? Den müssen Sie lesen!‘ Ich habe ihn gelesen, diesen italienischen Reformkommunisten. Denn an Kapitalismuskritik und sozialistischen Alternativen waren wir grundsätzlich auch interessiert. Da rannten die 68er offene Türen ein. Es gab unter uns eine große Bereitschaft zu kontroverser Diskussion. Das war vielleicht ein Grund, warum die Konflikte an unserer Hochschule nie so gewalttätig wurden wie an der Universität.

Wie sehen Sie die Bewegung der 68er in der Rückschau?

Was mich / uns da erschreckte, war der Gruppenzwang, der sich bald über jede Kritik, auch von anderen Studierenden, hinwegsetzte und sie rücksichtslos unterdrückte zugunsten der eigenen Heilslehren. Verbunden auch mit der ideologischen Vergewaltigung der Sprache, die der politischen Gewalt den Boden bereitete. Wir reagierten sehr empfindlich auf diese totalitäre Tendenz, die alles infrage stellte, was wir nach 1945 gelernt hatten und was uns wichtig war. Erschreckend fanden wir auch die Verächtlichmachung der rechtsstaatlichen Ordnung, der man doch erst die Freiheit zu Widerspruch und Widerstand verdankte. Wir wussten eben aus Erfahrung besser, was wir daran hatten.

Gibt es vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Geschichtserfahrung auch ein persönliches Vermächtnis, das Sie an die jüngeren Generationen weitergeben würden?

Also zugespitzt und etwas pathetisch gesagt: Nicht mehr: ‚Du bist nichts, Dein Volk ist alles!‘ oder: ‚der Klassenkampf ist alles‘, ‚der Sozialismus ist alles‘, oder auch: ‚das Wirtschaftswachstum, der Konsum ist alles‘ usw. usw. Sondern: ‚das Du ist alles‘. Alle anderen sozialen und politischen Ordnungen müssen sich von dieser Quelle der Freiheit her in offenem Meinungs-austausch legitimieren lassen.

Literatur und ergänzende Quellen

Albrecht, Clemens; Behrmann, Günter C.; Bock, Michael; Homann, Harald und Tenbruck, Friedrich H. (1999). Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt am Main: Campus
Aly, Götz (2008). Unser Kampf. 1968 – ein irritierter Blick zurück. Frankfurt am Main: S. Fischer

- Assmann, Aleida (2013). Anfang aus dem Ende. Ein Porträt der Flakhelfergeneration. Dokumentarfilm. Deutschland, 85 Minuten. <http://anfang-aus-dem-ende.de/> [04.06.2019]
- DFG bewegt (2018). Prof. Dr. Friedrich Lenger – Gottfried Wilhelm Leibniz-Preisträger 2015. YouTube, 17.07.2018. <https://www.youtube.com/watch?list=PLq8YHwrfUwKd4DL01TRBu1I9cgTqcqru&v=I50IHAsFmAM> [20.05.2019]
- Dahrendorf, Rolf (2007). Gründungsideen und Entwicklungserfolge der Universität: Zum 40. Jahrestag der Universität Konstanz. Konstanzer Universitätsreden, 227. Konstanz: UVK
- Herwig, Malte (2009). Als wir jung waren. Die ZEIT, 10.06.2009, Zeit-Magazin, S. M34. <https://www.zeit.de/2009/25/Schriftsteller-25> [23.04.2019]
- Kraushaar, Wolfgang (1999). Der Zeitzeuge als Feind des Historikers? Neuerscheinungen zur 68er-Bewegung. In: Mittelweg, 36 (8), S. 49–72
- Lanzmann, Claude (1985). Shoah. Dokumentarfilm. Frankreich, 566 Minuten
- Leide, Henry (2019). Auschwitz und Staatssicherheit. Strafverfolgung, Propaganda und Geheimhaltung in der DDR. BF informiert, 40. Berlin: Bundesbeauftragter für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik. https://www.bstu.de/assets/bstu/de/Publikationen/BFi_40_Leide_Auschwitz_barrierearm.pdf [01.04.2019]
- Lübbe, Hermann (1983). Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewusstsein. In: Historische Zeitschrift, 236, S. 579–599
- Lucas, Friedrich J. (Hrsg.) (1964–67). Menschen in ihrer Zeit. Geschichtswerk für Realschulen. Unter Mitwirkung von Wolfgang Hilligen, 6 Bände. Stuttgart: Klett
- Moses, Dirk (2000). Die 45er. Eine Generation zwischen Faschismus und Demokratie. In: Neue Sammlung, 40, S. 233–263
- Mosse, George L. (1993). Gefallen für das Vaterland. Nationales Heldentum und namenloses Sterben. Stuttgart: Klett-Cotta
- Nirumand, Bahman (2018). „Es ist wieder eine Gefahr von rechts in Deutschland“. 1968 und heute. Bahman Nirumand im Gespräch mit Tobias Armbrüster. Deutschlandfunk, 05.04.2018. https://www.deutschlandfunk.de/1968-und-heute-es-ist-wieder-eine-gefahr-von-rechts-in.694.de.html?dram:article_id=414785 [23.04.2019]
- Onlinefootage.tv. Rudi Dutschke. <http://www.onlinefootage.tv/stock-video-footage/42223/rudi-dutschke-dutschke-gives-speech-on-the-street-impeachment-of-politicians-ralf-dahrendorf-s-speech-against-dutschke-s-speech-anti-vietnam-war-german-student-movement> [23.04.2019]
- Prose, Wolfgang (Hrsg.) (2018). NS-Belastete aus dem Norden des heutigen Baden-Württembergs. Täter – Helfer – Trittbrettfahrer, Band 8. Gerstetten: Kugelberg

- Sandkühler, Thomas (Hrsg.) (2014). Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Wallstein⁵
- Schelsky, Helmut (1957). Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Köln/Düsseldorf: Diederichs
- Schörken, Rolf (2004). Die Niederlage als Generationserfahrung. Jugendliche nach dem Zusammenbruch der NS-Herrschaft. Weinheim: Juventa
- Stargardt, Nicholas (2017). Der deutsche Krieg. Zwischen Angst, Zweifel und Durchhaltewillen – wie die Menschen den Zweiten Weltkrieg erlebten. Frankfurt am Main: Fischer
- Stockhammer, Robert (2007). 1967. Pop, Grammatologie und Politik. Paderborn: Wilhelm Fink
- Strittmatter, Wolf-Ulrich (2018). Prof. Dr. Hermann Löffler: Historiker im Dienste der SS. In: W. Proske (Hrsg.): NS-Belastete aus dem Norden des heutigen Baden-Württembergs. Täter – Helfer – Trittbrettfahrer, Band 8. Gerstetten: Kugelberg, S. 260–278
- Thiele, Gunter (2004a). Ein historischer Überblick. In: Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V. (Hrsg.): Einblicke in 100 Jahre Lehrerbildung in Heidelberg. Ein langer Weg zu einer forschungsbasierten bildungswissenschaftlichen Hochschule. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, S. 18–24
- Thiele, Gunter (2004b). Eine Rückbesinnung: Innovationen an der PH. In: Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V. (Hrsg.): Einblicke in 100 Jahre Lehrerbildung in Heidelberg. Ein langer Weg zu einer forschungsbasierten bildungswissenschaftlichen Hochschule. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, S. 78–90
- Thiele, Gunter (2015). 1945 – Dem Untergang entgegen. Ein Lebenszeugnis aus der Flakhelfer-Generation. Norderstedt: Books on Demand
- Thiele, Gunter (2016). 1945 – Nach dem Untergang. Gefangenschaft in der Sowjetunion. Ausblicke in meine Nachkriegszeit. Norderstedt: Books on Demand
- Tucker, Spencer (Hrsg.) (2005). The Encyclopedia of World War I. A Political, Social, and Military History, Band 1. Santa Barbara: ABC-CLIO
- Wagner, Gerald (2018). Achtundsechzig war das Ende einer Reformphase. Wolfgang Eßbach im Gespräch. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 07.03.2018, S. N4. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/interview-zu-1968-mit-wolfgang-essbach-15479593.html> [07.03.2018]
- Wieviorka, Annette (1998). L'Ère du témoin. Paris: Hachette Pluriel

5 In diesem Band findet sich auch die Kontroverse zwischen den 45ern und den 68ern auf dem Historikertag in Mannheim (1976) zwischen Joachim Rohlfes und Annette Kuhn.

Weiterführende Literatur zum Thema Zeitzeugen im Geschichtsunterricht

- Bernsen, Daniel (2013). Aufstieg der Zeitzeugen. In: Medien im Geschichtsunterricht, 23.06.2013. <https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2013/06/23/aufstieg-der-zeitzeugen/> [23.04.2019]
- Bertram, Christiane (2016). Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Brauer, Juliane (2017). Zeitzeugenbegegnung als Erlebnis im Geschichtsunterricht: Boom der Zeitzeugenschaft. In: Fokus Lehrerbildung, 24.10.2017. <https://hse.hypotheses.org/668> [23.04.2019]
- Derenda, Maria (2017). Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. In: Praxis Geschichte, 30, S. 29–32
- „Didaktisches Forum“ (2003). In: Zeitschrift Demokratische Geschichte. Jahrbuch für Schleswig-Holstein, Band 15, S. 311–348. https://www.beirat-fuer-geschichte.de/zeitschriftenarchiv.html?&no_cache=1 [23.04.2019]
- Grenzlandmuseum Eichsfeld (Hrsg.) (2012). Bleib nicht stumm ... Zeitzeugengespräche führen. Teistungen: Grenzlandmuseum Eichsfeld. https://www.zeitzeugenbuero.de/fileadmin/zzp/images/unterrichtsmaterialien/Zeitzeugengespraech_fuehren_eichsfeld.pdf [23.04.2019]
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2014). Oral History im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Imhof, Werner (2008). Oral History. Chancen, Grenzen, Praxis. In: Dossier Geschichte begreifen. Bundeszentrale für politische Bildung, 13.11.2008. <https://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42324/oral-history?p=all> [23.04.2019]
- Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (Hrsg.) (o. J.). Lernumgebung „Lernen mit Interviews: Zwangsarbeit 1939–1945“. <https://lernen-mit-interviews.de> [23.04.2019]
- Wolter, Heike (Hrsg.) (2013). Wir alle sind Geschichte – Lehrerhandreichung zu Oral History im Geschichtsunterricht. Regensburg: Universität Regensburg. <https://www.uni-regensburg.de/philosophie-kunst-geschichte-gesellschaft/didaktik-geschichte/medien/handreichungmitmaterial.pdf> [23.04.2019]

Die Autor/innen

Aleida Assmann hat Anglistik und Ägyptologie in Heidelberg und Tübingen studiert und war von 1993 bis 2014 als Professorin für Anglistik und Allgemeine Literaturwissenschaft an der Universität Konstanz tätig.
aleida.assmann@uni-konstanz.de

Gunter Thiele hat Geschichte in München und Zürich studiert, von 1956 bis 1964 als Redakteur und Autor im Ernst Klett-Verlag gearbeitet und war ab 1970 Dozent, ab 1973 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
gunter.thiele@web.de

Geschichte unterrichten können?!

Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen*

Zusammenfassung. Im Mittelpunkt des Beitrags steht der Zusammenhang von Wissen und Können in Bezug auf kompetentes Handeln der Lehrperson als Geschichtslehrperson im Unterricht (vgl. Heuer 2017). Aus der Perspektive der geschichtsdidaktischen Professionsforschung wird im Folgenden zunächst versucht, die Geschichtslehrperson theoretisch zu profilieren, um darauf aufbauend eine kurze Antwort auf eine der zentralen Fragen zu deren Professionalisierung zu geben: Was muss man als Lehrkraft eigentlich wissen, damit man das Fach Geschichte geschichtsdidaktisch profiliert unterrichten kann? Ausgehend von empirischen Ergebnissen wird dann die Frage gestellt, in welchem Maße sich dieses Können, verstanden als kompetentes Handeln in der Unterrichtspraxis, durch die Vermittlung von Fachwissen im Zuge der domänenspezifischen Lehrerbildung aufbauen lässt.

Schlüsselwörter. Geschichtsdidaktik, Geschichtslehrperson, Lehrerbildung; Wissen und Können

Being able to teach history?!

Research on the professionalization of history teachers

Abstract. This contribution focuses on the connection between knowledge and skills in relation to the competent action of teachers as history teachers in the classroom (cf. Heuer 2017). First, we will sketch a theoretical profile of the professional history teacher before answering in brief one of the central questions regarding

* Diese Veröffentlichung wurde durch Sachbeihilfen des Landes Baden-Württemberg sowie der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EkoL)“ ermöglicht.

the professionalization of history teachers: What do they really need to know in order to teach history in a way that is informed by history didactics? Following the presentation of empirical results, the paper discusses the extent to which these skills, understood as competent action in the practice of history teaching, can be developed through scientific knowledge in the course of domain-specific teacher education.

Keywords. History didactics, history teacher, teacher education, knowledge and skills

1 Fachlichkeit und Professionalisierung?

Die gegenwärtige Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen stimmt zum einen darin überein, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen prinzipiell erlernbar und veränderbar sind (vgl. Baumert, Kunter 2006); zum anderen folgt sie der Annahme, dass sich die Entwicklung der professionellen Kompetenz in der Auseinandersetzung mit entsprechenden Lerngelegenheiten im Laufe der drei Phasen der Lehrerbildung vollzieht (vgl. bereits Messner, Reusser 2000). Zahlreiche empirische Studien stützen zwar diese Thesen (vgl. u. a. König 2015, S. 85), aber in ihnen wird der Sache und den studierten Unterrichtsfächern meistens nur eine untergeordnete Rolle zuteil, unabhängig davon, ob sie kompetenzorientiert oder strukturtheoretisch fundiert oder ob sie der Bildungsgangforschung zuzurechnen sind (vgl. Laging, Hericks, Sass 2015, S. 109). Die Fachlichkeit bzw. die Sache des Lehrerhandelns wird in der Kompetenzdiskussion vielfach ausgeblendet (vgl. Reh 2018) und manches Mal marginalisiert (vgl. Liessmann 2016, S. 137), gerade weil man Kompetenzen des Lehrens als fächerübergreifend ansieht. Fasst man sie jedoch als domänenspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften auf, erkennt man schnell, dass die Marginalisierung der Fachlichkeit eine Leerstelle in der Kompetenzdiskussion markiert, obwohl ja gerade die Fachlichkeit ein „theoretischer Kern“ (Klieme 2006, S. 772) der empirischen Unterrichtsforschung ist. Es stellt sich deswegen die Frage nach der Bedeutung der einzelnen Fächer für die individuelle Kompetenzentwicklung, das darauf aufbauende unterrichtliche Handeln, die epistemologischen Überzeugungen und das Selbstverständnis der Lehrperson in ihrer Rolle als Fachlehrperson.

2 Zur theoretischen Modellierung der Geschichtslehrperson

Die Performanz als das beobachtbare unterrichtliche Handeln stellt eine Summe von situationsspezifischen Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen dar, die auf der Folie individueller Dispositionen (kognitive, affektive und motivationale) gemacht bzw. getroffen wurden. Professionelle Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen lässt sich als ein Prozess modellieren, der nicht allein, aber doch maßgeblich durch professionelles, domänenspezifisches Fachwissen (Geschichtswissen und geschichtsdidaktisches Wissen) präfiguriert wird. Die Formulierung von geschichtsdidaktischem Wissen und Können als domänenspezifischer Kern geschichtsunterrichtlichen Lehrhandelns trägt dieser Vorstellung Rechnung (vgl. Rutsch et al. 2017, S. 13). Vor diesem Hintergrund rückt seit mehreren Jahren auch die Qualität des Lehrerhandelns (angehender) Geschichtslehrerinnen und -lehrer in den Fokus geschichtsdidaktischer Forschungen. Mittlerweile liegen erste Versuche vor, zwei der derzeit „fundamentale[n] Fragen“ (Thünemann 2016, S. 44) ihrer Professionalisierung aufzuarbeiten: Was ist eine *Geschichtslehrperson* (vgl. Hasberg 2010) und was muss sie wissen, damit sie im Unterricht kompetent handeln kann (vgl. Kanert, Resch 2014, S. 16)?

Um darauf Antworten zu finden, wurde die Geschichtslehrperson theoretisch als eine Lehrperson modelliert, die bei den Schülerinnen und Schülern historische Bildung mitgestaltet (vgl. Heuer 2012, S. 101), indem sie aufgrund ihrer geschichtsdidaktischen Professionalität die Lernenden durch geeignete Lernarrangements und Aufgaben dazu herausfordert, historisch zu denken und zu erzählen. Hierdurch rückt die Geschichtsdidaktik als zentrale Berufswissenschaft (neben historischer Forschung und Bildungswissenschaften) in den Mittelpunkt der Diskussion über das benötigte Fachwissen (vgl. Heuer, Resch, Seidenfuß 2017a; Husbands 2011). Die Geschichtslehrperson ist dann jemand, die nicht nur über eine breite Wissensbasis im Bereich des Geschichtswissens verfügt, sondern auch und gerade jemand, die in ihrem geschichtsunterrichtlichen Handeln und Reflektieren den Bezug zur Geschichtsdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin erkennen lässt. Entsprechend unterscheiden sich der Fachhistoriker und der Geschichtslehrer gerade im bewussten Verfügen über das geschichtsdidaktische Wissen. Beide, Historiker und Geschichtslehrer, verfügen zwar über ein breites Fachwissen in Form von Geschichtswissen, der eine ausbildungsgemäß mehr, der andere weniger, aber der Geschichtslehrer weiß als Experte für das Geschichte-Unterrichten, wie er sein Geschichtswissen unter Bezugnahme auf die Prozesse des historischen Denkens der Adressaten und auf die jeweilige Lern- und Bildungssituation so transformieren kann, dass es den Lernenden möglich

wird, anhand der präsentierten Ausschnitte aus dem „Universum des Historischen“ (Gautschi 2009, S. 43) eigenständig historisch zu erzählen.

3 Das Wissen und Können von Geschichtslehrpersonen

Da sich Kompetenzen nur domänenspezifisch beschreiben lassen, muss dies Konsequenzen für die Modellierung einzelner Wissensbereiche und einzelner Wissensfacetten haben (vgl. König 2017). Ein allgemein-didaktisches Fachwissen oder ein allgemein-fachdidaktisches Wissen, wie es die fachunspezifische Verwendung des Terminus *Pedagogical Content Knowledge* in den unterschiedlichen Fachdidaktiken nahe legt, führt hier nicht weiter. Aus diesem Grund wurde im Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell HeiGeKo (vgl. Heuer, Resch, Seidenfuß 2017b) das professionelle Wissen domänenspezifisch profiliert. Damit schließen wir an Positionen an, die frühzeitig betont hatten, dass es gerade die geschichtsdidaktischen Kompetenzen seien, die das „Lehrerhandeln des Geschichtslehrers bestimmen respektive mitbestimmen (sollen)“ (Hasberg 2010, S. 166).

