

GEFÖRDERT VOM



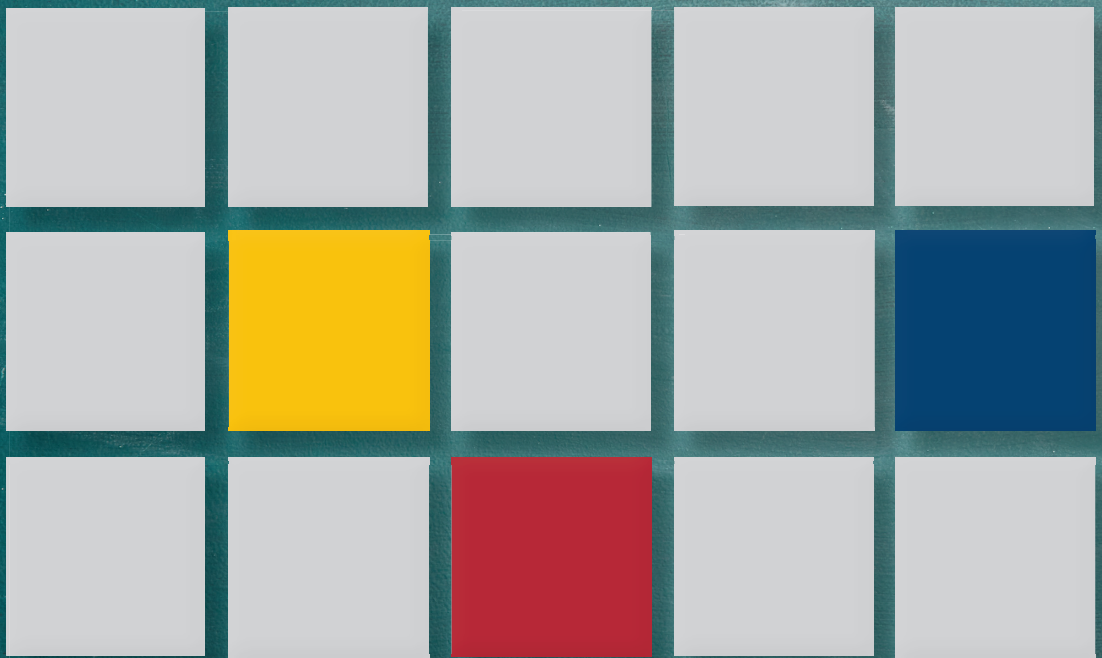
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



HEIDELBERG
SCHOOL OF
EDUCATION

heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung



6 | 2020

Selbstvergewisserungen

Heft 6 | 2020
Selbstvergewisserungen

heiEDUCATION
JOURNAL

Transdisziplinäre Studien
zur Lehrerbildung

heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung
Jahrgang 3 | 2020

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.2020.6>

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasserinnen und Verfassern.

ISBN 978-3-96822-056-7 (Print)

ISBN 978-3-96822-057-4 (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
Albrecht Wacker, Helmut Fend, Thorsten Bohl, Markus Rehm, Joachim Engel und Carsten Rohlfs	11
Die Einheit der Bildungswissenschaften und die Vielfalt ihrer Disziplinen und Forschungsfelder	
Martin Heinrich und Kathrin te Poel	45
Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? <i>Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare</i>	
Nadine Franken, Sabrina Dahmen und Angelika Preisfeld	69
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen <i>Anforderungen an Lehramtsstudierende der Fächer Biologie und Sachunterricht</i>	
Stephanie Ohlberger und Claas Wegner	95
Bilinguale Module in der Einschätzung von Lehramtsstudierenden <i>Eine Analyse von Reflexionstagebüchern aus der Unterrichtspraxis</i>	
Carola Mantel, Esther Kamm und Christine Bieri Buschor	123
Angehende Lehrpersonen im Auslandspraktikum <i>Lernerfahrungen mit Hindernissen und Potenzial</i>	

Stefan Seeber Mittelalter hat Zukunft – neue Perspektiven für Mediävistik und Schule	141
EXPERIMENT Jörg Peltzer Lernorte verknüpfen <i>Wege der Kooperation zwischen Schule, Universität, Museen und anderen außerschulischen Lernorten</i>	165

Editorial

Das vorliegende sechste Heft des *heiEDUCATION Journals* versammelt unter dem Rahmenthema „Selbstvergewisserungen“ eine Reihe interdisziplinär ausgerichteter Beiträge zu Aspekten der wissenschaftlichen Verortung der Pädagogik und Didaktik, der (Selbst-)Reflexivität in der Lehrer*innenbildung und der Verständigung über die institutionellen Grenzen ‚Hochschule – Schule – außerschulische Lernorte‘ hinweg. Sie erörtern mit historischen, theoretischen und empirischen Zugriffen die für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zentrale Frage, wie die in der Gegenstands- und Methodenvielfalt dieser Disziplin begründete Diversität eine Einheitlichkeit gewinnen kann, ohne die jeweilige Spezifik preiszugeben. Ein wesentliches Element liegt dabei in der beständigen Aufforderung an alle Beteiligten, ihre eigenen Positionen im kritischen Dialog mit anderen zu hinterfragen, um sich so gemeinsam an einem fortwährenden Prozess der Selbstvergewisserung zu beteiligen. Darin kann man ein Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung als multiple Disziplin erkennen, das sich sowohl in einem forschenden Habitus dem eigenen Fach als auch in einer selbstreflexiven Haltung der eigenen Person als auch in einer experimentellen Neugier den Vermittlungsmöglichkeiten gegenüber ausdrücken kann. Hierzu tragen die Aufsätze dieses Bandes aus jeweils eigener Perspektive neue Erkenntnisse, Fragen und Anregungen bei.

Den Auftakt bildet der als Panorama angelegte Aufsatz von Albrecht Wacker, Helmut Fend, Thorsten Bohl, Markus Rehm, Joachim Engel und Carsten Rohlf, die mit der vom Autorenteam repräsentierten fachlichen Breite die *Einheit der Bildungswissenschaften und die Vielfalt ihrer Disziplinen und Forschungsfelder* erkunden. Ausgehend von einer geschichtlichen und theoretischen Verortung der verschiedenen Fachrichtungen, die sich mit Forschungsfragen aus dem Bildungsbereich beschäftigen, fragen die Autoren nach dem Mehrwert, der sich hier aus einer stärkeren interdisziplinären Ausrichtung und Vernetzung der unterschiedlichen Forschungsperspektiven ziehen ließe, um sich der Einheit in der Vielfalt zu vergewissern. Im daran anschließenden Beitrag setzen sich Martin Heinrich und Kathrin te Poel mit einem viel diskutierten Proprium der Lehrer*innenbildung auseinander, deren besonderem Theorie-Praxis-Verhältnis. Sie untersuchen die *Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen* aus der Perspektive von Akteur*innen

der Studienseminare. Statt um interdisziplinäre Zusammenarbeit gehe es hier vielfach um Abgrenzungspositionen, die es aber zu überwinden gelte. Das Autorenteam bietet Ansätze, wie diese wesentlichen Domänen der Lehrer*innenbildung näher zusammenzubringen sind und wie sich insbesondere die bestehenden Gräben zwischen ihnen, die sich am jeweiligen – tatsächlichen oder unterstellten – Verständnis von Theorie und Praxis und dessen Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrer*innen in den Ausbildungsphasen manifestieren, überwinden (oder gar zuschütten) lassen.

Gerade die ‚Schulpraktischen Ausbildungseinheiten‘ gelten als spezifische Qualifizierungs- und Professionalisierungsbereiche im Lehramtsstudium. Damit befassen sich zwei Aufsätze auf der Grundlage empirischer Daten eingehender, wobei sie insbesondere die studentische Perspektive und Selbstreflexion in den Blick nehmen. In einer empirischen Querschnittstudie zu fachdidaktischen *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* (SWE) interessiert Nadine Franken, Sabrina Dahmen und Angelika Preisfeld vor allem, inwiefern sich unterrichtsbezogene Erfahrungen im Experimentalunterricht (positiv) auf die Lehrer-SWE von Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht auswirken. Unter Bezugnahme auf Vorarbeiten aus der Physikdidaktik und deren Transfer in das eigene Fach präsentieren die Autorinnen ein Instrumentarium zur Erhebung und Untersuchung von biologiedidaktischen Lehrer-SWE, das sich für unterschiedliche Forschungsfragen adaptieren lässt. Auch in der Studie von Stephanie Ohlberger und Claas Wegner stehen Selbstaussagen von Lehramtsstudierenden im Mittelpunkt. Im Kontext des Bielefelder Projekts „bi(o)lingual“, das Biologiestudierenden Einblick in das bilinguale Unterrichten im Fach Biologie an Schulen bietet, analysieren sie studentische Reflexionstagebücher aus der Unterrichtspraxis. Ihr Beitrag *Bilinguale Module in der Einschätzung von Lehramtsstudierenden* legt besonderes Augenmerk auf das Tagebuchführen als Methode zur Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbst- und Situationsreflexion als zentraler Kompetenz für den Lehrberuf, in der die Autor*innen gerade in der Praktikumskomponente des eigenen Unterrichtens ein unverzichtbares Element des Lehramtsstudiums sehen.