In Anlehnung an das etablierte Handlungsmodell professioneller Kompetenz und an die bisherigen Überlegungen der Geschichtsdidaktik zu den Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen (vgl. Pandel 2007; Jung, Thünemann 2007; Hasberg 2010; Sauer 2012) wurde im Rahmen unserer Forschungen ein Modell entwickelt, in dem das professionelle Fachwissen in die beiden zentralen Wissensbereiche des ‚Geschichtswissens‘ (GW) und des ‚Geschichtsdidaktischen Wissens‘ (GdW) unterschieden wurde.

Unter dem Wissensbereich Geschichtswissen (GW) verstehen wir „das disziplinäre Wissen über den Fachinhalt“ (Bromme 1995, S. 107) des Historischen, soweit es im Diskurs der Geschichtswissenschaft erzeugt und legitimiert wurde. Der Wissensbereich umfasst formale inhaltliche und wissenschaftstheoretische, deklarative und prozedurale Wissensbestände (vgl. Neuweg 2011, S. 454); er lässt sich theoriebasiert in vier interdependente Wissensfacetten unterteilen: „Nature of History“ als Wissen über die kognitive Struktur von Geschichte, „Geschichtstheoretisches Wissen“ als Reflexionswissen über die Eigenarten des historischen Denkens, „Grammatik des Historischen“ als Wissen über die Konzepte, Begriffe und Kategorien zur Beschreibung der historischen Phänomene sowie „Vertieftes Schulbuchwissen“ als Wissen über die zentralen kulturspezifischen Basisnarrative. Für das kompetente Handeln der Geschichtslehrperson spielt unseres Erachtens insbesondere der Bereich des geschichtsdidaktischen Wissens (GdW) eine zentrale Rolle. Hierunter verstehen wir diejenigen Wissensfacetten, die sie

benötigt, um historisches Denken und die es auszeichnenden Methoden und Kategorien zu lehren, die historischen Inhalte für Lernende verständlich aufzubereiten und sie für die Lernenden als „Geschichte“, also als gegenwärtige narrative Sinnbildung über vergangenes menschliches Geschehen, zugänglich zu machen bzw. um sie zur eigenen historischen Sinnbildung über die Erfahrung von Zeit zu befähigen (sinnbildend und sinnverstehend). Dafür stellt die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft ein System an Begriffen, Kategorien und Prinzipien zur Verfügung. Dieses Wissen besteht aus propositionalen Wissensbeständen, aus Fallwissen und strategischem Handlungswissen (vgl. Dick 1994, S. 134). Ein solches geschichtsdidaktisches Wissen manifestiert sich in Regelwissen (Kategorien, Begriffe und Konzepte des historischen Lernens wie Multiperspektivität, Problemorientierung, Narrativität etc.) über die Praxis des historischen Denkens und Lernens (Geschichtsdidaktik als Reflexionswissenschaft), in Fallwissen aus der Praxis des historischen Denkens und Lernens (Geschichtsdidaktik als Erfahrungswissenschaft) und in Handlungswissen (Methoden, Aufgaben, Medien etc.) für die Praxis des Geschichtsunterrichts (Geschichtsdidaktik als Handlungswissenschaft) (vgl. Gautschi 2018, S. 71; Schönemann 2014, S. 11). Dieses Wissen stellt eine fundamentale Voraussetzung für die Geschichtslehrperson dar, um für historische Lehr-Lernprozesse ein in der Unterrichtsplanung vorgestelltes Handeln durch Prinzipien zu legitimieren und praktisch werden zu lassen.

4 Empirische Annäherungen an das Wissen und Können von (angehenden) Geschichtslehrpersonen

Auch die theoretischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik als Erfahrungswissenschaft unterliegen der empirischen Überprüfung. Unter dieser Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit das bei der (angehenden) Geschichtslehrperson vorhandene Fachwissen geeignet ist, um Situationen des Geschichtsunterrichts domänenspezifisch zu beschreiben und zu beurteilen sowie Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Um Abhängigkeiten des Geschichtswissens, des geschichtsdidaktischen Wissens und der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen in einem quantitativen Design untersuchen zu können, wurde für das Geschichte-Unterrichten ein situierter Vignettentest zu einzelnen relevanten lehrerseitigen Kompetenzen wie z. B. „Aufgaben formulieren können“ (vgl. Resch 2018) und „Diagnostizieren können“ entwickelt (vgl. Resch, Vollmer, Seidenfuß 2017). Das Testinstrument kam im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern des Landes Baden-Württemberg (Sekundarstufe 1 Realschule, N=144) erstmalig zu Beginn des Jahres 2017 zum Einsatz, der zweite Messzeitpunkt folgte zum Anfang des Jahres 2018. Diese

Stichprobenziehung bietet sich vor allem deshalb an, weil die Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt 1 ihr Lehramtsstudium gerade abgeschlossen hatten, aber noch nicht auf Erfahrungen aus der schulpraktischen Ausbildung zurückgreifen konnten. Außer einem Vignettentest wurden im Testheft ein umfangreicher Fachwissenstest, Selbsteinschätzungsskalen zu fachspezifischen Überzeugungen und Einstellungen sowie Motivationsskalen zu fachlichem und pädagogischem Interesse als paper-pencil-Test begleitend eingesetzt. Neben der Hauptstichprobe von 131 Lehramtsanwärtern, die im Studium das Fach Geschichte belegt hatten, erfolgte standardisiert an den Realschulseminaren in Baden-Württemberg auch die Befragung einer Kontrollgruppe von 13 Referendarinnen und Referendaren, die vor der zweiten Ausbildungsphase andere Fächer studiert hatten.

Im Vignettentest wurden den Referendarinnen und Referendaren an den Seminarstandorten Karlsruhe, Mannheim, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd, Freiburg und Reutlingen Geschichtsunterrichtssituationen, die an einer bestimmten Stelle des Unterrichts abbrechen, und/oder Schülerprodukte als Textvignetten präsentiert, in denen geschichtsdidaktische Herausforderungen fokussiert dargestellt werden, die mit geschichtsdidaktischen Fähigkeiten erfolgreich bewältigt werden können. So wurden z. B. den Probanden zur Erhebung der diagnostischen Kompetenz eine Schülernarration (in diesem Fall ein Sachurteil) auf der Basis eines Bildquellenvergleichs zur historischen Leitfrage „Fortschritt oder Untergang? – Die Industrialisierung“ sowie sechs verschiedene Bewertungs- und Rückmeldemöglichkeiten präsentiert, deren Eignung sie auf einer sechsstufigen Likert-Skala bewerten sollten. Der entwickelte Fachwissenstest bezog sich auf die beiden Bereiche des Geschichtswissens und des geschichtsdidaktischen Wissens. Die Auswahl der Wissensfacetten berücksichtigte dabei die angenommene Relevanz für die Beurteilung der Unterrichtssituationen und die intendierte Reflexion von Handlungsentscheidungen in den Unterrichtsvignetten (im vorliegenden Beispiel für die Diagnose eines Sachurteils). So liegt es aus unserer Sicht nahe, nach dem „vertieften Schulbuchwissen“, nach der individuell verfügbaren „Grammatik des Historischen“ und nach der Kenntnis geschichtsdidaktisch-theoretischer Wissensbestände zu fragen, wenn ein Schülerprodukt als Sachurteil domänenspezifisch beurteilt werden soll. Verfügt die (angehende) Geschichtslehrperson selbst beispielsweise nur über ein rudimentäres curriculares Wissen zur Industrialisierung, kennt sie die Merkmale eines plausiblen Sachurteils nicht und operiert sie nur bedingt mit zentralen Kategorien historischer Erkenntnis wie z. B. ‚Fortschritt‘ oder ‚Entwicklung‘, dann wird es ihr schwer fallen, im Moment des Diagnostizierens anhand eines vorliegenden Schülertextes zur historischen Frage „Die Industrialisierung – Fortschritt oder Untergang?“ fachspezifisch kompetent zu handeln.

5 Zwischenergebnisse und Perspektiven

Der Vergleich der Ergebnisse des Vignettentests und des Fachwissenstests zwischen Hauptstichprobe und Kontrollgruppe ergibt, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, die Geschichte studiert haben, signifikant besser im Fachwissenstest abschnitten als die Kontrollgruppe ohne Geschichte als Studienfach. Im Vignettentest jedoch erreichten die Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe nahezu den gleichen Mittelwert ($M_{\text{Kontrollgruppe}} = 22.54$, $SD_{\text{Kontrollgruppe}} = 6.45$; $M_{\text{Hauptstichprobe}} = 22.40$, $SD_{\text{Hauptstichprobe}} = 6.11$) wie die Referendarinnen und Referendare der Hauptstichprobe. Die angehenden Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer schaffen es also nicht, obwohl sie nachweislich über das für die jeweilige Unterrichtssituation relevante Fachwissen verfügen, dieses kompetent, im Sinne der dargelegten Definition, in der konkreten Handlungssituation anzuwenden. So wissen die Referendarinnen und Referendare zwar etwas über ein fachspezifisches Sachurteil und verfügen über ein vertieftes Schulbuchwissen zur Industrialisierung, können die vorliegende Schülernarration aber nicht als historische Erzählung auf ihre Plausibilität hin bewerten bzw. die Schülerkompetenz diagnostizieren. Fachwissen generiert also noch kein professionelles Handeln als Können bzw. das Verfügen darüber hat bislang, vom empirischen Standpunkt aus gesehen, keinen signifikanten Einfluss auf das geschichtsunterrichtliche Können. Dieses Zwischenergebnis ist in zweifacher Hinsicht zu erwarten gewesen: Zum einen ist das formulierte Ziel der ersten Ausbildungsphase vor allem die Vermittlung von akademischem Regelwissen (vgl. KMK, 2008, S. 2–3); zum anderen wurde bereits 2014 in einer Studie nachgewiesen, dass die Transformation von theoretischen und praktischen Ausbildungselementen offenbar eine große Herausforderung für die Lehrerbildung darstellt, gerade weil bei Referendarinnen und Referendaren des Faches Geschichte eine schwach ausgeprägte Kompetenz zur Transformation von Fachwissen in professionelle Handlungsfähigkeiten festzustellen war (vgl. Kanert 2014, S. 366).

Diese Zwischenergebnisse führen unmittelbar zur zentralen Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen und nach den Möglichkeiten der Vermittlung und des Transfers von akademischem Fachwissen und unterrichtspraktischem Können im Rahmen einer fachspezifischen Lehrerbildung (vgl. Hofmann 2017). Wie muss das Fachwissen beschaffen sein, welche Facetten sollte es abdecken und wie kann dieses den Lehramtsstudierenden vermittelt werden, damit diese beim Schritt in die Praxis nicht das Gefühl haben, dass ihnen dieses akademisch-vermittelte Wissen keinerlei Sicherheit im alltäglichen Geschichtsunterricht bietet? Eine mögliche Antwort könnte ein konsequenter Perspektivenwechsel vom Transmissionskonzept (vgl. Winkler 2015, S. 202) hin zum Reflexionsprozess ergeben. Zwischen Theorie und

Praxis, zwischen Wissen und Können, zwischen Reflexion und Handlung besteht eine grundlegende Differenz, die sich auch durch noch so fein zisierte Didaktisierungen nicht beheben lässt. Das akademisch vermittelte Wissenschaftswissen der Geschichtsdidaktik führt nicht zum Können in der konkreten Unterrichtssituation, sondern „die eigenständige Art des Denkens über Geschichte“ (Rüsen 1991, S. 15) bzw. der „geschichtsdidaktische Blick“ (Seidenfuß 2018, S. 178) stellen in diesem Sinne die Reflexionsgrundlage dar, auf der geschichtsdidaktische Entscheidungen getroffen werden. Geschichtsdidaktisches Wissen ist daher eher geschichtsdidaktische Reflexion (vgl. Neuweg 2011b, S. 36) als kompetentes geschichtsdidaktisches Handeln. Handelt die Geschichtslehrperson in der Praxis des Geschichte-Unterrichtens wirklich wissens-basiert oder ist das geschichtsdidaktische Wissen grundsätzlich eher als Reflexion im Anschluss an das eigene Handeln zu verstehen, um in Zukunft besser und kompetenter zu handeln? Wenn dies der Fall ist, dann sind dringend geeignete Formate der domänenspezifischen Lehrerbildung vonnöten, in denen anhand von z. B. vorliegenden Unterrichtsvignetten (vgl. Seidenfuß, Heuer, Resch 2018) diese geschichtsdidaktische Reflexion der eigenen Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungsentscheidungen gemeinsam und kooperativ ermöglicht wird.

Literatur

- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 469–520
- Bromme, Rainer (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33, S. 105–115
- Dick, Andreas (1994). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gautschi, Peter (2018). Geschichte verstehen heißt Geschichten erzählen. In: C. Kuchler und A. Sommer (Hrsg.): Wirksamer Geschichtsunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71–80
- Gautschi, Peter (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach am Taunus: Wochenschau
- Hasberg, Wolfgang (2010). Historiker oder Pädagoge. Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 9, S. 159–179
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (4), S. 567–579

- Heuer, Christian (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In: U. Bender und S. Keller (Hrsg.): Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Kallmeyer, S. 100–112
- Heuer, Christian (2017). „Whitewater Canoeists“ or „Automats that Apply Rules“? In: Public History Weekly 5 (18), 11.05.2017. <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-18/whitewater-canoeists-or-rule-applying-automats/> [20.05.2019]
- Heuer, Christian; Resch, Mario und Seidenfuß, Manfred (2017a). „What do I have to know to teach history well?“ Knowledge and Expertise in History Teaching – A Proposal. In: Yesterday & Today, 18, S. 27–41
- Heuer, Christian; Resch, Mario und Seidenfuß, Manfred (2017b). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 7 (2), S. 158–176
- Hofmann, Franz (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 7, S. 147–164
- Husbands, Chris (2011). What do history teachers (need to) know? A framework for understanding and developing practice. In: I. Davies (Hrsg.): Debates in history teaching. London / New York: Routledge, S. 84–95
- Jung, Michael und Thünemann, Holger (2007). Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 6, S. 243–252
- Kanert, Georg (2014). Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kanert, Georg und Resch, Mario (2014). Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 13, S. 15–31
- Klieme, Eckhard (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), S. 765–773
- König, Johannes (2015). Wie und durch welche Ausbildungsfaktoren entwickelt sich die professionelle Lehrperson? In: S. Lin-Klitzing; D. Di Fuccia und R. Stengl-Jörns (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–90
- König, Johannes et al. (2017). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: Zeitschrift für

- Erziehungswissenschaft, 21 (3), S. 1–38. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-017-0765-z.pdf> [17.05.2019]
- Laging, Ralf; Hericks, Uwe und Saß, Marcell (2015). Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: S. Lin-Klitzing; D. Di Fuccia und R. Stengl-Jörns (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–113
- Liessmann, Konrad Paul (2016). Professionalisierung als Entakademisierung am Beispiel der Lehrerbildung. In: K. Zierer; J. Kahlert und M. Burchardt (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–141
- Mayer, Ulrich (2009). Kategorien. In: U. Mayer et al. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichts- didaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, 2. Aufl., S. 114–115
- Messner, Helmut und Reusser, Kurt (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18 (2), S. 157–171
- Neuweg, Georg Hans (2011a). Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart; H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 451–477
- Neuweg, Georg Hans (2011b). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, 22 (43), S. 33–45
- Neuweg, Georg Hans (2015). Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann
- Pandel, Hans-Jürgen (2007). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, 2. Aufl.
- Reh, Sabine (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (1), S. 61–70
- Resch, Mario (2018). Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignettestests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren. Frankfurt am Main: Wochenschau
- Resch, Mario; Vollmer, Christian und Seidenfuß, Manfred (2017). Ein Vignettestest zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen bei angehenden Geschichtslehrkräften. In: M. Waldis und B. Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichts- didaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichts didaktik empirisch 15“. Bern: hep, S. 169–182
- Rüsen, Jörn (1991). Geschichts didaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: Geschichte Lernen, 4 (21), S. 14–19

- Rüsen, Jörn (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Rutsch, Juliane; Vogel, Markus; Seidenfuß, Manfred; Dörfler, Tobias und Rehm, Markus (2017). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. In: J. Rutsch et al. (Hrsg.): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. Wiesbaden: Springer, S. 9–22
- Sauer, Michael (2012). Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 63 (5/6), S. 324–348
- Schönemann, Bernd (2014). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. *Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft*. In: M. Demantowsky; S. Handro und M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 9–22
- Seidenfuß, Manfred (2018). Adressatenorientierung im geschichtsdidaktischen Blick. In: C. Kuchler und A. Sommer (Hrsg.): *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 173–183
- Seidenfuß, Manfred; Heuer, Christian und Resch, Mario (2018). Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 7/8, S. 393–405
- Shulman, Lee (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15, S. 4–14
- Terhart, Ewald (2014). Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), S. 813–816
- Thünemann, Holger (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: S. Handro und B. Schönemann (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: Lit, S. 37–51

Die Autoren

Dr. phil. Christian Heuer. Forschungskolleg EKoL PH Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Geschichtsdidaktische Professionsforschung, Aufgabenkultur, Theorie der Geschichtsdidaktik
heuer@ph-heidelberg.de

Dr. phil. Mario Resch. Forschungskolleg EKoL PH Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Empirische Professionalisierungsforschung, Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht
resch@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Manfred Seidenfuß. Abteilung Geschichte PH Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern; Relevanz des Geschichtsunterrichts aus Schülersicht
manfred.seidenfuss@ph-heidelberg.de

Weitergehende Aspekte der Validierung eines vignettenbasierten Testverfahrens zur Erfassung des lesedidaktischen Wissens bei Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung. Der vorliegende Beitrag stellt verschiedene Schritte zur Validierung von vignettenbasierten Testverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Wissensinhalte von Lehramtsstudierenden vor. Exemplarisch wird ein Vignettentest mit geschlossenem Antwortformat für den Bereich der Lesedidaktik (Rutsch, Dörfler 2018) herangezogen. Zur Validierung des Vignettentests wurden 581 Deutschlehramtsstudierende aller Semester sowie Kontrollgruppen (Germanistikstudierende: $N = 33$, Psychologiestudierende: $N = 67$, Lehramtsstudierende ohne das Fach Deutsch: $N = 69$) befragt.

Es zeigt sich sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt im Zeitraum von einem Jahr ein signifikanter Anstieg des lesedidaktischen Wissens. Ein Kontrollgruppenvergleich lässt erkennen, dass die Deutschlehramtsstudierenden im Testverfahren am besten abschneiden. Ein Intraklassenkorrelationskoeffizient von .011 weist darauf hin, dass die Testleistung nicht mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule in Zusammenhang steht.

Die Ergebnisse zur Überprüfung der Validität des Vignettentests sind als eingeschränkt zufriedenstellend zu bezeichnen und werden in Bezug auf weitere Testverfahren zur Erfassung professioneller Wissensinhalte im Fach Deutsch diskutiert.

Schlüsselwörter. Vignettentest, fachdidaktische Kompetenzen, Professionalisierung im Lehramtsstudium

Further aspects of the validation of a vignette-based test to assess pedagogical content knowledge of pre-service teachers in the reading domain

Abstract. The present study introduces several approaches to validate vignette-based test instruments to assess pedagogical content knowledge of pre-service teachers. A vignette-based test to assess pedagogical content knowledge in the

reading domain (Rutsch, Dörfler 2018) serves as an example. In order to validate the vignette-based test, 581 pre-service teachers of all semesters studying the subject German and control groups (German philology students: $N = 33$, psychology students: $N = 67$, pre-service teachers not studying the subject German: $N = 69$) were surveyed.

The pedagogical content knowledge in the reading domain increases significantly over the duration of one year, with regard to both cross-sectional and longitudinal results. In comparison with the control groups, pre-service teachers studying the subject German perform best in the vignette-based test. The intraclass correlation coefficient (.011) indicates that the test performance does not rely on the affiliation to a certain university. The results concerning the validation of the vignette-based test are partly promising. They are discussed with regard to other test instruments to assess pedagogical content knowledge of pre-service teachers studying the subject German.

Keywords. Vignette-based test, pedagogical content knowledge, professional development of pre-service teachers

1 Theoretischer Hintergrund

Im Zuge des systematischen Bildungsmonitorings ist seit den 2000er Jahren ein zunehmendes Interesse an den Outcomes der institutionalisierten Bildung in Deutschland zu verzeichnen (KMK 2004). So stehen nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fokus der (bildungspolitischen) Öffentlichkeit (vgl. Bos, Tarelli et al. 2012; Bos, Wendt et al. 2012; Prenzel et al. 2013), sondern auch die Qualität von Lehrkräften bzw. der Lehramtsausbildung (vgl. Blömeke et al. 2013; Kunter et al. 2011). Wenn ein vermeintlich enttäuschendes Abschneiden von Schülerinnen und Schülern in einem standardisierten Leistungstest wie zuletzt im IQB-Bildungstrend im Bereich der Lesekompetenz berichtet wird (vgl. Stanat et al. 2016), wird dies nicht nur auf die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen, sondern auch auf die Qualität der Lehrerbildung zurückgeführt. Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass eine hohe Kompetenz auf Seiten der Lehrkräfte eine positive Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bedingt (vgl. Harnischfeger, Wiley 1977; McElvany, Ohle 2015).

Da die Lesekompetenz ein wichtiges Kulturwerkzeug sowie eine Schlüsselkompetenz zur erfolgreichen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben darstellt und den Erfolg in allen Schulfächern mitbeeinflusst (vgl. Artelt et al. 2001), stellt die Förderung der Lesekompetenz ein bedeutsames Ziel aller Schulfächer dar (Artelt, Dörfler 2010). Daher sollten alle bereits im Beruf tätigen wie auch angehenden

Lehrkräfte über ein ausreichendes Maß an lesedidaktischem Wissen verfügen, um ihre Schülerinnen und Schüler adäquat fördern zu können. Die Untersuchung des lesedidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften stellt daher ein wichtiges Forschungsdesiderat dar.

1.1 Professionelles Wissen von Lehrkräften

Zur Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts gilt ein ausreichendes Maß an professioneller Kompetenz der Lehrkräfte als zentrale Bedingung (vgl. Kunter, Trautwein 2013). Professionelle Kompetenz im Lehrberuf subsumiert verschiedene kognitive und affektive Teilkompetenzen: Professionswissen, Motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele und Selbstregulation (vgl. Baumert, Kunter 2011). Insbesondere das Professionswissen wurde als wichtiger Einflussfaktor für eine positive Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern herausgestellt (vgl. Baumert et al. 2010; Hill, Rowan, Ball 2005).

In Anlehnung an die klassische Konzeption von Shulman (1986, 1987) wird das Professionswissen von Lehrkräften in die inhaltlichen Teilbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen differenziert. Ausgehend von Studien im Fachbereich Mathematik (Depaepe, Verschaffel, Kelchtermans 2013) wurde diese inhaltliche Differenzierung des professionellen Lehrerwissens zunehmend für weitere naturwissenschaftliche Domänen untersucht und belegt (vgl. Borowski et al. 2010; Jütter, Neuhaus 2013; Kleickmann et al. 2014). Für den Bereich der sprachlichen Fächer liegen aus dem Projekt FALKO für die Domänen Deutsch, Englisch und Latein empirische Evidenzen vor, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen separate professionelle Wissensinhalte darstellen (vgl. Krauss et al. 2017). Daneben wurde gezeigt, dass in den Fächern Deutsch und Englisch fachdidaktisches Wissen separierbar von pädagogisch-psychologischem Wissen ist (vgl. König, Doll et al. 2017). Studien im Fach Mathematik kamen zu dem Ergebnis, dass das fachdidaktische Wissen den stärksten Prädiktor für die Unterrichtsqualität darstellt (vgl. Baumert et al. 2010). Auch für die Domäne Deutsch wird trotz bislang mangelnder empirischer Evidenzen angenommen, dass das fachdidaktische Wissen für einen qualitätsvollen Unterricht von enormer Bedeutung ist (vgl. Wiprächtiger-Geppert, Riegler, Freivogel 2015).

Um auch für die sprachlichen Unterrichtsfächer zunehmend empirische Befunde zur Struktur sowie zur Entwicklung professioneller Wissensinhalte im Verlauf der Lehrerbildung zu generieren, sind reliable und valide Testverfahren zwingend notwendig. An entsprechende Testverfahren ist die Anforderung geknüpft, die

verschiedenen inhaltlichen Teilbereiche des professionellen Wissens trennscharf und veränderungssensitiv zu erfassen (vgl. Kleickmann et al. 2014).

Diverse Gruppen von Forscherinnen und Forschern haben sich in unterschiedlichen Domänen damit beschäftigt, solche Testverfahren für die verschiedenen Inhaltsbereiche des professionellen Wissens von Lehrkräften zu erstellen. Dabei haben sich für die jeweiligen Wissensbereiche unterschiedliche Testverfahren bewährt: Zur Erfassung von Fachwissen werden in der Regel klassische Multiple-Choice-Tests oder Fragen mit offenem Antwortformat verwendet (vgl. Blömeke et al. 2016). Um das pädagogisch-psychologische sowie das fachdidaktische Wissen zu ermitteln, haben sich hingegen zunehmend Testverfahren etabliert, die konkrete Unterrichtssituationen als Testaufgaben heranziehen (vgl. Blömeke et al. 2015). So soll der Forderung nachgekommen werden, das fachdidaktische Wissen möglichst kontextualisiert und situiert zu erfassen (vgl. König 2015). Dies gilt als Voraussetzung, um von den Ergebnissen einer Testbearbeitung auf die zugrunde liegende professionelle Kompetenz zu schließen (vgl. Shavelson 2013).

Festzuhalten ist, dass ein Mangel an Testverfahren zur Erfassung professioneller Wissensinhalte für die geisteswissenschaftlichen Fächer verzeichnet werden kann (vgl. Dehrmann, Standke 2012). Insbesondere im Bereich Deutsch besteht hier Bedarf, da in Folge der Ergebnisse aus PISA, IGLU und dem IQB-Bildungstrend kontrovers über den Deutschunterricht diskutiert wird. So wurde unter anderem angeregt, dass Deutschlehrkräfte in der Sekundarstufe I möglicherweise nicht ausreichend darauf vorbereitet sind, Leseleistungen von Schüler/innen korrekt zu diagnostizieren (vgl. Stanat et al. 2002). Aus diesem Diskurs leitet sich das Forschungsdesiderat ab, die Fähigkeiten von Deutschlehrkräften – insbesondere in fachdidaktischer Hinsicht – fundiert empirisch zu untersuchen.

1.2 Testverfahren zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I

Im Kontext der interdisziplinären Forschungsprojekte TEDS-LT („Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“, Blömeke et al. 2013) und FALKO („Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik“, Krauss et al. 2017) wurden jeweils standardisierte Testverfahren zur Erfassung des Fachwissens sowie des fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Deutschlehrkräften vorgelegt. Die Testaufgaben zum fach-

didaktischen Wissen thematisieren dabei jeweils verschiedene Lernfelder des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I.

Bremerich-Vos und Dämmer (2013) haben Testaufgaben zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens von Deutschlehramtsstudierenden erstellt und quasi-längsschnittlich mit zwei Messzeitpunkten (Mitte und Ende des Studiums) bei Deutschlehramtsstudierenden eingesetzt. Das Testverfahren umfasst Aufgaben zu den Themenbereichen *Literaturwissenschaft*, *Linguistik*, *Literaturdidaktik* und *Sprachdidaktik*. Da eine Durchsicht der standortspezifischen Curricula ergab, dass zu Beginn des Studiums eher fachwissenschaftliche Inhalte gelehrt werden, während am Ende des Studiums eher fachdidaktische Inhalte dominieren, unterscheiden sich die Themen für die Operationalisierung der Testaufgaben zwischen den beiden Messzeitpunkten. Testaufgaben zum Thema Lesekompetenz kamen daher in dieser Studie zum zweiten Messzeitpunkt zum Einsatz. Der Test wurde an einer Stichprobe von Studierenden der Lehrämter Grund-/Haupt-/Realschule (Schwerpunkt: Haupt- und Realschule) sowie Gymnasium/Gesamtschule validiert ($N_{MZP1+2} = 1455$). Die Skala zur Literaturdidaktik – welche auch die Testaufgaben zur Lesekompetenz beinhaltet – weist eine EAP-Reliabilität von .62 auf. Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt wird bezüglich der Skala Literaturdidaktik ein moderater Anstieg des Testscores berichtet.

Im Rahmen des Projekts PlanvoLL-D („Die Bedeutung des professionellen Wissens angehender Deutschlehrkräfte für ihre Planung von Unterricht“, König, Bremerich-Vos et al. 2017) wurde der in TEDS-LT entwickelte Test zur Erfassung des Professionswissens von Deutschlehrkräften weiterentwickelt. Dieses Testverfahren differenziert die fünf Inhaltsbereiche *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Rechtschreiben*, *Lesen und Sprache* und *Sprachgebrauch*, um fachdidaktisches Wissen zu überprüfen. Für die fünf Items zum Inhaltsbereich Lesen ergibt sich ein Cronbachs α von .86 (König, Doll et al. 2017). Bezogen auf den gesamten Test zum fachdidaktischen Wissen im Deutschunterricht weisen die Ergebnisse eines Pfadmodells darauf hin, dass Master-Studierende besser abschneiden als Bachelor-Studierende, wobei dieser Unterschied eine mittlere praktische Bedeutsamkeit aufweist (vgl. ebd.).

Pissarek und Schilcher (2017) postulieren für das fachdidaktische Wissen im Deutschunterricht in Anlehnung an die COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) ein dreidimensionales Modell mit den inhaltlichen Facetten *Erklären und Repräsentieren*, *Umgang mit Schülerkognitionen* und *Potential von Texten*; diese konnten empirisch bestätigt werden. In einer querschnittlichen Befragung wurden elf offene und zwei geschlossene Testaufgaben bei Lehramtsstudierenden ($N=157$) und Lehrkräften ($N=114$) eingesetzt, wovon sich zwei Testaufgaben konkret auf

das Lesen beziehen. Für die Aufgaben zum fachdidaktischen Wissen wird ein Cronbachs α von .62 berichtet. Die Lehrkräfte erzielten mit einer Effektstärke von $d=0.54$ einen signifikant höheren Testscore als die Lehramtsstudierenden.

Da bisherige Testverfahren zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Deutschlehrkräften verschiedene Lernfelder des Deutschunterrichts adressieren, liegen bislang kaum empirische Evidenzen zur Entwicklung und Struktur des lesedidaktischen Wissens vor.

1.3 Lesedidaktisches Wissen von (angehenden) Lehrkräften

Die mentalen Abläufe beim Leseprozess wurden bereits umfangreich beforscht und beschrieben (vgl. u. a. Kintsch, van Dijk 1978; Richter, Christmann 2002; Zwaan, Radvansky 1998). Verkürzt dargestellt handelt es sich beim Lesen um einen aktiven und konstruktiven Vorgang, bei dem unterschiedliche mentale Operationen auf verschiedenen Hierarchieebenen miteinander interagieren, wodurch das Verständnis von Texten ermöglicht wird.

In der Literatur werden verschiedene Determinanten von Lesekompetenz genannt, woran entsprechende Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler orientiert werden können (vgl. Rosebrock, Nix 2014). Empirische Evidenzen zur Lesekompetenz in der Sekundarstufe I weisen darauf hin, dass vorrangig die Vermittlung und Förderung (meta-)kognitiver Lesestrategien (vgl. Carretti et al. 2014; Lenhard et al. 2013) sowie die Steigerung der Lesemotivation (vgl. Mucherah, Ambrose-Stahl 2014) wirksame Maßnahmen zur Erhöhung der Lesekompetenz darstellen. Des Weiteren erscheinen Maßnahmen zur Verbesserung und Festigung der technischen Lesefertigkeit (vgl. Scherf 2013) sowie der Leseflüssigkeit (vgl. Fuchs et al. 2001; Jenkins et al. 2003; Rasinski 2005) als lohnenswert, um die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Um in angemessener Weise unterrichtliche Maßnahmen auszuwählen und umsetzen zu können, sollten Lehrkräfte über fundierte Kenntnisse der Determinanten sowie adäquater Fördermaßnahmen von Lesekompetenz verfügen.

1.4 Vignettenbasierte Testverfahren zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens

Um der Forderung nach einer möglichst kontextualisierten sowie situierten Erfassung des fachdidaktischen Wissens nachzukommen, hat sich ein Ansatz herausgebildet, der sogenannte Unterrichtsvignetten als Testaufgaben verwendet

(vgl. Brovelli et al. 2014). Unterrichtsvignetten sind kurze authentische Beschreibungen aus dem schulischen Unterricht, die in verschiedenen Präsentationsformaten wie Text oder Video vorliegen können (vgl. Rehm, Bölsterli 2014).

Vignettenbasierte Testverfahren mit geschlossenem Antwortformat zur ökonomischen Datenerfassung und -auswertung ziehen den advokatorischen Ansatz zur Kompetenzerfassung heran (vgl. Oser, Curcio, Düggeli 2007; Forster-Heinzer, Oser 2015; Oser, Heinzer, Salzmann 2010): Die geschlossenen Items präsentieren jeweils Handlungsalternativen, wie die fiktive Lehrkraft in der Unterrichtssituation reagieren könnte. Die Probandinnen und Probanden versetzen sich bei der Bearbeitung der Items in die Position der fiktiven Lehrkraft und urteilen an deren Stelle.

Für den Bereich der Lesedidaktik wurde ein vignettenbasiertes Testverfahren bei Rutsch und Dörfler (2018) vorgestellt. Dieser Test umfasst zwölf Unterrichtsvignetten mit geschlossenem Antwortformat: Pro Vignette werden 4 bis 6 Handlungsalternativen der fiktiven Lehrkraft in der Unterrichtssituation präsentiert, die auf einer sechsstufigen Likert-Skala bewertet werden sollen (Beispielvignette s. Abb. 1). Die Inhalte der Vignetten wurden an den baden-württembergischen Bildungsplänen für die Werkrealschule (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012) und die Realschule (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004) sowie an evaluierten Leseförderprogrammen für Schülerinnen und Schüler (u. a. National Reading Panel 2000; Rosebrock, Nix 2014) orientiert. Der Test weist eine WLE-Reliabilität von .59 und eine Retest-Reliabilität ($N=87$) von $r=.60$ in einem Retestintervall von 4 Wochen auf (Rutsch, Dörfler 2018).

Dieses Testverfahren stellt eine Ergänzung zu bisher veröffentlichten Testverfahren für den Bereich Deutsch dar (vgl. Blömeke et al. 2013; König, Bremerich-Vos et al. 2017; Pissarek, Schilcher 2017): Es konzentriert sich auf das fachdidaktische Wissen im Bereich Lesen, verwendet Unterrichtsvignetten als Testaufgaben, ein ausschließlich geschlossenes Antwortformat sowie den advokatorischen Ansatz zur Kompetenzerfassung. Allerdings ist für den Ansatz von vignettenbasierten Testaufgaben zur Erfassung von fachdidaktischem Wissen im Bereich der sprachlichen Fächer bislang nicht ausreichend empirisch belegt, ob die Testwerte, die in diesen vignettenbasierten Testverfahren erzielt werden, als valide Indikatoren für das fachdidaktische Wissen eingeschätzt werden können.

Aus vorherigen Studien liegen bereits folgende Ergebnisse zur Validität des vignettenbasierten Testverfahrens zum Bereich der Lesedidaktik vor: Die inhaltliche Eignung der Testaufgaben wurde durch eine mehrstufige Expertinnen- und Expertenbefragung überprüft (Rutsch 2016; Rutsch, Dörfler 2018). Diese schätzten

die Vignetten durchgängig als eindeutig formuliert, nahe am Unterrichtsalltag und fachdidaktisch relevant ein. Eine weitere Studie untersucht die faktorielle Validität des Testverfahrens anhand von konfirmatorischen Analysen. Ergebnisse hierzu sind bei Rutsch (2016) sowie bei Rutsch und Dörfler (2018) zu finden. Es zeigte sich, dass das lesedidaktische Wissen eindimensional mit zufriedenstellendem *model fit* modelliert werden kann. Weiterhin berichten Rutsch, Schmidt und Dörfler (2018), dass sowohl der Besuch lesedidaktischer Seminare als auch die Lehrerfahrung im Leseunterricht das lesedidaktische Wissen inkrementell vorhersagen können. Allerdings lässt die geringe Varianzaufklärung von 5 % darauf schließen, dass es weitere Einflussfaktoren auf das lesedidaktische Wissen gibt, die es in zukünftigen Studien zu eruieren gilt.

1.5 Weitergehende Aspekte der Validität von vignettenbasierten Testverfahren

In Studien, die fachdidaktisches Wissen bei Lehramtsstudierenden untersuchen, werden folgende weitere Kriterien zur Beurteilung der Validität genannt (vgl. Blömeke et al. 2013; Blömeke, Kaiser, Lehmann 2010; Brovelli et al. 2014; Kleickmann et al. 2014; Krauss et al. 2017; Riese, Reinhold 2010):

Zusammenhänge zu weiteren professionellen Wissensinhalten/Diskriminante Validität. Dies betrifft die Frage, ob das fachdidaktische Wissen Zusammenhänge zu weiteren professionellen Wissensbereichen wie dem Fachwissen und dem pädagogisch-psychologischen Wissen aufweist.

Untersuchung des Anstiegs des fachdidaktischen Wissens im Studienverlauf. Es wird querschnittlich oder längsschnittlich getestet, ob im Studienverlauf ein Zuwachs an fachdidaktischem Wissen zu verzeichnen ist.