Eine weitere Dimension der Praxiserfahrung im Studium erkunden Carola Mantel, Esther Kamm und Christine Bieri Buschor, indem sie *Angehende Lehrpersonen im Auslandspraktikum* begleiten und die Hindernisse und Potenziale dieser besonderen Lernerfahrung ausloten. ‚Internationalisierung‘ hat in den letzten Jahren zunehmend als Schlagwort in den Diskurs der Lehrer*innenbildung Eingang gefunden, wobei häufig die positiven Auswirkungen einer Auslandserfahrung als gegeben vorausgesetzt werden. Auf der Grundlage ihrer qualitativ-hermeneutischen Untersuchung von Gruppendiskussionen machen die Autorinnen deutlich, dass ein differenzierterer Blick auf die Erfahrungen, die Studierende machen, und die Auswirkungen auf deren Einstellun-

gen und Haltungen notwendig ist. Die Ergebnisse der Analyse zeigen neben vielen positiven Aspekten auch auf, welche Chancen im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten ungenutzt bleiben und welche Unterstützungsangebote von Hochschulen es bedarf, um das Lernpotenzial internationaler Schulpraktika für Lehramtsstudierende besser auszuschöpfen.

Das Heft schließt mit Beiträgen ab, die sich aus zwei fachlichen Blickwinkeln dem produktiven Dialog zwischen den Institutionen Hochschule und Schule widmen. Sie untersuchen den Gewinn, den sein Gelingen sowohl für die Lehrer*innenbildung als auch für den schulischen Unterricht darstellt. Stefan Seeber argumentiert unter dem programmatischen Titel *Mittelalter hat Zukunft – neue Perspektiven für Mediävistik und Schule* für einen pragmatischeren Ansatz in der Vermittlung mediävistischer Inhalte in Schulen, den der Autor im Freiburger Projekt „Netzwerk Philologie und Schule“ bereits vielfach mit Germanistikstudierenden in eigens dafür konzipierten institutionenübergreifenden Seminarprojekten erfolgreich umgesetzt hat. In der Rubrik *Experiment* erläutert Jörg Peltzer aus Sicht eines Hochschullehrers, wie sich *Lernorte verknüpfen* lassen. Basierend auf eigener Projekterfahrung stellt er drei Wege der Kooperation zwischen Universität, Schule, Museen und anderen außerschulischen Lernorten vor und hebt die Vorteile multilateraler gegenüber bilateralen Kooperationen heraus, die insbesondere in der dritten und aufwendigsten Form, der über einen längeren Zeitraum hinweg praktizierten Projektarbeit, zutage treten.

Persönliche Schlussbemerkung

Mit dem Erscheinen dieses Heftes endet unsere Tätigkeit als Gründungsherausgeberin und Gründungsherausgeber des *heiEDUCATION Journals*. Als wir vor genau vier Jahren gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Heidelberg das Vorhaben im Rahmen des Projekts *heiEDUCATION* und der Heidelberg School of Education konzipiert haben, war dies angesichts der Fülle an Publikationen zum Themenkomplex Lehrer*innenbildung durchaus ein Risiko. Erfreulicherweise stellte sich jedoch bald heraus, dass der spezifische inter- und transdisziplinäre Ansatz, der den Austausch aller Disziplinen, Domänen und Forschungsperspektiven der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen fördern will, auf großes Interesse traf und trifft. Dies zeigt sich sowohl in Zahl und Qualität der eingereichten Beiträge, die einem komplexen Peer-Review-Verfahren unterzogen werden, als auch in den Abrufzahlen der Online-Zeitschrift, die ein breites Spektrum an Leserinnen und Lesern erreicht. Aus diesen Gründen haben wir auch reichlich Anlass zu danken: In erster Linie der verantwortlichen Redakteurin Dr. Corinna Assmann für die vorzügliche Zusammenarbeit, den

Beiträger*innen und Gutachter*innen, deren fortwährendes Engagement die Zeitschrift mit intellektuellem Leben erfüllt, dem Editorial Board und der Projektleitung für deren geistige und finanzielle Unterstützung sowie dem Verlag heiUP für die Ermöglichung, die Zeitschrift an diesem prominenten Ort in der aktuellen digitalen Form zu veröffentlichen. Wir unsererseits haben uns anderen Aufgaben zugewendet, werden jedoch das *heiEDUCATION Journal* auch zukünftig mit Interesse und guten Wünschen begleiten.

Köln und Heidelberg, im November 2020
Beatrix Busse und Gerhard Härle

With the title “Self-Reassurances”, this sixth issue of the *heiEDUCATION Journal* brings together a number of interdisciplinary contributions on different aspects regarding the academic positioning of pedagogy and didactics, the issue of (self-)reflexivity in teacher education, and models of cooperation beyond the institutional boundaries of university, school, and extracurricular places of learning. Following historical, theoretical and empirical approaches, the articles discuss a question central to the training and continuing education of teachers: How can this discipline gain uniformity in face of its variety of objects and methods without losing the specificity that lies in this diversity? A key element here is the constant challenge to all participants to examine their own positions in critical dialogue with each other in order to come together in an ongoing process of self-reassuring. This is a quality feature of teacher education as a multiple discipline; it finds expression in a probing attitude towards one’s own subject, a self-reflective stance towards oneself, and in an experimental curiosity about communication and transfer. To these discussions, the essays collected here contribute new insights, questions, and suggestions. The volume begins with a panoramic essay by Albrecht Wacker, Helmut Fend, Thorsten Bohl, Markus Rehm, Joachim Engel, and Carsten Rohlf, who, against the background of the broad disciplinary spectrum represented by this collective of authors, explore *The unity of educational sciences and the diversity of their disciplines and fields of research*. Locating the various disciplines that deal with research questions from the field of education in history and theory, the authors probe the added value that could be drawn here from a stronger interdisciplinary orientation and connectedness of the different research perspectives in order to ensure unity in diversity. In the following contribution, Martin Heinrich and Kathrin te Poel deal with a much-discussed property of teacher education, its special relationship between theory and practice. They examine teacher education between ‘theory-practice-relation’, ‘imagery’ and

tendencies of demarcation from the perspective of the *Studienseminare*. Focussing on ‘*Finally practice*’ and ‘*theory with a small t*’, the discourse here often emphasizes positions of differentiation and separation rather than interdisciplinary cooperation. The authors offer approaches on how to close the gap between essential domains of teacher education. In particular, they ask how this divide, which manifests itself in the respective – actual or assumed – understanding of theory and practice and their significance for the professionalization of teachers in the different training phases, can be overcome.

In the field of qualification and professionalization of pre-service teachers, the ‘practical units of school internships’ play a special role. Two articles based on empirical data deal with this aspect in more detail, focusing in particular on students’ perspectives and self-reflection. In their empirical cross-sectional study on subject-related *Teacher self-efficacy*, Nadine Franken, Sabrina Dahmen and Angelika Preisfeld are interested in the extent to which experiences in teaching classroom experiments have a (positive) effect on the teacher self-efficacy of pre-service biology and science teachers. Adapting preliminary work from physics didactics to their own subject, the authors offer a set of tools for determining and investigating biology teachers’ self-efficacy. Stephanie Ohlberger and Claas Wegner also focus on teacher trainees’ self-statements. In the context of the Bielefeld project “bi(o)lingual”, which offers biology students insight into bilingual teaching in schools, the authors analyze students’ reflective journals on their teaching experience. Their contribution *Pre-service teachers’ evaluation of bilingual modules* places special emphasis on the diary as a method for developing skills of situational and self-reflection as a key competence for the teaching profession.

Carola Mantel, Esther Kamm and Christine Bieri Buschor explore a further dimension of practical experience by negotiating the obstacles and potential of *International internship experiences for pre-service teachers* as a learning experience. In recent years, ‘internationalization’ has become a buzzword in the discourse of teacher education, with the positive effects of gaining experience abroad often being taken for granted. On the basis of a qualitative-hermeneutic analysis of group discussions, the authors demonstrate that a more differentiated view of the experiences that students make and of the effects on attitudes and behavior is necessary. The results of the analysis show, along with many positive aspects, which opportunities remain unused in connection with international internships and which support offers from universities are needed in order to tap the full potential for learning that lies in going abroad for pre-service teachers.

The issue concludes with two articles that focus on the productive dialogue between the institutions of higher education and schools. They examine the benefits that can be reaped from such cooperation both for teacher education

and for school teaching. With the programmatic title *The future of the Middle Ages – new perspectives on medievalism and school-teaching*, Stefan Seeber argues for a more pragmatic approach to including medieval contents in schools, which the author has already successfully implemented in the Freiburg project “Network Philology and Schools” on many occasions in specially designed cross-institutional seminar projects. In the section *experiment*, Jörg Peltzer expounds ways of *Connecting places of learning*. Based on his own project experience as a university educator, he presents three models of cooperation between university, school, museums and other extracurricular places of learning and highlights the advantages of multilateral over bilateral cooperation.