Kontrollgruppenvergleich. In Studien, die Lehrkräfte befragt haben, werden Kontrollgruppenvergleiche herangezogen, um zu überprüfen, ob die Lehrkräfte in Testverfahren zum fachdidaktischen Wissen besser abschneiden als Pädagog/innen oder Fachwissenschaftler/innen (Jütter, Neuhaus 2013; Witner, Tepner 2011). Solche Untersuchungen liegen für Lehramtsstudierende bislang nicht vor.

Unabhängigkeit von curricularen Inhalten. Die erzielten Testwerte sollten unabhängig von dem Curriculum einer spezifischen Hochschule sein. Dies wurde beispielsweise für das Bildungswissenschaftliche Wissen untersucht (Kunina-Habenicht et al. 2012).

1.6 Ziel des Beitrags

In diesem Beitrag sollen weiterführende Aspekte der Validität eines vignettenbasierten Testverfahrens zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht untersucht werden (s. auch Rutsch, Dörfler 2018). Darüber hinaus sollen die erzielten Ergebnisse erstmals vergleichend zu weiteren Testverfahren für den Bereich Deutsch diskutiert werden.

Emil und die Detektive

Eine Lehrerin plant mit ihrer 6. Realschulklasse das Buch „Emil und die Detektive“ zu lesen. Da die Klasse in der Sekundarstufe bisher nur kurze Erzähltexte gelesen hat, ist „Emil und die Detektive“ die erste Ganzschrift für die Schüler(innen). Die Lehrerin überlegt deshalb, wie sie die Klasse möglichst gut auf das Buch vorbereiten kann, um den Schüler(inne)n das Leseverstehen zu erleichtern.

Wie könnte die Lehrerin die Klasse aus fachdidaktischer Sicht auf das Buch vorbereiten, um das Leseverstehen zu erleichtern?

Machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	1	2	3	4	5	6
a) Die Lehrerin sollte den Schüler(inne)n vor dem Lesen den Protagonisten Emil vorstellen.	[]	[]	[]	[]	[]	[]
b) Die Lehrerin sollte den Schüler(inne)n vor dem Lesen eine umfangreiche Zusammenfassung über das Buch austeilen.	[]	[]	[]	[]	[]	[]
c) Die Lehrerin sollte mit den Schüler(inne)n vor dem Lesen sammeln, was sie sich unter dem Titel „Emil und die Detektive“ vorstellen.	[]	[]	[]	[]	[]	[]
d) Die Lehrerin sollte den Schüler(inne)n das Buchcover zeigen und spekulieren lassen, um was es inhaltlich gehen könnte.	[]	[]	[]	[]	[]	[]
e) Die Lehrerin sollte erst einschreiten, wenn tatsächlich Verständnisschwierigkeiten auftreten.	[]	[]	[]	[]	[]	[]

Abb. 1: Beispielvignette zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht

2 Methode

2.1 Stichprobe

Der Vignettest zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht wurde 581 Deutschlehramtsstudierenden vorgelegt (Alter: $M = 23.08$ Jahre, $SD = 3.32$, weiblich: 88%). Die Stichprobe umfasst Studierende aus verschiedenen Deutschlehramtsstudiengängen sowie Referendarinnen und Referendare im Fach Deutsch.

Daneben wurden drei Kontrollgruppen befragt: Bachelor-Studierende mit dem Fach Germanistik ($N = 33$, Alter: $M = 21.72$ Jahre, $SD = 2.22$, weiblich: 79%), Psychologiestudierende ($N = 67$, Alter: $M = 21.33$ Jahre, $SD = 2.39$, weiblich: 87%) und Lehramtsstudierende ohne das Fach Deutsch ($N = 69$, Alter: $M = 22.43$ Jahre, $SD = 2.83$, weiblich: 60%). In Tabelle 1 ist dargestellt, wie sich die Studierenden der Hauptstichprobe und der Kontrollgruppen auf die verschiedenen Semester verteilen.¹

	Studienabschnitt								
	1	2	3	4	5	6	7	8+	Ref
Hauptstichprobe (Deutschlehramtsstudierende)									
Primarstufe	73	67	9	22	5	74	26	35	-
Sekundarstufe	20	31	10	22	8	17	4	10	20
Sonderpädagogik	21	35	2	9	-	4	1	-	5
Gymnasiallehramt	5	13	2	10	2	6	1	8	-
Gesamt	119	146	23	63	15	101	32	53	25
Kontrollgruppen									
Bachelor Germanistik	1	12	1	10	1	3	-	-	-
Psychologie	-	53	-	9	-	2	-	1	-
Fachfremdes Lehramt	24	30	7	2	-	3	-	3	-

Tabelle 1: Beschreibung der Stichproben

1 Dargestellt ist jeweils die absolute Anzahl an Studierenden, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im jeweiligen Studienabschnitt befanden. Unter Studienabschnitt ist die Anzahl an Fachsemestern der Studierenden angegeben; 8+ bezieht sich auf Studierende, die 8 und mehr Fachsemester studiert haben; Ref bezeichnet Referendar/innen.

Ein weiterer Test diente der Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens (König, Blömeke 2010), um den erwarteten Zusammenhang zum fachdidaktischen Wissen zu überprüfen. Zuletzt wurden zur Beschreibung der Stichprobe soziodemographische Daten wie Alter, Geschlecht und Hochschulzugehörigkeit aufgenommen.

2.2 Durchführung der Studie

Die Durchführung des Vignettentests fand im Sommersemester 2015 an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg sowie an der Universität Heidelberg statt. Die Befragungen erfolgten im Rahmen von regulären Veranstaltungen an den Hochschulen, die Bearbeitung des Vignettentests nahm durchschnittlich 15 Minuten in Anspruch.

2.3 Analysen

Zur Untersuchung des querschnittlichen Anstiegs des fachdidaktischen Wissens sowie für den Kontrollgruppenvergleich wurden AN(C)OVAs genutzt. Um den Zuwachs des fachdidaktischen Wissens im Längsschnitt zu untersuchen, kam ein *t*-Test für verbundene Stichproben zum Einsatz. Mit Hilfe einer bivariaten Korrelation wurde der Zusammenhang des fachdidaktischen Wissens mit dem pädagogisch-psychologischen Wissen überprüft. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient wiederum gibt Auskunft über die Unabhängigkeit des fachdidaktischen Wissens vom Ausbildungsstandort (Muthén, Muthén 2012).

3 Ergebnisse

3.1 Zusammenhang zum pädagogisch-psychologischen Wissen

Die Korrelation zwischen dem fachdidaktischen Wissen im Leseunterricht und dem pädagogisch-psychologischen Wissen beträgt für die Deutschlehramtsstudierenden $r = .19, p \leq .01$. Nach Cohen (1988) entspricht dies einem schwachen Effekt.

3.2 Querschnittlicher Anstieg des lesedidaktischen Wissens im Studienverlauf

Um zu untersuchen, ob das lesedidaktische Wissen im Verlauf des Studiums ansteigt, wurde die Hauptstichprobe der Deutschlehramtsstudierenden herangezogen (deskriptive Ergebnisse sind in Abb. 2 dargestellt). Da sich die Anzahl an befragten Studierenden zwischen den verschiedenen Semestern deutlich unterscheidet (s. Tabelle 1) und deskriptiv keine sprunghaften Veränderungen des lesedidaktischen Wissens im Studienverlauf beobachtet werden können, wurden drei Gruppen gebildet: Gruppe 1 umfasst den Studienbeginn (Semester 1–3, $N=288$), Gruppe 2 die Mitte des Studiums (Semester 4–6, $N=179$) und Gruppe 3 das Ende des Studiums (Semester 7–Referendariat, $N=110$).

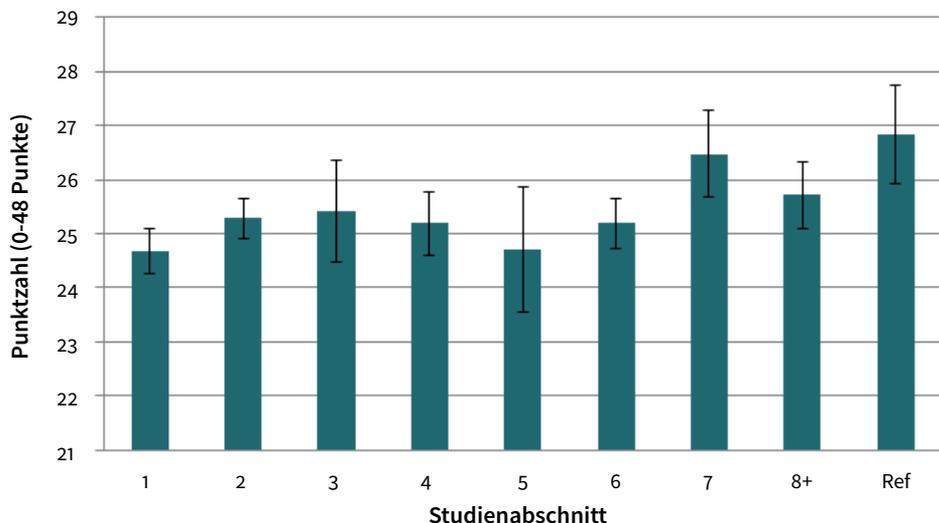


Abb. 2: Deskriptive Darstellung des querschnittlichen Anstiegs des lesedidaktischen Wissens. Dargestellt sind die Mittelwerte sowie Standardabweichungen der erzielten Testscores pro Semester.

Anschließend wurde eine ANOVA durchgeführt. Das Ergebnis von $F(2) = 2.99$, $p \leq .05$, $\eta_p^2 = 0.01$ weist mit sehr kleiner Effektstärke auf einen Unterschied zwischen den drei verglichenen Gruppen hin. Der Tukey post-hoc Test zeigte einen signifikanten Unterschied ($p < .05$) bezüglich der Testscores zwischen Gruppe 1 und Gruppe 3 (-1.27 , 95%-Konfidenzintervall $[-2.48, -0.48]$). Allerdings fällt dieser Anstieg sehr gering aus (siehe Abb. 3).

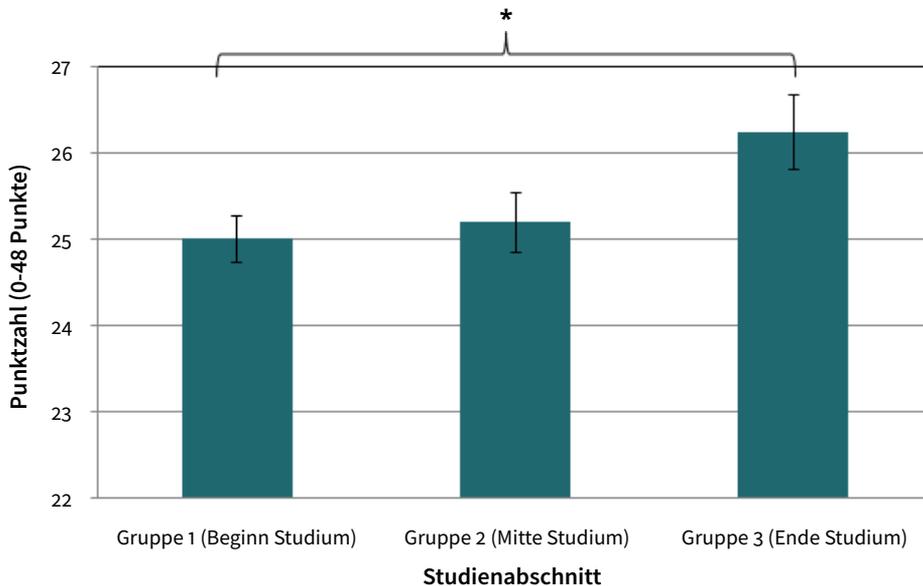


Abb. 3: Einfaktorielle ANCOVA mit den Kovariaten Abiturdurchschnitt und sprachliches Denken, $F(2) = 3.04$, $p \leq .05$, $\eta_p^2 = 0.011$

* $p \leq 0.05$.

3.3 Längsschnittlicher Anstieg des fachdidaktischen Wissens

Die Deutschlehramtsstudierenden wurden bei der Teilnahme an der Befragung gebeten, ihre E-Mail-Adressen zu hinterlassen, um sie zu weiteren Befragungen einladen können. So konnten 468 E-Mail-Adressen akquiriert werden. Diese Studierenden wurden ein Jahr nach der Befragung per E-Mail kontaktiert und gebeten, ein zweites Mal an der Befragung teilzunehmen (online). Diese Anfrage erzielte einen Rücklauf von $N = 32$ Studierenden (Rücklaufquote: 7 %, Alter zu t2: $M = 23.03$ Jahre, $SD = 2.33$, 87 % weiblich). Ein t-Test für verbundene Stichproben zeigt einen signifikanten Anstieg von 3 Testpunkten für den Zeitraum von einem Jahr, $t(31) = -2.83$, $p \leq .01$.

3.4 Kontrollgruppenvergleich

Für den Kontrollgruppenvergleich wurde die Hauptstichprobe der Deutschlehramtsstudierenden mit den Kontrollgruppen Bachelor-Studierende mit dem Fach Germanistik, Psychologiestudierende und Lehramtsstudierende ohne das Fach Deutsch verglichen.

Eine einfaktorielle ANCOVA mit der Kovariate Semesteranzahl ($F(1)=4.71, p \leq .05, \eta_p^2=0.006$) zeigt, dass sich die untersuchten Gruppen hinsichtlich des lesedidaktischen Wissens voneinander unterscheiden ($F(3)=5.42, p \leq .05, \eta_p^2=0.022$).² Der geplante einfache Kontrast zwischen den Deutschstudierenden ($M=25.13, SD=0.19$) und den Bachelor-Germanistikstudierenden ($M=21.66, SD=0.87$) erreicht die statistische Signifikanz ($p \leq .05$); zu den Psychologiestudierenden ($M=25.46, SD=0.58$) und den Studierenden fachfremder Lehrämter ($M=24.65, SD=0.56$) konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Da sich die Deutschlehramtsstudierenden und die Kontrollgruppen hinsichtlich der Gruppengröße jedoch stark unterscheiden (s. Tabelle 1), wurde diese Analyse anschließend mit einer Zufallsauswahl an Deutschlehramtsstudierenden ($N=24$), Lehramtsstudierenden ohne das Fach Deutsch ($N=24$) und Psychologiestudierenden ($N=24$) wiederholt, um vergleichbare Gruppengrößen zu erzielen (Germanistikstudierende: $N=24$). Die ANCOVA mit der Kovariate Semesteranzahl ($F(1)=0.676, n.s.$) weist wiederum darauf hin, dass sich die untersuchten Gruppen im lesedidaktischen Wissen unterscheiden ($F(3)=5.958, p \leq .05, \eta_p^2=0.16$). Der geplante einfache Kontrast zwischen den Deutschstudierenden ($M=25.88, SD=0.91$) und den Bachelor-Germanistikstudierenden ($M=21.68, SD=0.84$) erreichte die statistische Signifikanz ($p \leq .05$); zu den Psychologiestudierenden ($M=26.36, SD=0.94$) und den Studierenden fachfremder Lehrämter ($M=24.02, SD=0.92$) konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.³

3.5 Unabhängigkeit vom Ausbildungsstandort

Um zu untersuchen, ob die erzielten Testwerte der Studierenden mit einem spezifischen Ausbildungsstandort in Beziehung stehen, wurde mit *Mplus* der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (ICC) berechnet (vgl. Muthén, Muthén 2012). Dieser Kennwert ermöglicht die Schätzung, wie viel der Varianz der abhängigen Variable (hier: lesedidaktisches Wissen) durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (hier: Zugehörigkeit zu einer gewissen Hochschule) bestimmt wird. Ein ICC von .011 ($p \leq .05$) weist darauf hin, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule keinen Einfluss auf die Testleistung hat.

- 2 Aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe war es nicht möglich, Unterschiede in der Ausprägung des lesedidaktischen Wissens zwischen den Studierenden der verschiedenen Studienfächer zu Beginn beziehungsweise am Ende des Studiums zu untersuchen.
- 3 Dieses Verfahren wurde insgesamt drei Mal durchgeführt, jeweils mit dem Ergebnis, dass sich die Deutschstudierenden von den Bachelor-Germanistikstudierenden signifikant unterscheiden, nicht jedoch von den Psychologiestudierenden und den Studierenden fachfremder Lehrämter.

4 Diskussion

Dieser Beitrag stellt weiterführende Analyseschritte zur Beurteilung der Validität der Testwerte eines vignettenbasierten Testverfahrens zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Bereich der Lesedidaktik vor. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten im Querschnitt einen sehr geringen Zuwachs des lesedidaktischen Wissens im Studienverlauf auf, welcher sich jedoch auf die Studierenden im siebten Semester sowie die Referendarinnen und Referendare zurückführen lässt. Abbildung 2 verdeutlicht darüber hinaus, dass der Anstieg des lesedidaktischen Wissens während des Studiums in dieser Querschnittsstichprobe nicht linear verläuft, sondern wellenförmig. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass der Vignettest das lesedidaktische Wissen der Studierenden nicht ausreichend valide erfasst. Eine andere mögliche Ursache könnte sein, dass über die Lehramtsausbildung hinweg punktuell Veranstaltungen zur Förderung des lesedidaktischen Wissens angeboten werden, die zu einem Leistungsanstieg führen. Letzteres kann dadurch untermauert werden, dass sich lesedidaktisches Wissen durch bestimmte Seminarveranstaltungen gezielt fördern lässt (vgl. Landgraf, Rutsch 2018).

In einer sehr kleinen Stichprobe konnte darüber hinaus ein signifikanter Zuwachs des lesedidaktischen Wissens im Zeitraum von einem Jahr festgestellt werden. Aufgrund der geringen Rücklaufquote von nur 7% könnte ein Selbstselektionsprozess vorliegen, was die Aussagekraft dieses Ergebnisses stark einschränkt; möglicherweise haben vorrangig diejenigen Studierenden an der zweiten Befragung teilgenommen, die ein spezielles Interesse an Lesedidaktik aufwiesen. Des Weiteren wäre zu prüfen, in welchem Studienabschnitt Veranstaltungen mit lesedidaktischen Inhalten üblicherweise angeboten werden. In der hier untersuchten Stichprobe war dies nicht möglich, da die befragten Studierenden in Staatsexamensstudiengängen immatrikuliert waren, welche hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums viele Freiheitsgrade boten.