Final personal remarks

With the publication of this volume we shall terminate our role as founding editors of the *heiEDUCATION Journal*. When, exactly four years ago, we conceptualized this project together with colleagues from the *Pädagogische Hochschule Heidelberg* and *Universität Heidelberg* and as part of the project *heiEDUCATION* and the *Heidelberg School of Education* it was a risk to take up this endeavour because of the wealth of publications in the field of teacher education. However, fortunately, our specific inter- and transdisciplinary approach to foster the exchange between disciplines, domains, and research perspectives of the training, education, professionalisation and life-long learning of teacher educators has since been met with growing interest. This can be seen both in the number and quality of papers submitted – which undergo a complex peer-review process – as well as in the number of downloads of the online journal, which addresses a broad spectrum of readers. Hence, we have many reasons to express our gratitude: first and foremost, to our responsible editor, Dr. Corinna Assmann, for her sterling work and our cooperation; to the contributors and reviewers whose continuous engagement is one of the engines for the intellectual stimulation provided by these papers; to the editorial board and the project coordination for their financial and intellectual support; and to the publisher *heiUP* for enabling us to publish the journal in digital format and at this prominent place.

We have already followed different paths, but are determined to accompany the *heiEDUCATION Journal* with interest and all our best wishes.

Cologne and Heidelberg, November 2020
Beatrix Busse and Gerhard Härle

*Albrecht Wacker, Helmut Fend, Thorsten Bohl, Markus Rehm,
Joachim Engel und Carsten Rohlfs*

Die Einheit der Bildungswissenschaften und die Vielfalt ihrer Disziplinen und Forschungsfelder

Zusammenfassung. Empirische Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachdidaktiken, Soziologie und Bildungsökonomie stellen unterschiedliche Disziplinen und Forschungsfelder dar, die die Bearbeitung von Forschungsfragen aus dem Bildungsbereich jeweils für sich als Gegenstand reklamieren. Immer wieder wird aktuell daher ein wechselseitiges Zusammenwirken dieser und weiterer Disziplinen im Hinblick auf drängende Fragen gefordert. Der Aufsatz führt die Geschichte, die Verortung und die thematischen Kernbereiche der Disziplinen aus und versucht zu eruieren, welcher emergente Mehrwert aus einer interdisziplinär forschenden Kooperation der sechs Forschungsperspektiven in inhaltlicher und struktureller Hinsicht zu erwarten ist.

Schlüsselwörter. Bildungswissenschaften, Bildungsforschung, Fachdidaktiken

The unity of educational sciences and the diversity of their disciplines and fields of research

Abstract. Empirical educational research, educational sciences, psychology, subject didactics, sociology and economics of education all represent different disciplines and areas of research that share education as their subject. Consequently, the demand for close collaboration among these and other related disciplines with regard to questions of professional practice has been voiced repeatedly in recent years. The present contribution elucidates these disciplines' historical background, scientific context and contents, and it aims

to determine the emergent benefit, structurally as well as content-related, that can be expected to result from an interdisciplinary cooperation of these six research perspectives.

Keywords. Educational sciences, empirical educational research, subject didactics

Seit mehreren Jahren gehen Prozesse der gesellschaftlichen Diversifikation und des beschleunigten Wachstums von Wissen auch mit einer zunehmenden organisatorischen und institutionellen Ausdifferenzierung sozialwissenschaftlicher Forschungsdisziplinen einher. Sie manifestiert sich beispielsweise in einer neu formierten Bildungsforschung, in forschungsorientierten Fachdidaktiken und einer zunehmend inhaltlich spezialisierten Bildungsökonomie. Aber auch in der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Soziologie etablierten sich zunehmend Spezialisierungen, die häufig nur von relativ wenigen Personen getragen werden (vgl. Horn 2014, S. 27; für die Erziehungswissenschaft z. B. Krüger 2012; Kraft 2012). Kritisieren lässt sich an dieser Entwicklung, dass die disziplinimmanenten Ordnungssysteme und Klassifikationen der einzelnen Teilgebiete nicht mehr der „Komplexität moderner Wissensproduktion“ (Kraft 2012, S. 294) gerecht zu werden vermögen und an ihre Grenzen stoßen, dies insbesondere wenn die Beantwortung umfangreicher Fragestellungen die Zusammenarbeit der Begrifflichkeiten, Positionen und Methoden mehrerer Disziplinen erfordert.