Bremerich-Vos und Dämmer (2013) berichten für eine quasi-längsschnittliche Studie bei Deutschlehramtsstudierenden mit zwei Messzeitpunkten für den Kompetenzbereich Literaturdidaktik (hier sind die Testaufgaben zum Themenbereich Lesekompetenz verortet) einen signifikanten Anstieg. König und Doll et al. (2017) berichten eine Pfadanalyse, die mit mittlerer praktischer Bedeutsamkeit darauf hinweist, dass Master-Studierende im Testverfahren besser abschneiden als Bachelor-Studierende. Bei Pissarek und Schilcher (2017) werden Unterschiede bezüglich der Ausprägung des fachdidaktischen Wissens im Bereich Deutsch (zwei Testaufgaben zum Bereich Lesekompetenz) zwischen Studierenden und Lehrkräften querschnittlich untersucht. Für nichtgymnasiale Studiengänge

weisen die Lehrkräfte im Schuldienst ein signifikant höheres Ausmaß an fachdidaktischem Wissen auf als die Deutschlehramtsstudierenden.

Die Analysen zum querschnittlichen und längsschnittlichen Anstieg des fachdidaktischen Wissens, die dieser Beitrag darstellt, sind daher vergleichbar mit den Ergebnissen bei Bremerich-Vos und Dämmer (2013) sowie Pissarek und Schilcher (2017): Es werden jeweils signifikante, aber geringe Anstiege des fachdidaktischen Wissens im Verlauf der Lehramtsausbildung festgestellt. Diese Ergebnisse könnten einerseits darauf hinweisen, dass die entwickelten Testverfahren für den Bereich Deutsch zu wenig sensitiv sind, um die Veränderungen des fachdidaktischen Wissens im Studienverlauf zu erfassen. Andererseits ist der Anstieg des fachdidaktischen Wissens im Bereich der Lesedidaktik möglicherweise aber auch tatsächlich gering. Um dies abschließend beurteilen zu können, sind echte Längsschnittdaten für die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens von Studienbeginn bis zum Berufseinstieg nötig, die bislang noch nicht vorliegen.

Durch den Kontrollgruppenvergleich wurden eingeschränkte Validitätshinweise erzielt: Der einfache geplante Kontrast zu den Bachelor-Germanistikstudierenden zeigte sich sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für die Zufallsauswahlen aus Deutschstudierenden, Psychologiestudierenden und den Studierenden fachfremder Lehrämter (zum Ausgleich der Substichprobengröße) als statistisch signifikant. Allerdings sind die Mittelwertunterschiede zwischen den verglichenen Gruppen und die Effektstärken äußerst gering. Unter Umständen erfasst der Vignettentest zu allgemeine (kognitive oder didaktische) Wissensinhalte, die nicht ausreichend spezifisch für den Bereich der Lesedidaktik sind. Daneben könnte es sein, dass der Vignettentest neben lesedidaktischen Wissensinhalten weitere Merkmale der Probandinnen und Probanden, wie beispielsweise Lesekompetenz oder allgemeine kognitive Fähigkeiten, einbezieht. Letzteres würde das gute Abschneiden der Psychologiestudierenden erklären.

Da die Förderung von Lesekompetenz ein zentrales Anliegen in allen Schulfächern darstellt (vgl. Artelt, Dörfler 2010), ist außerdem denkbar, dass auch Lehramtsstudierende ohne das Fach Deutsch während ihres Studiums mit dem Themenkomplex Lesedidaktik in Berührung kommen. Insbesondere ist dies für Lehramtsstudierende von Fremdsprachen zu erwarten. Allerdings berichten gerade einmal 3% der Lehramtsstudierenden ohne das Fach Deutsch, dass sie bereits Lehrerfahrung im Leseunterricht erworben und 5.8%, dass sie bereits ein Seminar zum Thema Lesedidaktik besucht haben. In der Befragung wurde jedoch nicht der Besuch von (lese)didaktischen Seminaren zu Fremdsprachen erfasst. Das bedeutet, dass unter Umständen mehr als 5.8% der Lehramtsstudie-

renden ohne das Fach Deutsch ein Seminar zu lese-didaktischen Inhalten besucht haben, das sich aber auf den Fremdsprachenunterricht bezog. Der Besuch lese-didaktischer Seminare im Bereich Fremdsprachen könnte sich also möglicherweise positiv auf die Testleistung auswirken. In anschließenden Studien sollte daher explizit erfasst werden, ob die Studierenden (lese-)didaktische Seminare zu Fremdsprachen besucht haben.

In der Literatur finden sich bislang keine Kontrollgruppenvergleiche, die sich auf professionelle Wissensinhalte im Fach Deutsch bzw. fachdidaktische Wissensinhalte von Lehramtsstudierenden (also auf Novizen) aus verschiedenen Studiengängen beziehen. Für den hier berichteten Kontrollgruppenvergleich liegen daher keine Referenzgrößen vor. In der Vergangenheit wurde durch Befragungen von Expertinnen und Experten untersucht, inwiefern fachdidaktisches Wissen, Fachwissen und pädagogisch-psychologisches Wissen separierbare Wissensdimensionen darstellen. So liegen für den Bereich der Naturwissenschaften Ergebnisse darüber vor, dass Lehrkräfte in Testverfahren zu fachdidaktischem Wissen besser abschneiden als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler sowie Pädagoginnen und Pädagogen (Jütter, Neuhaus 2013); hier werden ebenfalls geringe Mittelwertunterschiede berichtet (Witner, Tepner 2011). Der Zusammenhang des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht mit dem pädagogischen Wissen fällt mit $r = .19$ sehr gering aus. In den Studien von Bremerich-Vos und Dämmer (2013) sowie Pissarek und Schilcher (2017) wird der Zusammenhang von fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen nicht untersucht; König und Doll et al. (2017) berichten eine latente Korrelation von deutschdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen von $.55$.

Möglicherweise ist die hier erzielte geringe Korrelation der Verschiedenartigkeit der Testformate geschuldet: Der Vignettentest zielt durch die kontextualisierten Testaufgaben darauf ab, das fachdidaktische Wissen möglichst handlungsnah zu erfassen, während der Test zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens deklarative Wissensbestände abfragt.

Des Weiteren wurde untersucht, ob die Leistung der Deutschlehramtsstudierenden im Vignettentest mit der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Hochschule in Zusammenhang steht. Der hierzu berechnete ICC weist mit $.011$ einen sehr geringen Wert auf, was bedeutet, dass sich gerade einmal 1.1% der Varianz des lese-didaktischen Wissens auf die unterschiedliche Hochschulzugehörigkeit der befragten Lehramtsstudierenden zurückführen lässt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Ausprägung des lese-didaktischen Wissens nicht vom Curriculum an einer bestimmten Hochschule abhängt. Auch andere Autorinnen und Autoren berichten vergleichbare Ergebnisse; so konnten bezüglich des bildungswis-

senschaftlichen Wissens von Lehramtsstudierenden vergleichbar geringe ICCs festgestellt werden (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2013). Hieraus kann geschlossen werden, dass die Aufklärung der Varianz in der Testleistung innerhalb der einzelnen Hochschulen verortet ist und dass der Einfluss der Qualität sowie der individuellen Nutzung der Lerngelegenheiten auf die Entwicklung professioneller Wissensinhalte als besonders bedeutsam anzusehen ist. Für die anderen Testverfahren zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Bereich Deutsch werden keine entsprechenden Analysen berichtet.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Validität des Vignettentests für den Bereich der Lesedidaktik als vergleichbar mit anderen Testverfahren für diesen Bereich eingestuft werden kann. Innovativ an dem hier vorgestellten Test ist, dass er ausschließlich fachdidaktisches Wissen im Bereich Lesen thematisiert, dass Unterrichtsvignetten als Testaufgaben verwendet werden und dass er durch die kurze Bearbeitungsdauer und das geschlossene Antwortformat äußerst ökonomisch hinsichtlich der Durchführung und der Auswertung ist. Die bisherigen empirischen Untersuchungen von Testverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Wissensinhalte im Fach Deutsch ziehen teilweise unterschiedliche Kriterien zur Beurteilung der Validität der erzielten Testwerte heran, sodass die hier berichteten Ergebnisse als Erweiterung der empirischen Befundlage gewertet werden können.

Zusammengefasst sprechen die hier erzielten Ergebnisse jedoch nicht eindeutig für eine zufriedenstellende Validität des Vignettentests. Ursächlich hierfür könnten einerseits ungenügende Eigenschaften des Testinstruments sein; andererseits könnte der Einsatz des Vignettentests in der hier herangezogenen Stichprobe aus Lehramtsstudierenden in Staatsexamensstudiengängen wenig aussagekräftig sein, da nicht nachvollzogen werden kann, in welchem Studienabschnitt die Studierenden lesedidaktische Veranstaltungen besucht und ob alle Studierenden diese angebotenen Lerngelegenheiten gleichermaßen genutzt haben.

Des Weiteren liegen bislang noch keine Studien vor, die die prädiktive Validität der Testleistung in einem solchen Testverfahren auf ein externes Kriterium wie beispielsweise die (Lese-)Leistung von Schülerinnen und Schülern untersucht (vgl. McElvany, Schneider 2009). Anschließende Forschungsarbeiten sollten entsprechende Untersuchungen durchführen, um die bisher erzielten Ergebnisse zur Validität dieser Testverfahren zu ergänzen und zu präzisieren. Darüber hinaus erscheint es lohnenswert, die verschiedenen Testverfahren zur Erfassung professioneller Wissensinhalte im Fach Deutsch gemeinsam einzusetzen, um eine Kreuzvalidierung der verschiedenen Testverfahren vorzunehmen.

Literatur

- Artelt, Cordula und Dörfler, Tobias (2010). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: H. Ruch (Hrsg.): ProLesen – Auf dem Weg zur Leseschule. Donauwörth: Auer, S. 13–36
- Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang und Schiefele, Ulrich (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 70–137
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter; J. Baumert; W. Blum; U. Klusmann; S. Krauss und M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29–53
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Brunner, Martin; Voss, Tamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael und Yi-Miau, Tsai (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: American Educational Research Journal, 47 (1), S. 133–180
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. und Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013). Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann
- Blömeke, Sigrid; Busse, Andreas; Kaiser, Gabriele; König, Johannes und Suhl, Ute (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. In: Teaching and Teacher Education, 56, S. 35–46
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele und Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010). TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Blömeke, Sigrid; König, Johannes; Suhl, Uta; Hoth, Jessica und Döhrmann, Martina (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? In: Zeitschrift für Pädagogik, 61 (3), S. 310–327
- Borowski, Andreas; Neuhaus, Birgit J.; Tepner, Oliver; Wirth, Joachim; Fischer, Hans E.; Leutner, Detlev; Sandmann, Angela und Sumfleth, Elke (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, S. 341–349
- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert und Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012). IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

- Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf und Selter, Christoph (Hrsg.) (2012). TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bremerich-Vos, Albert und Dämmer, Jutta (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: S. Blömeke et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 47–72
- Brovelli, Dorothee; Bölsterli, Katrin; Rehm, Markus und Wilhelm, Markus (2014). Using vignette testing to measure student science teachers' professional competencies. In: *American Journal of Educational Research*, 2 (7), S. 555–558
- Carretti, Barbara; Caldarola, Nadja; Tencati, Chiara und Cornoldi, Cesare (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. In: *The British Journal of Educational Psychology*, 84, S. 194–210
- Dehrmann, Mark-Georg und Standke, Jan (2012). Germanistik und Lehrerbildung: Einleitung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (2), S. 107–117
- Depaepe, Fien; Verschaffel, Lieven und Kelchtermans, Geert (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. In: *Teaching and Teacher Education*, 34, S.12–25
- Forster-Heinzer, Sarah und Oser, Fritz (2015). Wer setzt das Maß? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Advokatorischen Ansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), S. 361–376
- Fuchs, Lynn S.; Fuchs, Douglas; Hosp, Michelle K. und Jenkins, Joseph R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. In: *Scientific Studies of Reading*, 5, S. 239–256
- Harnischfeger, Annegret und Wiley, David E. (1977). Kernkonzepte des Schullernens. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, S. 207–228
- Hill, Heather C.; Rowan, Brian und Ball, Deborah (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. In: *American Educational Research Journal*, 42, S. 371–406
- Jenkins, Joseph R.; Fuchs, Lynn S.; van den Broek, Paul; Espin, Christine und Deno, Stanley L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. In: *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), S. 719–729
- Jütter, Melanie und Neuhaus, Birgit Jana (2013). Das Professionswissen von Biologielehrkräften: Ein Vergleich zwischen Biologielehrkräften, Biologen und Pädagogen. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, S. 31–49

- Kintsch, Walter und van Dijk, Teun A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review*, 85 (5), S. 363–394
- Kleickmann, Thilo; Großschedl, Jörg; Harms, Ute; Heinze, Aiso; Herzog, Stefanie; Hohenstein, Friederike; Köller, Olaf; Kröger, Jochen; Lindmeier, Anke; Loch, Carolin; Mahler, Daniela; Möller, Jens; Neumann, Knut; Parchmann, Ilka; Steffensky, Miriam; Taskin, Vahide und Zimmermann, Friederike (2014). Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer: Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL. In: *Unterrichtswissenschaft*, 42 (3), S. 280–288
- KMK (2004). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Haupt.pdf [18.07.2018]
- König, Johannes (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), S. 305–309
- König, Johannes und Blömeke, Sigrid (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität
- König, Johannes; Bremerich-Vos, Albert; Buchholtz, Christiane; Lammerding, Sandra; Strauß, Sarah; Fladung, Ilka und Schleiffer, Charlotte (2017). Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz (PlanvoLL-D). In: S. Wernke und K. Zierer (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 121–133
- König, Johannes; Doll, Jörg; Buchholtz, Nils; Förster, Sabrina; Kaspar, Kai; Rühl, Anna-Maria; Strauß, Sarah; Bremerich-Vos, Albert; Fladung, Ilka und Kaiser, Gabriele (2017). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), S. 1–38
- Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Fricke, Michael; Göhring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra und Mulder, Regina H. (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann
- Kunina-Habenicht, Olga; Lohse-Bossenz, Hendrik; Kunter, Mareike; Dicke, Theresa; Förster, Doris; Gößling, Jill; Schulze-Stocker, Franziska; Schmeck, Annett; Baumert, Jürgen; Leutner, Detlev und Terhart, Ewald (2012). Welche

- bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), S. 649–682
- Kunina-Habenicht, Olga; Schulze-Stocker, Franziska; Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Leutner, Detlev; Förster, Doris; Lohse-Bossenz, Hendrik und Terhart, Ewald (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), S. 1–24
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan und Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann
- Kunter, Mareike und Trautwein, Ulrich (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: UTB
- Landgraf, Julia und Rutsch, Juliane (2018). Vernetzt, verzahnt, verknüpft. Ein Pilotversuch zur Förderung der Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Bereich Textverstehen. In: B. Brouër; A. Burda-Zoyke; J. Kilian und I. Petersen (Hrsg.): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Münster: Waxmann, S. 51–67
- Lenhard, Wolfgang; Baier, Herbert; Endlich, Darius; Schneider, Wolfgang und Hoffmann, Joachim (2013). Rethinking strategy instruction. Direct reading strategy instruction versus computer-based guided practice. In: *Journal of Research in Reading*, 36 (2), S. 223–240
- McElvany, Nele und Ohle, Annika (2015). Lese- und Sprachförderung. Theoretische und empirische Implikationen für die Unterrichtsentwicklung. In: H.-G. Rolff (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 44–61
- McElvany, Nele und Schneider, Carolin (2009). Förderung von Lesekompetenz. In: W. Lenhard (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). *Bildungsplan 2004, Realschule*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Realschule_Bildungsplan_Realschule_Gesamt.pdf [06.04.2019]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012). *Bildungsplan 2012. Werkrealschule*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Bildungsplan2012_Hauptschule-Werkrealschule.pdf [06.04.2019]
- Mucherah, Winnie und Ambrose-Stahl, Dee (2014). Relation of reading motivation to reading achievement in seventh-grade students from Kenya and the United States. In: *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 3 (3), S. 154–166

- National Reading Panel (2000). National reading panel: Reports of the subgroups. Washington: National Institute of Child Health and Human Development
- Oser, Fritz; Curcio, Gian-Paolo und Düggeli, Albert (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. Fragen und Zugänge. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25, S. 14–25
- Oser, Fritz; Heinzer, Sarah und Salzmann, Patrizia (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. In: Unterrichtswissenschaft, 38 (1), S. 5–28
- Pissarek, Markus und Schilcher, Anita (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: S. Krauss; A. Lindl; A. Schilcher; M. Fricke; A. Göhring; B. Hofmann; P. Kirchhoff und R. H. Mulder (Hrsg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 68–109
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard und Köller, Olaf (Hrsg.) (2013). PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann
- Rasinski, Timothy V. (2005). The fluent reader. Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. New York: Scholastic Professional Books
- Rehm, Markus und Bölsterli, Katrin (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: D. Krüger; I. Parchmann und H. Schecker (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 213–225
- Richter, Tobias und Christmann, Ursula (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25–58
- Riese, Josef und Reinhold, Peter (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, S. 167–187
- Rosebrock, Cornelia und Nix, Daniel (2014). Grundlagen der Lesedidaktik (und der systematischen schulischen Leseförderung). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Rutsch, Juliane (2016). Entwicklung und Validierung eines Vignettentests zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/215/file/Dissertation_Rutsch_Veroeffentlichung.pdf [06.04.2019]

- Rutsch, Juliane und Dörfler, Tobias (2018). Vignettentest zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften. In: *Diagnostica*, 64, S. 2–13
- Rutsch, Juliane; Rehm, Markus; Vogel, Markus; Seidenfuß, Manfred und Dörfler, Tobias (Hrsg.) (2018). *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. Wiesbaden: Springer
- Rutsch, Juliane; Schmitt, Markus und Dörfler, Tobias (2018). Einfluss von Lehrererfahrung und spezifischen Lerngelegenheiten auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht. In: J. Rutsch et al. (Hrsg.): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. Wiesbaden: Springer, S. 75–91
- Scherf, Daniel (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer
- Shavelson, Richard J. (2013). On an approach to testing and modeling competence. In: *Educational Psychologist*, 48 (2), S. 73–86
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15, S. 4–14
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57, S. 1–21
- Stanat, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen und Weiß, Manfred (Hrsg.) (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan und Haag, Nicole (Hrsg.) (2016). *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann
- Wiprächtiger-Geppert, Maja; Riegler, Susanne und Freivogel, Janine (2015). Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In: C. Bräuer und D. Wieser (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 281–300
- Witner, Sabrina und Tepner, Oliver (2011). Entwicklung geschlossener Testaufgaben zur Erhebung des fachdidaktischen Wissens von Chemielehrkräften. In: *Chimica et ceterae artes rerum naturae didacticae*, 37, S. 113–137
- Zwaan, Rolf A. und Radvansky, Gabriel A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. In: *Psychological Bulletin*, 123 (2), S. 162–185

Die Autor/innen

Dr. Juliane Rutsch. Mitarbeiterin am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg im Bereich Pädagogische Psychologie; Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie, Empirische Bildungsforschung
juliane.rutsch@psychologie.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Tobias Dörfler. Professor für Pädagogisch-Psychologische Diagnostik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie, Empirische Bildungsforschung
doerfler@ph-heidelberg.de

Multiprofessionelle Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf

Zusammenfassung. Viele Jugendliche benötigen eine adäquate Begleitung und Förderung in ihrem Prozess der Berufs- und Studienorientierung, um den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, ein Studium und /oder einen Beruf (im Folgenden kurz: Übergang Schule – Beruf) besser bewältigen zu können. Dies erfordert wiederum eine intensive Abstimmung und Verständigung zwischen verschiedenen Akteuren (z. B. Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Lehrpersonal der Hochschulen, Pädagoginnen und Pädagogen in außerschulischen Einrichtungen, Vertreter/innen aus den Agenturen für Arbeit und aus Betrieben etc.). Diese Kooperation zwischen verschiedenen Professionen kann unter dem Begriff ‚multiprofessionelle Zusammenarbeit‘ gefasst werden. Im Beitrag wird die Entwicklung eines Lehrangebots zur Förderung der multiprofessionellen Zusammenarbeit von angehenden Lehrkräften unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge mit weiteren relevanten Professionsgruppen zur Begleitung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf an der Universität zu Kiel vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter. Multiprofessionelle Lehrveranstaltungen, Hochschuldidaktik, multiprofessionelles Lernen, Lehramtsstudium, Übergang Schule – Beruf

Multiprofessional courses in teacher education to support adolescents in the transition from school to employment

Abstract. Many adolescents need guidance and support when deciding on a career path and when coping with the transition from school to higher education, and eventually employment. Offering this support requires intensive coordination and communication between different actors, e. g. teachers in secondary school (general and vocational), pedagogues in extracurricular organizations, represen-

tatives of job centers and companies, etc. This collaboration can be subsumed under ‘multi-professional cooperation’. This article presents and discusses a course developed at the University of Kiel with students in teacher education programs along with further relevant professions supporting adolescents during the stage of transition from school to employment.

Keywords. Multiprofessional courses, higher education didactics, multiprofessional learning, preservice teacher training, transition from school to employment

1 Einleitung und Bedarfslage

Der Studien- und Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen, der im Folgenden unter Berufsorientierungsprozess zusammengefasst wird, erfordert eine Abstimmung zwischen einerseits persönlichen Interessen und Fähigkeiten und andererseits den Anforderungen und Vorgaben der Arbeits- und Berufswelt (vgl. Brüggemann, Rahn 2013, S. 12). Schulen und ihre Lehrkräfte gelten neben anderen als wesentliche Einflussfaktoren bzw. als zentrale Akteure, um die Jugendlichen in diesem Prozess beispielsweise durch individuelle Förderung und Beratung zu unterstützen und zu begleiten (vgl. Bührmann, Wiethoff 2013, S. 66–69; Bylinski 2014a, S. 50, 61; BMBF 2017, S. 82–84). Dabei erweist sich die Kooperation zwischen den verschiedenen Einrichtungen (z. B. allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Hochschulen, Betriebe, Agentur für Arbeit, Jugendsozialarbeit etc.) und ihren Professionsgruppen (z. B. Lehrkräfte, betriebliche Ausbilder/innen, [Sozial-]Pädagoginnen und Pädagogen) als besonders bedeutsam, da die komplexen Aufgaben durch keine dieser Institutionen alleine vollständig zu erfüllen sind (vgl. Deeken, Butz 2010, S. 21–40; Bylinski 2014a, 2014b; Zoyke 2014, S. 186–188). Dies bezeichnen wir im Folgenden als multiprofessionelle Zusammenarbeit. Dieser Begriff beschreibt im pädagogischen Kontext kooperative Arbeitsprozesse unter Beteiligung von Personen vielfältiger Professionen bzw. Disziplinen (vgl. Speck et al. 2011, S. 185). Weitere prägende Merkmale sind ein relativ hoher Spezialisierungsgrad der beteiligten Professionen sowie die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Abstimmung der konkreten Arbeitsaufgaben in einem bestimmten Fall und ein umfangreicher fachlicher Austausch während der Handlungsvollzüge (vgl. Speck et al. 2011, S. 185–186).

Vor diesem Hintergrund wird eine bessere Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und insbesondere der Lehrkräfte an allgemeinbildenden wie an berufsbildenden Schulen zur Begleitung von Berufsorientierungsprozessen gefordert, die derzeit noch als defizitär zu bezeichnen ist (vgl. Sektion BWP 2009; Dreer, Kracke 2013, S. 3, 7; Bylinski 2014a, 2014b). Auch an

der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) ist diese Ausbildung curricular bisher kaum bzw. gar nicht vorgesehen. Daher wird hier ein Lehrangebot zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung multiprofessioneller Zusammenarbeit entworfen, implementiert und evaluiert. Das Projekt ist eingebunden in das vom Präsidium finanzierte Programm „CAU-LiB – Lehramt in Bewegung“. Im Folgenden skizzieren wir zunächst das Vorhaben unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen (Kap. 2) und schließen den Beitrag mit einem Fazit und Ausblick auf Forschung und Entwicklung ab (Kap. 3).

2 Entwicklung eines Lehrangebots zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im Übergang Schule – Beruf

Vor dem Hintergrund der in der Einleitung skizzierten Bedarfslage ist Ziel des an der CAU zu entwickelnden Lehrangebots, dass die Studierenden eine zweifache professionelle Handlungskompetenz entwickeln: zum einen für die Begleitung von Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess allgemein und zum anderen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit, die für den Berufsorientierungsprozess und den erfolgreichen Übergang dringend erforderlich erscheint (vgl. Bylinsky 2014a, S. 17–18; Zoyke 2014, S. 186–188). Da die multiprofessionelle Zusammenarbeit auch in anderen pädagogischen Handlungsfeldern bedeutsam ist (vgl. Speck et al. 2011, S. 185–186) und laut den Standards der Bildungswissenschaften für die Lehrerbildung gefördert werden soll (vgl. KMK 2014, S. 4), wird das Konzept des Lehrangebots im Folgenden unter dieser Perspektive vertieft.

2.1 Annäherung an die Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit in multiprofessionellen Lehrveranstaltungen

Mit der multiprofessionellen Anlage eines Lehrangebots kann ein Beitrag zur Ausbildung des pädagogischen Personals geleistet werden (vgl. Brüggemann, Driesel-Lange, Weyer 2017, S. 12; Bylinski 2014b, S.114). Zur Förderung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Übergang Schule – Beruf empfiehlt Bylinski ausgehend von ihrer Studie, die Ausbildung professions- und institutionsübergreifend, d.h. in Gruppen mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus unterschiedlichen Professionen und Institutionen, zu gestalten (vgl. Bylinski 2014a, S. 13, 136). Dies erfordert, in der akademischen Lehre verschiedene professions-spezifische Perspektiven und Zugänge aus ihren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zu vernetzen und problemorientierte Formen der Wissensvermittlung zu entwickeln, die die Grenzen der verschiedenen Arbeitsgebiete überschreiten (vgl. Gnams et al. 2008, S. 253–254). Daher sollte der Aufbau von professionel-

len Kompetenzen in gemeinsamen Lernsituationen erfolgen, die durch komplexe Problemstellungen in multiprofessionellen Gruppen zu bearbeiten sind. Dieses Vorgehen kann es ermöglichen, von anderen Expertisen zu profitieren und bereits im Studium zu kooperieren (vgl. Braßler, Dettmers 2016, S. 18; Bylinski 2014b, S. 141–142.). Hohe Selbststeuerungsanteile im Lernprozess können zudem einen individuellen Kompetenzerwerb unterstützen (vgl. Bylinski 2014b, S. 41, 141–142). Erste positive Befunde zu multiprofessionellen Lehrveranstaltungen, d. h. mit Lernenden aus unterschiedlichen Professionen, zeigen, dass die Zusammenführung derselben und ihrer Bezugsdisziplinen zu einer Auseinandersetzung mit fachfremden Perspektiven führt und sich dieses Grundprinzip als äußerst praxisrelevant erweist (vgl. Gnams et al. 2008, S. 261–162; Braßler, Dettmers 2016). Beispielsweise werden die unterschiedlichen Betonungen der Denk- und Herangehensweisen der jeweiligen Professionen durch die gemeinsame Bearbeitung praxisnaher Problemstellungen zusammengeführt und können durch die Verbindung des Lern-Lehrformats und des multiprofessionellen problemorientierten Lernens (MpoL) eine Kommunikations- und Kooperationskultur wie der multiprofessionellen Teamfähigkeit etablieren, die in zahlreichen Berufsfeldern gefordert wird (Gnams et al. 2008; Braßler, Dettmers 2016). Das an der CAU zu entwickelnde Lehrangebot zur Förderung und Begleitung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf richtet sich vor dem Hintergrund der in der Einleitung gekennzeichneten Bedarfslage sowie unter Berücksichtigung der angebotenen Studiengänge an Studierende des Lehramts Gymnasium/Gemeinschaftsschule, des Lehramts an beruflichen Schulen (Profil Handelslehrer/Wirtschaftspädagogik) sowie der Pädagogik.¹ Es wird im Master der drei Studiengänge verankert. Aus formalen Gründen der Studiengangentwicklung erfolgt in einem ersten Schritt die Ausarbeitung/Konzeption eines Seminars, welches in einem zweiten Schritt ergänzt um eine Vorlesung ein kohärentes Modul ausmacht. Da zum Zeit-

1 Das Studium des allgemeinbildenden Lehramtes befähigt zur Lehrtätigkeit an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen der Sekundarstufen I und II. Das Studium mit Profil Handelslehrer bzw. Wirtschaftspädagogik befähigt zur wirtschaftswissenschaftlichen Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen und Schulen der Sekundarstufe II sowie zu einer außerschulischen Tätigkeit insbesondere im Kontext von Aus- und Weiterbildung. Das Studium der Pädagogik befähigt zu leitenden Forschungs-, Management- und Evaluationstätigkeiten im Erziehungs-, Bildungs-, Sozial- oder Gesundheitswesen. Jedes Studium beinhaltet unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Sportwissenschaften, Mathematik oder Pädagogik etc.) und bereitet auf unterschiedliche Berufsgruppen (Professionen) vor. Zwar gibt es teilweise Überschneidungen (z. B. in manchen pädagogischen Theorien), weshalb auch alle drei Berufsgruppen in einem übergeordneten Sinne als Pädagoginnen und Pädagogen bezeichnet werden könnten, die eine berufliche Tätigkeit in einem pädagogischen Kontext anstreben. Aufgrund der Unterschiede in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und beruflichen Handlungsfeldern werden diese im Folgenden jedoch als Angehörige unterschiedlicher (pädagogischer) Professionen (z. B. allgemeinbildende Lehrkräfte, Berufsschullehrkräfte, Pädagoginnen und Pädagogen in insbesondere außerschulischen Kontexten) betrachtet.

punkt der Beitragseinreichung lediglich das Seminar existierte, steht dieses im Folgenden im Mittelpunkt. Einen Einblick auf die Entwicklung des gesamten Moduls bietet der Beitrag Burda-Zoyke und Radde (2018).

2.2 Aufbau des Seminars

Das Seminarkonzept zum multiprofessionellen problemorientierten Lernen (MpoL) wurde in Anlehnung an die Siebensprungmethode des Problem-Based-Learning (PBL) (Weber 2004) und das Interdisziplinäre Problembasierte Lernen (iPBL) von Braßler und Dettmers (2016) entwickelt. Beide Varianten des (i)PBL verbinden im Sinne der Lernendenzentrierung den Prozess des Wissenserwerbs mit einem authentischen Problem. Dieses dient als Einstieg in den Lernprozess (vgl. Weber 2004; Weber 2007, S. 18–19); es kann beispielsweise die Ausgangslage eines ausbildungs- und berufsrelevanten Inhalts sein, die im Rahmen einer konstruierten Situation, die eine möglichst reale Abbildung der Wirklichkeit sein sollte, definiert wird (vgl. Weber 2004; Weber 2007, S. 22; Bischoff, Oberholzer, Vogt 2007, S. 132). Eine solche Situation gilt es in multiprofessionellen Arbeitsgruppen unter Verwendung der unterschiedlichen disziplinären Zugänge zu bearbeiten und einen Lösungsansatz zu entwickeln. Der Lösungsansatz sollte zu Beginn des Bearbeitungsprozesses noch unbekannt sein, da die Entwicklung einer Lösung das subjektive Wissen übersteigt (vgl. Weber 2004, S. 12–13). Der zentrale Faktor des (i)PBL ist die Auseinandersetzung in der Gruppe, um gemeinsam Erklärungen und Hypothesen sowie Lösungsansätze für ein Problem multidimensional und mehrperspektivisch entwickeln zu können (vgl. Weber 2004; Weber 2007, S. 18–19; Bischoff et al. 2007). Die Multiprofessionalität des Seminarkonzepts ergibt sich zum einen aus der professionsübergreifenden Zusammensetzung der Studierenden im Seminar (drei unterschiedliche Studiengänge mit je eigenem Professionsziel²). Zum anderen ergibt sie sich aus der didaktischen Gestaltung, da durch die multiprofessionellen Arbeitsgruppen eine multidimensionale und mehrperspektivische Bearbeitung der authentischen Probleme ermöglicht werden kann (siehe Abb. 1).

Zu Beginn des Seminars identifizieren die Studierenden unklare Begriffe, Phänomene oder Teilprobleme, die im Sinne einer Profession sowie professionsübergreifend erklärt werden müssen (vgl. Weber 2004). In der Begleitung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf können beispielsweise die Herausforderungen und Grenzen der Diagnostik im Übergang Schule – Beruf ein

2 Seit dem Wintersemester 2018/19 können auch einzelne Studierende der Psychologie an der Lehrveranstaltung teilnehmen.



Abb. 1: Ablauf und Aufgaben des MpoL in Anlehnung an das klassische PBL und iPBL

professionsspezifisches und/oder -übergreifendes Teilproblem darstellen. In Stufe zwei werden auf Grundlage des Vorwissens professionsspezifische und -übergreifende Schnittstellen des Problems und bestehende multiprofessionelle Zusammenhänge analysiert und erste Hypothesen zu Problemursachen entwickelt und geordnet (vgl. Braßler, Dettmers 2016; Weber 2007, S. 23–24). Im Anschluss formulieren die Studierenden Lernziele, um notwendiges Wissen im Selbststudium weitgehend selbstständig zu erarbeiten (vgl. Braßler, Dettmers

2016), damit in der fünften Stufe die Erarbeitung von Problemlösungsansätzen erfolgen kann. Die Studierenden fixieren die Ergebnisse schriftlich und präsentieren sie vor der multiprofessionellen Seminargruppe, um zuletzt die Lösungsansätze professionsübergreifend kritisch diskutieren sowie reflektieren zu können (vgl. Braßler, Dettmers 2016). Die Konzeption beinhaltet des Weiteren die Reflexion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede anderer Professionen in Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität und den damit einhergehenden Besonderheiten und Grenzen. Die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer können gemeinsame Ziele erarbeiten, die als Grundlage für spätere Arbeitskooperationen angesehen werden können (vgl. Bonsen, Rolff 2006).

3 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Bedarfslage zur Begleitung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf und erster positiver Befunde zur multiprofessionellen Kooperation im Lehramtsstudium sowie zum Ansatz des problemorientierten Lernens wird die Entwicklung eines multiprofessionellen problemorientierten Lehrangebots an der CAU weiterverfolgt.

Das dargestellte Seminarkonzept wurde im Wintersemester 2017/18 erstmalig explorativ erprobt und evaluiert. Das vollständige Modul (Seminar und Vorlesung) wurde zum Wintersemester 2018/19 eingeführt und evaluiert (vgl. Burda-Zoyke, Radde 2018). Dieser Prozess folgt dem Ansatz des ‚Design-Based Research‘, der Forschung und Entwicklung in mehreren Zyklen miteinander verzahnt, wodurch zum einen eine konkrete Intervention (hier: multiprofessionelles problemorientiertes Lehrangebot an der CAU) und zum anderen eine über die konkrete Praxislösung hinausgehende vertiefende theoretische Erkenntnisgewinnung (hier: Gestaltungsprinzipien für Lehrangebote zur Förderung von Kompetenzen der Studierenden zur Begleitung des Übergangs Schule – Beruf zum Transfer in andere Kontexte) angestrebt wird (vgl. McKenney, Reeves 2012). Dazu erfolgt bereits ab einem frühen Zeitpunkt im Entwicklungsprozess eine formative Evaluation, deren Ergebnisse in die Weiterentwicklung einfließen, die an dieser Stelle jedoch nicht dargestellt werden können.