Im Kontext der Bildungswissenschaften wird diese Komplexität allein schon durch eine metatheoretische Objektanalyse sichtbar. Nach dieser ergibt sich hier ein Objektbereich, der sehr unterschiedliche Phänomene vereinigt. So besteht er in komplexen gesellschaftlichen *Institutionen*, also historisch entstandenen Regelsystemen, die Handlungsentwürfe vorstrukturieren. Gleichzeitig werden in diesen Institutionen kulturelle Inhalte vermittelt, die herkömmlich von hermeneutisch und interpretativ arbeitenden *Disziplinen* aufbereitet werden. Hier bilden also Texte die Datengrundlage. Deren Vermittlung erfolgt im Rahmen einer *Praxis*, die es handlungstheoretisch zu analysieren und erforschen gilt, allerdings im Rahmen eines institutionell geleiteten Ansatzes. Schließlich zielen diese Prozesse auf die Etablierung *psychischer Strukturen*, von kognitiven Dispositionen und Motivationen, die wiederum einen spezifisch zu bearbeitenden Objektbereich konstituieren.

Die historische Entfaltung des Bildungswesens hat dazu geführt, dass die Heterogenität der Datengrundlagen mit den jeweils spezifischen methodischen Erfor-

dernissen noch stärker in den Vordergrund getreten ist. Diese Vielfalt der Daten und damit der forschungsorientierten Zugangsmöglichkeiten zwingt zu einer Zusammenschau, wenn es um die Lösung von Problemen im Erziehungs- und Bildungsbereich geht. Sie erfordern jeweils eine systemische Zusammenschau, also eine Berücksichtigung der multiplen Verflechtungen von Einzelphänomenen.

Vor dem Hintergrund dieser gesteigerten Komplexität vertreten wir nachfolgend die These, dass die Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von aktuellen Problemen und Fragestellungen im Kontext von Erziehung und Bildung aus nur einem Forschungsfeld oder einer Disziplin heraus und unter Anwendung einer isolierten Zugangsweise, die aus einer fachlichen und disziplinären Partikularisierung resultiert (vgl. Mittelstraß 2005, S. 2), nicht mehr zureichend gelingt, da eine Asymmetrie zwischen der Entwicklung der Problembereiche und der sie bearbeitenden Disziplinen zu konstatieren ist (vgl. ebd.). In der Folge wurden in jüngster Zeit beispielsweise vermehrt eine Auflösung der Abgrenzung zwischen Bildungstheorie und Empirischer Bildungsforschung (Koller 2012, S. 18) oder eine unbefangene Beziehung von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung in einem künftig anzustrebenden „Ergänzungsverhältnis“ (Terhart 2012, S. 31; Rothland 2018) gefordert sowie erörtert, wie sich beispielsweise die Erziehungswissenschaft innerhalb der veränderten Kontextbedingungen neu verorten kann (Thiel 2018, S. 35).

Der vorliegende Beitrag diskutiert deshalb die Frage, welche konkreten inhaltlichen wie strukturellen Anknüpfungspunkte und welche produktiven Mehrwerte aus einer Interdisziplinarität von Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft (unter besonderer Berücksichtigung von Schulpädagogik), Fachdidaktiken, Psychologie, Soziologie und Bildungsökonomie im Kontext neuerer Forschungsfragen zu erwarten sind. Hierzu werden zunächst die Begriffe *Disziplin*, *Interdisziplinarität* und *Transdisziplinarität* konturiert (Abschnitt 1) und anschließend die Entwicklungen sowie die institutionelle Verortung der für die zugrunde liegende Thematik relevanten Teildisziplinen dargestellt (Abschnitt 2). Damit eng verbunden ist die in Abschnitt 3 geübte Kritik am isolierten Forschungszugriff dieser Disziplinen, bevor wir mögliche Synergien aus der anvisierten Interdisziplinarität ableiten (Abschnitt 4). Der Aufsatz schließt mit einem Fazit (Abschnitt 5). Auf internationale Entwicklungen gehen wir aus Platzgründen nur insoweit ein, als sie für das Verständnis der nationalen Entwicklungen notwendig sind. Während die Empirische Bildungsforschung verstärkt international ausgerichtet ist, scheint die vorfindliche Fachstruktur der in diesen Ausführungen berücksichtigten deutschsprachigen Erziehungswissenschaft international singulär; sie begründet sich aus der in den 1960er Jahren vorherrschenden Orientierung an

der Wissenschaftstheorie, die international heute jedoch kaum mehr Einfluss besitzt (vgl. Fatke, Oelkers 2014). Die an sich notwendige wissenschaftstheoretische Analyse zur Klärung dieser Fragen muss einem weiteren Beitrag vorbehalten bleiben.