Literatur

- Bischoff, Sonja; Oberholzer, Lucas und Vogt, Franziska (2007). Problem-Based Learning in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der pädagogischen Hochschule St. Gallen. In: J. Zumbach; A. Weber und G. Olsowski (Hrsg.): Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Bern: hep, S. 131–144
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017). Berufsbildungsbericht 2017. Bonn: BMBF. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf [03.01.2018]
- Bonsen, Martin und Rolff, Hans-Günter (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 167–184. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4451/pdf/ZfPaed_2006_2_Bonsen_Rolff_Professionelle_Lerngemeinschaften_D_A.pdf [09.01.2018]
- Braßler, Miriam und Dettmers, Jan (2016). Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen. Kompetenzen fördern, Zukunft gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (3), S. 17–36. www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/898/709 [09.01.2018]
- Brüggemann, Tim; Driesel-Lange, Katja und Weyer, Christian (2017). Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung. Verständnis und Herausforderungen. In: T. Brüggemann; K. Driesel-Lange und C. Weyer (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung – Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster: Waxmann, S. 9–17
- Brüggemann, Tim und Rahn, Sylvia (2013). Zur Einführung: Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung. Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann und S. Rahn (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 11–20
- Burda-Zoyke, Andrea und Radde, Esther (2018). Vernetzung von Studiengängen und Institutionen zur Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Handlungsfeld Übergang Schule – Beruf. In: B. Brouër; A. Burda-Zoyke; J. Kilian und I. Petersen (Hrsg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster: Waxmann, S. 233–246. www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3803Volltext.pdf&typ=zusatztext [19.07.2019]
- Bührmann, Thorsten und Wiethoff, Christoph (2013). Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis. Paderborn: IN VIA
- Bylinski, Ursula (2014a). Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld: Bertelsmann

- Bylinski, Ursula (2014b). Multiprofessionelle Zusammenarbeit als neue Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte. In: A. Ryter und D. Schaffner (Hrsg.): Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. Bern: hep, S. 104–116
- Deeken, Sven und Butz, Bert (2010). Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6544> [09.01.2018]
- Dreer, Benjamin und Kracke, Bärbel (2013). Können Lehrer Berufsorientierung? Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung erfassen. In: K. Diesel-Lange und B. Dreer (Hrsg.): bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 14, S. 1–10. http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/dreer_kracke_ws14-ht2013.pdf [02.01.2018]
- Gnamb, Timo; Leidenfrost, Birgit und Jirasko, Marco (2008). Interdisziplinäre Vernetzung mit E-Learning. Praxisnahe Hochschullehre wird Realität. In: S. Zauchner; P. Baumgartner; E. Blaschitz und A. Weissenböck (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster: Waxmann, S. 253–263
- McKenney, Susan und Reeves, Thomas C. (2012). Conducting Educational Design Research. New York: Routledge
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (Sektion BWP) (Hrsg.) (2009). Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein
- Speck, Karsten; Olk, Thomas und Stimpel, Thomas (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In: W. Helsper und R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 184–201
- Weber, Agnes (2004). Problem-Based-Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Bern: hep
- Weber, Agnes (2007). Problem-Based-Learning. Eine Lehr- und Lernform gehirngerechter und problemorientierter Didaktik. In: J. Zumbach; A. Weber und G. Olsowski (Hrsg.): Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Bern: hep, S. 15–32
- Zoyke, Andrea (2014). Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an berufsbildenden Schulen. In: U. Braukmann; B. Dilger und H.-H. Kremer (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Detmold: Eusl, S. 177–191

Die Autorinnen

Prof. Dr. Andrea Burda-Zoyke. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung (insbesondere für berufsbildende Schulen), Übergang Schule – Beruf, Berufs- und Studienorientierung, Inklusion und individuelle Förderung

burda-zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

Esther Radde, M. A. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung zum Übergang Schule – Beruf, Berufs- und Studienorientierung

radde@paedagogik.uni-kiel.de

Verena Jannack, Jens-Peter Knemeyer und Nicole Marmé

Forschungsnahe Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht

Lehrer/innenbefragung zeigt akuten Handlungsbedarf

Zusammenfassung. Seit 2004 fordern viele deutsche Bildungspläne neben dem Erwerb von Fachwissen vermehrt die Entwicklung von (Schlüssel-)Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern werden in diesem Zusammenhang explizit wissenschaftliche Arbeitsweisen genannt. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen werden aus der didaktischen Forschung verschiedene Methoden, wie beispielsweise forschend-entwickelndes, entdeckendes oder problembasiertes Lernen, vorgeschlagen. Die hier vorgestellten Befragungen von Lehrer/innen erheben, welche dieser Methoden den Lehrerinnen und Lehrern in der Schule (vermeintlich) bekannt sind und ob sie im Unterricht eingesetzt werden. Die Ergebnisse zeigen sehr unterschiedliche Auffassungen und Interpretationen von forschungsnahen Lernmethoden, sowohl unter den Lehrenden als auch zwischen Lehrer/innen und Didaktiker/innen. Die durchgeführten Befragungen liefern wichtige Anhaltspunkte zur Rolle der Lehrer/innenbildung sowie den damit verbundenen Herausforderungen.

Schlüsselwörter. Forschungsnahe Methoden, Lehrer/innenbildung, naturwissenschaftlicher Unterricht

Inquiry-based teaching methods in German science education

Results of a teacher survey indicate need for action

Abstract. Since 2004, many German school curricula have required the training of (key) competences in addition to the teaching of subject knowledge. Especially in science education, scientific methods and scientific literacy have been explicitly mentioned. For the training of these competencies, didactic research proposes various methods, such as inquiry-based and problem-based learning. The teacher surveys referred to in this paper show which of these methods are (supposedly)

known to teachers and in which way they are applied in class. The results reveal a great variety of understandings and interpretations considering these learning methods, both among teachers and between teachers and education researchers. The surveys provide important results on the role of teacher education and its challenges.

Keywords. Inquiry-based methods, problem-based learning, teacher education, science education

1 Einleitung

Im Jahr 2004 gab es einen Umbruch in den deutschen Bildungsplänen. Erstmals wurde neben dem Erwerb von Fachwissen auch die Entwicklung von (Schlüssel-)Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern gefordert (KMK 2004a–c). Die Bildungspläne für Baden-Württemberg nennen in diesem Zusammenhang in allen naturwissenschaftlichen Fächern explizit wissenschaftliche Arbeitsweisen wie das Bilden von Hypothesen sowie die Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation von Experimenten (MKJS 2004a, S. 174, 180, 194, 202, 399; MKJS 2004b, S. 96–97; MKJS 2012, S. 122). Eine Fortführung dieser Kompetenzorientierung zeigt sich dann auch in den aktuellsten baden-württembergischen Bildungsplänen von 2016, wo die oben genannten naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen in den prozessbezogenen Kompetenzen zusammengefasst und jeweils den inhaltlichen Kompetenzen voran gestellt sind (exemplarisch für die Gymnasien: MKJS 2016 Fachpläne Biologie, Chemie, S. 9–11; Fachplan Physik, S. 8–10). Für die Förderung dieser Kompetenzen müssen schüleraktivierende Methoden die lehrerzentrierten Methoden ergänzen (vgl. Rocard et al. 2007). Rocard et al. (ebd.) schlagen als geeignete Methoden problembasiertes Lernen oder untersuchende Methoden vor, wie forschend-entwickelndes (vgl. Schmidkunz, Lindemann 2003) oder entdeckendes Lernen (vgl. Bruner 1973).

Allerdings hat die Implementationsforschung gezeigt, dass politisch intendierte Veränderungen nur sehr langsam und teilweise bruchstückhaft oder verzerrt den Weg in den Unterricht finden (vgl. Gräsel, Parchmann 2004). Daher stellt sich die Frage, inwiefern schüleraktivierende Methoden im Schulunterricht überhaupt zum Tragen kommen. Im Folgenden sollen zunächst die genannten forschungsnahen Methoden voneinander abgegrenzt und im Anschluss die Erkenntnisse zweier Befragungen von Lehrer/innen zur Verbreitung und Umsetzung dieser Methoden vorgestellt und diskutiert werden.

2 Überblick über forschungsnahe Methoden

Im Bereich der forschungsnahen Methoden unterscheidet man in der deutschsprachigen Literatur forschendes, forschend-entwickelndes, entdeckendes und problemorientiertes Lernen sowie die Projektarbeit.

Das forschende Lernen betont das Durchlaufen des gesamten naturwissenschaftlichen Forschungsprozesses, von der Entwicklung einer Frage, über die Planung und Durchführung von Versuchen, bis hin zur Darstellung der Ergebnisse. Dabei ist das übergeordnete Ziel, auch für Dritte interessante Ergebnisse zu gewinnen (vgl. Huber 2009, S. 11). Somit ist diese Methode für den Schulunterricht nur bedingt geeignet und kann ausschließlich im hochschuldidaktischen Zusammenhang regelmäßig Anwendung finden. Vor diesem Hintergrund haben Schmidkunz und Lindemann (2003) für die Schule das forschend-entwickelnde Verfahren generiert. Der Lernprozess wird hier anhand von Experimenten in den fünf Stufen (1) Problemgewinnung, (2) Überlegungen zur und (3) Durchführung der Problemlösung, (4) Abstraktion der Ergebnisse sowie (5) Wissenssicherung (ebd., S. 37) aufgebaut und von der Lehrperson flankiert. Eine andere Abwandlung für Schülerinnen und Schüler ist das entdeckende Lernen (vgl. Bruner 1973, S. 16). Hierbei bereitet die Lehrperson in einem forschungsähnlichen Vorgehen bereits vorhandenes Wissen auf, das die Lernenden im Anschluss erarbeiten. (vgl. Huber 2009, S. 11). Die drei bisher vorgestellten Methoden zielen in erster Linie auf die Gewinnung theoretischer Erkenntnisse ab. Die Projektarbeit dagegen stellt die Entwicklung eines Produkts in den Vordergrund, wobei die Lernenden den Arbeitsprozess selbst gestalten und die Lehrperson begleitend agiert (vgl. Huber 2009, S. 11; Messner 2009).

Die englischsprachige Literatur unterscheidet streng zwischen problembasiertem Lernen als ‚Lernen am Problem‘ und problemorientiertem Lernen als ‚Lernen über das Problem‘ (vgl. Ross 1997). Im deutschsprachigen Raum dagegen ist der Terminus ‚problembasiertes Lernen‘ noch weitgehend unbekannt und ‚problemorientiertes Lernen‘ wird als Überbegriff für verschiedenste Vorgehensweisen im Unterricht genutzt (vgl. Reinmann, Mandl 2006, S. 639). Zur Entwicklung von Kompetenzen sollte das problembasierte Lernen (Lernen am Problem) eingesetzt werden, bei dem ausgehend von einer Problemstellung nach einem vorgegebenen Kreisprozess im Wechsel zwischen Gruppendiskussion und Selbststudium neues Wissen erschlossen wird (vgl. ebd., S. 639–640). Dabei ist der Lernprozess selbst und nicht unbedingt die erarbeitete Problemlösung das Ziel. Ein geeignetes Problem zeichnet sich nach Dörner durch einen unerwünschten Ausgangszustand, einen angestrebten Endzustand und eine Barriere aus, für deren Überwindung der Weg nicht bekannt ist. Im Gegensatz dazu sind Aufgaben

„geistige Anforderungen, für deren Bewältigung Methoden bekannt sind“ (Dörner 1976, S. 10). Im Schulunterricht sollte eine Problemstellung also verschiedene Zugänge ermöglichen und unterschiedliche Lösungswege zulassen sowie kognitiv und emotional motivierend gestaltet sein (vgl. Jonassen 1997, S. 68–69). Konkrete Beispiele für den Schulunterricht werden bei Jannack et al. (2015) vorgestellt.

Alle genannten Methoden vereinen die Prinzipien der Schüleraktivierung, des kooperativen Lernens sowie der Selbstorganisation und eignen sich somit zur Ausbildung bzw. Förderung naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen. Darüber hinaus wird das Vorgehen in einzelne Phasen gegliedert, die sich an der Arbeit von Wissenschaftler/innen orientieren. Bezogen auf den Schulalltag ist zu ergänzen, dass es sich um Makromethoden handelt, die kaum innerhalb einer Schulstunde umgesetzt werden können. So sind meist mehrere Stunden nötig, um die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen selbst organisieren zu lassen und so eine Förderung von naturwissenschaftlichen Handlungskompetenzen zu ermöglichen.

3 Forschungsnahe Methoden im Schulunterricht

Die vorgestellten forschungsnahe Methoden sind in den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Naturwissenschaften“ im Bildungsplan von Baden-Württemberg beschrieben und teilweise explizit genannt (MKJS 2004a, S. 172–174). Um zu erheben, inwiefern diese Methoden bekannt sind und im Unterricht eine Rolle spielen, wurde eine exemplarische Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an fünf Gymnasien durchgeführt ($N_1 = 60$). Die Auswahl der Gymnasien erfolgte nicht nach repräsentativen Gesichtspunkten, sondern ergab sich durch die Erlaubnis, die Lehrer/innen befragen zu dürfen. Es handelte sich um eine ländliche Schule auf der schwäbischen Alb und vier städtische Gymnasien im Regierungsbezirk Karlsruhe. Im Fokus der Betrachtung steht im Folgenden die Situation im naturwissenschaftlichen Unterricht, weshalb nur die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer mit mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach ausgewertet werden ($N_{IN} = 39$). Die Stichprobe bezieht auch Geographielehrer/innen ein, da diese in Baden-Württemberg berechtigt sind, das integrative Fach „Naturwissenschaft und Technik“ zu unterrichten.

3.1 Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht

Bei der Befragung bekamen die Lehrerinnen und Lehrer eine Liste von Methoden, bei denen sie Kenntnis und Einsatz in sechs Stufen einschätzen sollten: Die Methode kenne ich und (i) wende sie regelmäßig an; (ii) wende sie nicht regel-

mäßig an, habe sie aber schon ausprobiert; (iii) möchte sie in Zukunft ausprobieren; (iv) werde sie nicht einsetzen; die Methode kenne ich nicht, (v) sie würde mich aber interessieren; (vi) sie interessiert mich auch nicht. Abbildung 1 zeigt den Bekanntheitsgrad (Antworten i–iv) der einzelnen Methoden, wobei die Antworten iii und iv zusammengefasst wurden. Die Methoden sind nach abnehmendem Anteil des regelmäßigen Einsatzes im Unterricht sortiert.

In der Grafik findet man die in Kapitel zwei vorgestellten, forschungsnahen und eher schülerzentrierten Methoden auf den Positionen sechs bis neun. Der Frontalunterricht und das fragend-entwickelnde Verfahren auf den Positionen eins und drei werden dagegen den lehrerzentrierten Methoden zugeordnet. Dazwischen liegen die Schüler- und Lehrereperimente, die nur schwer einzuordnen sind. Sie können mit hoher Schüleraktivität als Elemente eines forschungsnahen Unterrichts eingesetzt werden, sind aber häufig auch Teil eines stark lehrergelenkten Unterrichts, wo sie in Form von „Bestätigungsversuchen“ Verwendung finden (Schallies 2005, S. 25–26).

Methoden naturwissenschaftlichen Unterricht

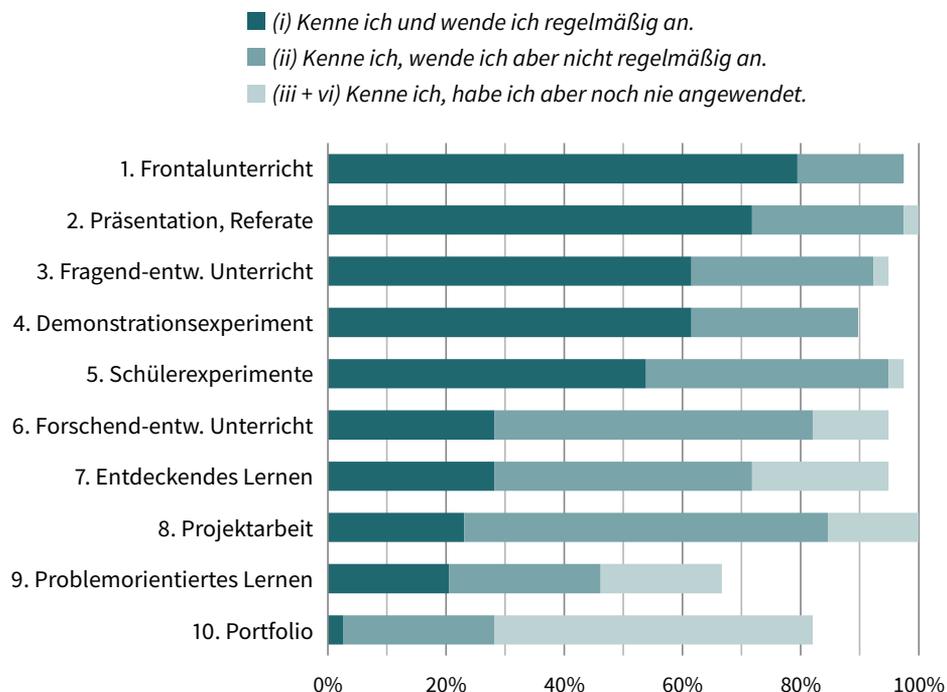


Abb. 1: Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht (N_{in} = 39)

Die Ergebnisse zeigen, dass nur zwei Methoden von über 70 % der befragten Lehrkräfte regelmäßig im Unterricht Anwendung finden, nämlich der Frontalunterricht und die Präsentation durch Schülerinnen und Schüler. Der fragend-entwickelnde Unterricht und Experimente werden noch von über der Hälfte der Lehrpersonen regelmäßig eingesetzt, die oben genannten forschungsnahen Methoden dagegen lediglich etwa von einem Viertel der Befragten. Allerdings gibt die Mehrheit der Lehrenden (je nach Methode zwischen 50 % und 85 %) an, die forschungsnahen Methoden zumindest gelegentlich zu gebrauchen. Die Auswertung der Gesamtgruppe ergab unter Einbeziehung der Antworten zu weiteren Fragen, dass die lehrerzentrierten Methoden insgesamt am häufigsten im Unterricht verwendet werden und bei der Hälfte der Befragten sogar den größten Anteil im Unterricht ausmachen (Jannack 2017, S. 207–209).

Aufgrund der kleinen Stichprobe lassen sich zwar keine quantitativen oder allgemeingültigen Aussagen ableiten, allerdings liefert die Befragung deutliche Hinweise, dass lehrerzentrierte Methoden gegenüber forschungsnahen Methoden immer noch sehr dominant sind. Lehrerzentrierter Unterricht ist jedoch nur unzureichend geeignet, die im Bildungsplan geforderten Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Umso wichtiger ist es, dass die forschungsnahen Methoden, bei ihren geringen Einsatzzeiten, auch effektiv gestaltet werden. Da es sich bei der Befragung um eine Selbsteinschätzung der Lehrpersonen handelt, ist es notwendig zu untersuchen, was diese genau unter den forschungsnahen Methoden verstehen und wie sie diese im Unterricht umsetzen. Dabei stellt sich zwangsläufig die Frage, inwieweit sich die Vorstellungen mit den didaktischen Beschreibungen der Methode decken und ob die Umsetzung zur Entwicklung der geforderten Kompetenzen geeignet ist.

3.2 Umsetzungen (vermeintlich) forschungsnaher Methoden

Forschungsnahen Methoden sollen bei den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen im Bereich naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen ausbilden. Dabei bedarf es einer selbstständigen, aktiven Beschäftigung mit der Thematik und die Lernenden sollten die Möglichkeit bekommen, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Problemstellung zu beschäftigen und diese experimentell zu untersuchen. Während dies in den Fächern Biologie, Chemie und Physik an Gymnasien aufgrund der stofflichen Fülle kaum machbar ist, sollte es möglich sein, diese Methoden in den integrativen naturwissenschaftlichen Fächern, wie sie auch an (Werk-)Realschulen unterrichtet werden, leichter einzusetzen (MKJS 2004b; MKJS 2012).

Um herauszufinden, wie die Umsetzung in der Realität abläuft, wurde im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit eine schriftliche Befragung naturwissenschaftlicher Lehrpersonen an neun Realschulen durchgeführt ($N_2 = 39$), welche nur Kenntnis, Einsatz und Umsetzung von forschungsnahen Methoden thematisierte. Insbesondere sollten die Lehrpersonen ein konkretes Umsetzungsbeispiel skizzieren. Von den Befragten gaben (in Übereinstimmung mit der ersten, oben vorgestellten Umfrage bei Gymnasiallehrer/innen) zwei Drittel an, eine solche Methode bereits im Unterricht eingesetzt zu haben. Dabei wurde bei allen skizzierten Unterrichtssequenzen die Sekundarstufe I adressiert. Die nachfolgenden Ausführungen bieten eine Beschreibung und Analyse der 26 Sequenzen.