1 Zu den Begriffen Disziplin, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität

Zunächst ist zu fragen, was eine wissenschaftliche Disziplin als solche konstituiert. Laut Stichweh (1994), der dies aus einer systemtheoretischen Perspektive heraus beantwortet, nehmen Wissenschaftsdisziplinen ihren Ausgangspunkt von Gegenstandsbereichen und Problemstellungen. Dabei sind sie charakterisiert durch (1) einen homogenen Kommunikationszusammenhang, wie er beispielsweise im Begriff der „scientific community“ zum Ausdruck kommt, durch (2) ein akzeptiertes Korpus wissenschaftlichen Wissens, das sich durch Kodifikation und Lehrbarkeit auszeichnet, durch (3) eine Mehrzahl gegenwärtiger und problematischer Fragestellungen, durch (4) ein „set“ von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen sowie durch (5) disziplinspezifische Karrierestrukturen und institutionalisierte Sozialisationsprozesse (vgl. ebd. S. 17–18). Ob den oben benannten Feldern der Status einer Disziplin zukommt, wird später zu klären sein.

Wissenschaftsdisziplinen sind auf die Professionen als die praktischen Felder angewiesen, auf die sie Bezug nehmen und die vorwiegend auf Handlung zielen (vgl. Kraft 2012), zugleich aber von ihnen abzugrenzen. Die Disziplinen konstituieren sich mit dem Ziel der Forschung über die bearbeiteten Problemstellungen und beinhalten in dieser Hinsicht theoretische Bezugnahmen und disziplinimmanente Forschungsmethoden; sie führen häufig – im Zeitverlauf betrachtet – zu Traditionalisierungen in den Forschungszugriffen, die ihr Selbstverständnis und damit ihren Wesenskern prägen.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit der (solchermaßen mit einem konstitutiven Selbstverständnis in inhaltlichen und forschungsmethodischen Fragen ausgestatteten) Wissenschaftsdisziplinen sind die Begriffe Interdisziplinarität und Transdisziplinarität zu unterscheiden. Mit dem Begriff der Interdisziplinarität wird eine Zusammenarbeit umschrieben, die temporär befristet auf bestehenden Wissenschaftsdisziplinen aufbaut und im institutionellen und systematischen Sinn ein Ganzes sucht (vgl. Mittelstraß 2005). Die beteiligten Disziplinen bleiben im interdisziplinären Arbeiten in ihrem Zugriff auf den Gegenstand eigenständig und bringen ihre jeweiligen Stärken ein. Kooperation setzt so einerseits

einen eigenen Standpunkt voraus und andererseits die Bereitschaft, sich auf die Positionen der weiteren Disziplinen einzulassen (vgl. Herzog 2005). Innerhalb der angezeigten Grenzen kann häufig ein fruchtbarer Dialog erfolgen, der dem Ziel einer Erweiterung der disziplinimmanenten Theorien und Forschungsmethoden verpflichtet ist, beispielsweise in der Öffnung für Fragestellungen, die nicht unmittelbar an die eigene Forschungstradition anschließen und möglicherweise auch quer zu ihr liegen. Mit Transdisziplinarität ist hingegen eine Kooperation bezeichnet, „welche zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Orientierung führt“ (Mittelstraß 2005, S. 19). Im Hinblick auf die zugrunde liegende Fragestellung orientiert sich der vorliegende Beitrag am Paradigma der Interdisziplinarität, der an den (im Hochschulwesen institutionell verankerten) Disziplinen festhält, aber inhaltliche und forschungsmethodische Einseitigkeiten durch die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen zu überwinden trachtet.

Wenn sich also verschiedene theoretische Traditionen und wissenschaftliche Paradigmen dem pädagogischen Wirklichkeitsbereich zuwenden und sich mit Gewinn interdisziplinär beschäftigen sollen, dann ist vorab eine explizite Vergewisserung darüber hilfreich, was dessen wesentlichen Kern ausmacht: Es ist das in der Tat große Handlungsfeld der gesteuerten Vermittlung der Kultur einer Gesellschaft sowie der systematischen Organisation von Lerngelegenheiten. In diesem Handlungs- und Spannungsfeld von Realitätsbeschreibungen und Erklärungen sowie Gestaltungserfordernissen lassen sich verschiedene Disziplinen lokalisieren, die wir anschließend darstellen.