3.2.1 Beschreibung und Analyse der Unterrichtssequenzen

Insgesamt muss angemerkt werden, dass es sich bei den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer meist nur um wenige Stichworte handelt, welche ausschließlich die zentralen Phasen des Unterrichts nennen, ohne auf die Methodik oder den genaueren Unterrichtsverlauf einzugehen. Dennoch lassen sich die Antworten grob in zwei Dimensionen unterscheiden. Beim Unterrichtsumfang ist zwischen isolierten Einzelstunden und deutlich längeren Einheiten zu unterscheiden. Beim Unterrichtsaufbau zeigen sich Einheiten mit klassischer Unterrichtsgestaltung (Einstieg – Erarbeitung – Sicherung) und solche mit mehr oder weniger stark ausgeprägten Ansätzen forschungsnaher Methoden.

Ein Lehrer (L1) skizziert ein Projekt, das er über vier Jahre jeweils in mehreren Schulstunden außerhalb des regulären Unterrichts im Rahmen einer AG durchführte. Ein anderer (L2) schildert eine offene Unterrichtsumgebung zu einer vorgegebenen Thematik, die von den Schülerinnen und Schülern im Laufe eines halben Jahres bearbeitet wurde. In beiden Fällen wird der Ablauf des Projekts nicht genauer beschrieben, allerdings erstreckten sich die beiden Projekte über einen längeren Zeitraum und stellten die Arbeit der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Geschehens, so dass eine Umsetzung forschungsnaher Methoden grundsätzlich möglich gewesen wäre.

Insgesamt dreizehn Lehrpersonen (L3–L15) beschreiben die Gestaltung einer einzelnen Unterrichtsstunde mit den Phasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung. Dabei handelte es sich bei den Einstiegen wahlweise um Fragestellungen, Aufgabenstellungen oder Impulse über Bilder, Filme bzw. Zitate. Die Erarbeitungsphasen fanden entweder in Gruppen- oder Einzelarbeit statt und dienten zur Informationsbeschaffung anhand von vorbereiteten Materialien. In

vier Fällen schloss sich am Ende der Stunde noch eine Reflexionsphase an. Diese Unterrichtsstunden können schon aufgrund der zeitlichen Gestaltung keine forschungsnahen Methoden umsetzen, da es sich wie oben aufgezeigt um Makromethoden handelt.

Es gibt zwei weitere Unterrichtsbeispiele (L16 und L17), die dem Aufbau Einstieg – Erarbeitung – Sicherung folgen, jedoch über einen Zeitraum von 2 bis 4 bzw. 6 bis 8 Schulstunden umgesetzt wurden; im ersten Fall ebenfalls ergänzt durch eine Reflexionsphase. Da die Schülerinnen und Schüler in diesen Unterrichtssettings meist nicht in die Planung und Gestaltung einbezogen wurden, konnten sie nur selten eigene Ideen entwickeln. Vielmehr sollte der Weg zu einem von der Lehrperson vorgesehenen Ergebnis führen, so dass wahrscheinlich kaum naturwissenschaftliche Arbeitsweisen erlernt werden konnten, obwohl der zeitliche Umfang dies möglich gemacht hätte.

Im gleichen Zeitrahmen gibt es zwei weitere Beispiele (L18 und L19) aus dem Fachbereich Chemie. Die Schülerinnen und Schüler sollten einen experimentellen Weg entwickeln, um eine Säure zu identifizieren bzw. gegebene Stoffgemische zu trennen. Ob es sich dabei um eine Aufgabe oder eine Problemstellung handelte, hängt vom Vorwissen der Schüler/innen ab und somit vom vorherigen Unterrichtsverlauf. In einem anderen Projekt (L20) über zwölf Stunden mit vorgegebenem Projektplan, durften die Schülerinnen und Schüler in offenen Arbeitsphasen Experimente selbst entwickeln und zum Abschluss in der Klasse vorstellen. Während die Angaben in den ersten beiden Fällen zu ungenau sind, um eine Einschätzung der Methodik und der Schüler/innentätigkeiten abzugeben, erfüllt das Projekt L20 wahrscheinlich die Voraussetzungen, um forschungsnahen Methoden umzusetzen und Kompetenzen bei den Schüler/innen zu fördern.

Zwei weitere Lehrkräfte (L21 und L22) beschreiben die Verwendung des forschend-entwickelnden Verfahrens, bei dem die Schülerinnen und Schüler zu einer gegebenen Forschungsfrage Hypothesen und Experimente zu deren Untersuchung entwickeln und diese selbstständig auswerten und reflektieren sollten. Inwieweit die Lernenden die Experimente selbst durchführen durften, ist nicht bekannt, es erscheint aber beim angegebenen Rahmen von nur einer Schulstunde eher unwahrscheinlich. Rein zeitlich kann es sich zwar nicht um eine forschungsnahen Makromethode handeln, aber die Unterrichtsstunden gaben den Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich die Möglichkeit, einzelne Aspekte aus dem Forschungsprozess zu trainieren.

Bei den übrigen vier Fragebögen (L23–L26) ist die Beschreibung der Unterrichtsgestaltung so knapp, dass sich der Unterrichtsverlauf nicht nachvollziehen lässt.

Allerdings bezogen sich die Angaben jeweils auf eine Einzelstunde, die also kaum den Ansprüchen eines forschungsnahe Unterrichts genügt haben dürfte.

3.2.2 Folgerungen

Rückblickend ist anzumerken, dass eine Interviewstudie möglicherweise zu eindeutigeren Ergebnissen geführt hätte als die Verwendung von Fragebögen. So waren viele Angaben nur sehr ungenau, so dass die Auswertung der Daten mit den praktischen Erfahrungen aus dem Schuldienst zwar stattfand, aber doch an mancher Stelle Raum für Interpretation ließ. Dennoch kann bereits die Art und Weise, wie die Lehrerinnen und Lehrer die in ihren Augen forschungsnahe Methoden darstellten, ein Indiz dafür sein, dass es sich nicht um solche handelte. Denn wer forschungsnahe Methoden verwendet, weiß, dass diese nicht in einer Stunde umgesetzt oder in die klassischen Unterrichtsphasen eingeteilt werden können.

Bezogen auf die Unterrichtssequenzen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Gestaltung in höchstens sieben Fällen (L1, L2, L18–L22) für eine Entwicklung von Kompetenzen im Bereich naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen geeignet gewesen sein könnte. Dies entspricht einem Viertel der Befragten, die angaben, forschungsnahe Methoden im Unterricht einzusetzen. Tatsächlich muss davon ausgegangen werden, dass der Anteil eher noch geringer ist. Das bedeutet, dass die Lehrerinnen und Lehrer die (vermeintlich) forschungsnahe Methoden nicht nur selten, sondern zu einem großen Teil auch weitgehend ineffektiv einsetzen. Außerdem sieht man eine deutliche Diskrepanz zwischen den Methoden, die von Naturwissenschaftsdidaktiker/innen beschrieben werden, und der tatsächlichen Umsetzung durch die Lehrenden im Unterricht.

Darüber hinaus lassen die gemachten Angaben den Schluss zu, dass in den wenigsten Fällen richtige Probleme zur Initiierung des Lernprozesses eingesetzt wurden, die auf vielfältige Lernwege und offene Ergebnisse abzielten. Vielmehr scheinen die beschriebenen Unterrichtssequenzen mit Fragen oder Aufgaben eingeleitet worden zu sein. Ansonsten waren in den meisten Fällen die Methoden zur Bearbeitung entweder vorgegeben oder den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld bekannt. Daraus ergibt sich, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer die Definition von Problem und Aufgabe möglicherweise nicht kennen oder zumindest nicht verinnerlicht haben. So wurden wahrscheinlich überwiegend Aufgabenstellungen eingesetzt, die von der Gestalt her nicht zur Kompetenzentwicklung geeignet waren.

4 Folgerungen für die Lehrer/innenbildung

Eine mögliche Erklärung für die oben beschriebenen Ergebnisse findet sich in der Tatsache, dass selbst in der Literatur die methodischen Begriffe nicht trennscharf verwendet werden. Daraus ergäbe sich zunächst die Herausforderung für die Aus- und Fortbildenden, sich selbst über die Begriffe klar zu werden und diese dann auch entsprechend zu verwenden. Gleichzeitig ließe sich begriffliche Eindeutigkeit aber auch durch die Kopplung von fachlichen Inhalten und methodischen Möglichkeiten vermitteln, da hier an Beispielen dargelegt werden kann, was unter der jeweiligen Methode zu verstehen ist. Außerdem wäre vor allem in der Lehrer/innenausbildung auf den Unterschied zwischen Aufgaben- und Problemstellungen sowie deren Bedeutung für den Unterricht zu achten.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die methodischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer auch im aktiven Berufsleben weiterzuentwickeln. Allgemein sollten gute Fortbildungen Hintergrundwissen vermitteln, eine Aktivität der Teilnehmenden ermöglichen und idealerweise eine Begleitung oder Unterstützung bei der Umsetzung anbieten (vgl. Parchmann, Gräsel 2005). Eine Fortbildung zur Weiterentwicklung des Methodenrepertoires von Lehrpersonen sollte also das Hintergrundwissen zur Methode bereitstellen und die Möglichkeit bieten, die jeweilige Methode in einem konkreten fachlichen Zusammenhang selbst auszuprobieren. Erhalten die Teilnehmenden dann noch die verwendeten Unterrichtsmaterialien, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sie die neu erlernte Methode selbst in ihren Unterricht integrieren.

Nach diesen Kriterien haben die Autor/innen eine Lehrer/innenfortbildung zum Thema problembasiertes Lernen am Beispiel einer Kosmetik-Einheit entwickelt und durchgeführt, welche von den Teilnehmenden insgesamt sehr positiv evaluiert wurde (Jannack, Knemeyer, Marmé 2016). Bezogen auf die Kenntnis von problembasiertem Lernen gaben in dieser Evaluation lediglich ein Viertel der Befragten an, problembasiertes Lernen in der vorgestellten Form vor der Fortbildung gekannt zu haben (vgl. dazu 68% Kenntnis in der aktuellen Befragung, Abb. 1). Die Lehrenden gaben auch an, bisher eher Projektarbeit als schülerzentrierte Methoden im Unterricht eingesetzt zu haben. Wobei hier, wie zu Beginn beschrieben, nicht die Kompetenzentwicklung als vorrangiges Ziel formuliert wird, sondern das Erreichen eines angestrebten Produktes.

Die Fragebögen der beiden vorgestellten Lehrer/innenbefragungen enthielten neben den Fragen zum Methodeneinsatz auch Fragen zum individuellen Fortbildungsverhalten ($N_{\text{ges}} = N_1 + N_2 = 99$). So konnte gezeigt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer über viele Kanäle von neuen Methoden erfahren, dass

zum Erlernen derselben allerdings Fortbildungen und / oder Kollegengespräche nötig sind (Jannack 2017, S. 212–219). Die Lehrenden der zweiten Befragung (N_2) gaben an, regelmäßig Fortbildungen zu besuchen und die Veranstaltungen überwiegend nach Themen und Inhalten (95 %), aber auch auf Empfehlung anderer Lehrpersonen (44 %) oder nach Praxisbezug (41 %) auszuwählen (Jannack 2017, S. 222). Somit kommt bereits der Ausschreibung einer Fortbildungsveranstaltung eine besondere Bedeutung zu, so dass hier genau auf die Bezeichnung bzw. die Beschreibung geachtet werden sollte.

5 Fazit

Insgesamt kommt den Personen in der Lehrer/innenbildung eine besondere Verantwortung zu. So besteht die Möglichkeit, dass sich die Gestaltung der Seminare und Fortbildungsveranstaltungen sowie die trennscharfe Verwendung von Fachbegriffen oder Bezeichnungen direkt auf die methodische Kompetenz der Lehrenden auswirken können.

Aufgaben- und Problemstellungen sollten im Schulunterricht mit verschiedener Zielsetzung eingesetzt werden. Die vorgestellten Befragungen liefern deutliche Hinweise, dass diese Unterschiede nur wenigen Lehrerinnen und Lehrern bekannt sind. Daher wäre vor allem in der Lehrer/innenausbildung darauf zu achten, die Begrifflichkeiten trennscharf zu verwenden und die zukünftigen Lehrpersonen entsprechend anzuleiten.

Es bestehen begründete Anzeichen, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen den Methoden gibt, die Naturwissenschaftsdidaktiker/innen zur Förderung von Handlungskompetenzen vorschlagen, und der Art, wie Lehrpersonen diese wahrnehmen und im Unterricht umsetzen. Dies sollte direkte Folgen für die Gestaltung der Lehramtsausbildung und die Notwendigkeit von Fortbildungen haben. Außerdem ist bei vielen Selbsteinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern (zumindest bezüglich des Methodeneinsatzes) immer zu bedenken, dass sie möglicherweise Definitionen zugrunde legen, die sich stark von denen aus der bildungswissenschaftlichen Literatur unterscheiden können.

Um die aus den vorgestellten Befragungen gewonnenen Hinweise in allgemeingültige, belastbare Aussagen zu überführen, gilt es einerseits ggf. durch Interviews eine Möglichkeit zu finden, die Fragen so zu formulieren, dass die Antworten eine bessere Zuordnung der beschriebenen Unterrichtseinheiten zu den jeweiligen Methoden erlauben, und andererseits die Stichprobe zu vergrößern. Da es sich hierbei um einen zeitaufwendigen Prozess handelt, sollten die vorhandenen

Hinweise auch jetzt schon in der Lehreraus- und -fortbildung berücksichtigt werden. Zumal die Studien auch zeigen, dass sich viele Lehrende regelmäßig fortbilden (Jannack 2017, S. 222) und sich bewusst sind, dass sie neue Methoden am ehesten in Fortbildungen für Lehrpersonen lernen können (ebd., S. 214–219). Somit könnten entsprechend gestaltete Fortbildungen eine geeignete Möglichkeit sein, forschungsnahe Methoden in den Unterricht zu implementieren.

Literatur

- Bruner, Jérôme Seymour (1973). Der Akt der Entdeckung. In: H. Neber (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim / Basel: Beltz, S. 15–27
- Dörner, Dietrich (1979). Problemlösen als Informationsverarbeitung [EA 1976]. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Aufl.
- Gräsel, Cornelia und Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, 32 (3), S. 196–214
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber; J. Hellmer und F. Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium – Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, S. 9–35
- Jannack, Verena (2017). Empirische Studie zum Einsatz von Problem-basiertem Lernen (PBL) im interdisziplinären naturwissenschaftlichen Unterricht – Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern und Akzeptanz bei Lehrerinnen und Lehrern. Dissertation, PH Heidelberg (URN: urn:nbn:de:bsz:he76-opus4-2297)
- Jannack, Verena; Knemeyer, Jens-Peter und Marmé, Nicole (2016). Problem-basiertes Lernen in der Lehrkräftefortbildung. In: Zeitschrift für Hochschul-entwicklung, 11 (3), S. 39–52
- Jannack, Verena; Knemeyer, Jens-Peter; Schallies, Michael und Marmé, Nicole (2015). Problemlösen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: MNU: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 68 (6), S. 363–369
- Jonassen, David H. (1997). Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. In: Educational Techno-logy Research and Development, 45 (1), S. 65–94
- KMK (Hrsg.) (2004a). Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schul-abschluss (Beschluss vom 16.12.2004). München: Wolters Kluwer
- KMK (Hrsg.) (2004b). Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schul-abschluss (Beschluss vom 16.12.2004). München: Wolters Kluwer
- KMK (Hrsg.) (2004c). Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schul-abschluss (Beschluss vom 16.12.2004). München: Wolters Kluwer

- Messner, Rudolf (2009). Forschendes Lernen aus schulischer Sicht. In: R. Messner (Hrsg.): Schule forscht – Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. München: C. H. Beck, S. 15–30
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2004a). Bildungsplan Gymnasium. Ditzingen: Reclam
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2004b). Bildungsplan Realschule. Ditzingen: Reclam
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2012). Bildungsplan Werkrealschule. Ditzingen: Reclam
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2016). Bildungsplan des Gymnasiums. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 3. Villingen-Schwenningen: Neckar. Online unter <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM> [05.08.2019]
- Parchmann, Ilka und Gräsel, Cornelia (2005). Lehrkräftefortbildung als Anregung und Unterstützung einer kooperativen Weiterentwicklung von Unterricht. In: A. Wellensiek; M. Welzel und T. Nohl (Hrsg.): Didaktik der Naturwissenschaften – Quo vadis? Berlin: Logos, S. 68–182
- Reinmann, Gabi und Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp und B. Weidemann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie [EA 1986]. Weinheim/Basel: Beltz, 5. vollst. überarb. Aufl., S. 613–658
- Rocard, Michael; Csermely, Peter; Jorde, Doris; Lenzen, Dieter; Walberg-Henriksson, Harriet und Hemmo, Valerie (2007). Naturwissenschaftliche Erziehung JETZT: Eine erneuerte Pädagogik für die Zukunft Europas. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Ross, Bob (1997). Towards a Framework for Problem-Based Curricula. In: D. Boud und G. E. Feletti (Hrsg.): The Challenge of Problem-Based Learning [EA 1991]. London: Kogan Page Limited, 2. Aufl., S. 28–35
- Schallies, Michael (2005). Naturwissenschaftlicher Unterricht im neuen Jahrhundert. In: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht – quo vadis? (Informationsschrift 68). Nördlingen: Steinmeier, S. 24–31
- Schmidkunz, Heinz und Lindemann, Helmut (2003). Das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren – Problemlösen im naturwissenschaftlichen Unterricht [EA 1976]. Hohenwarsleben: Westarp Wissenschaften, 6. unveränd. Aufl.

Die Autor/innen

Dr. Verena Jannack. Lehrerin am Gymnasium Gammertingen und Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe „Didaktik aktuell“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Problembasiertes Lernen, Lehrkräfteaus- und -weiterbildung
jannack@didaktik-aktuell.de

Dr. Jens-Peter Knemeyer. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Leitung der Arbeitsgruppe „Didaktik aktuell“; Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteaus- und -weiterbildung, naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen, wissenschaftliches Schreiben, Gender in MINT, Gender und Berufsorientierung
knemeyer@didaktik-aktuell.de

Prof. apl. Dr. Nicole Marmé. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Professorin für Physik und Physikdidaktik am Institut für Naturwissenschaften, Geografie und Technik, Leitung der Arbeitsgruppe „Didaktik aktuell“; Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteaus- und -weiterbildung, naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen, wissenschaftliches Schreiben, Gender in MINT, Gender und Berufsorientierung
marme@didaktik-aktuell.de



Das *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* ist die fächer- und institutionenübergreifende wissenschaftliche Online-Zeitschrift der Heidelberg School of Education. In mindestens zwei Ausgaben pro Jahr bringt sie Beiträge zu aktuellen und relevanten Themen der Lehrerbildung aus unterschiedlichen Domänen und Disziplinen. Das Journal richtet sich an alle Akteure der Lehrerbildung: an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende, berufstätige Lehrerinnen und Lehrer, Verantwortliche für die Fort- und Weiterbildung sowie an Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker.



**UNIVERSITÄT
HEIDELBERG**
ZUKUNFT
SEIT 1386

ISBN 978-3-947732-64-7



9 783947 732647