2 Interdisziplinär bedeutsame Disziplinen im Kontext der Bildungswissenschaften

Im Folgenden werden als Grundlage interdisziplinärer Zusammenhänge die Geschichte, die institutionelle Verortung und die thematischen Kernbereiche von Einzeldisziplinen und Forschungsfeldern im Kontext der Bildungswissenschaften herausgearbeitet. Hierzu erläutern wir etwas ausführlicher die Empirische Bildungsforschung und die Erziehungswissenschaft sowie die Fachdidaktiken; die Psychologie, die Soziologie und die Bildungsökonomie skizzieren wir kursorisch. Die Auswahl orientiert sich im Kern am Begriff der Bildungswissenschaften für die Lehramtsstudien in Baden-Württemberg und verzichtet auf die explizite Einbeziehung weiterer Disziplinen, die ebenfalls unter die Bildungswissenschaften zu rubrizieren sind (beispielsweise Politikwissenschaft, Medizin und Neurowissenschaften, Psychiatrie, Philosophie, Geschichtswissenschaft, Ethnologie und Kulturanthropologie, vgl. Terhart 2012). Unsere Wahl gründet hauptsächlich in

der unmittelbaren Nähe zum Gegenstand aus der Perspektive der Forschungserfahrung der Autoren sowie in hilfreichen Anregungen aus dem Reviewverfahren und nicht zuletzt in einer für den Leser oder die Leserin gebotenen Kürze dieses Beitrags.

2.1 Empirische Bildungsforschung¹

Die Empirische Bildungsforschung ist ein junges Forschungsfeld, das sich nach ersten Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts etwa ab den 1960er Jahren breiter zu etablieren vermochte. Zu ihren Vorläufern gehört die empirische bzw. experimentelle Forschung, wie sie zum Beispiel Ernst Meumann (1862–1915) durchführte. Er war vor allem um den Zusammenhang von psychologischer Forschung und pädagogischer Praxis bemüht (vgl. Herzog 2005; Fend 2010; Horn 2014). Seine Arbeiten fanden zunächst keine Fortführung und das geisteswissenschaftliche Paradigma prägte die Pädagogik. Erst die Forderung nach der ‚realistischen Wendung‘, für die sich Heinrich Roth in seiner Göttinger Antrittsvorlesung von 1962 (moderat) einsetzte, leitete hier ein Umdenken ein (vgl. Roth [1962] 2007). Wenngleich zu diesem Zeitpunkt schon etwa 80 publizierte empirisch-pädagogische Arbeiten vorlagen (vgl. von Saldern 2010), gilt sie gleichsam als konstitutive Programm der empirischen Forschung im pädagogischen Feld. Institutionell bedeutsam für die Empirische Bildungsforschung waren in den frühen Phasen die Gründung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main 1951, die Gründungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin 1963 und des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel 1966 – sämtlich also außer-universitäre Einrichtungen, in denen Bildungsforschung konzentriert betrieben werden konnte. 1965 wurde die Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) in Hamburg gegründet, die sich als ein Kommunikationsforum für empirische Unterrichts- und Schulforschung verstand und noch im selben Jahr in Göttingen eine erste Arbeitstagung abhielt (vgl. Ingenkamp 1992).

In den 1970er Jahren führte die Evaluation von Schulversuchen, insbesondere jener mit Gesamtschulen, zu empirischen Forschungsprojekten, die sozialwissenschaftliche Methoden zur Beschreibung nutzten (vgl. Fend 1982) und insgesamt mit einer Ausweitung des Forschungsfeldes einhergingen. Ein neuer und bis heute anhaltender Aufschwung der Empirischen Bildungsforschung, der zuweilen im breit rezipierten Begriff der „zweiten empirischen Wende“ gefasst

1 Ansätze, die die Empirische Bildungsforschung lediglich als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft auffassen, werden in diesem Artikel nicht diskutiert.

wird (vgl. z. B. Bohl, Kleinknecht 2009), erfolgte mit den hinreichend bekannten Studien PISA, TIMSS und IGLU. Er war mit einem starken Anwachsen von entsprechenden Forschungsprojekten verbunden (vgl. Zedler, Döbert 2010). Auch die Einrichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin sowie der Aufbau leistungsstarker Institute in Bamberg und Tübingen, die „national und international zu den erfolgreichsten Zentren Empirischer Bildungsforschung“ zählen (Köller 2014, S. 107), stärkten die Bildungsforschung und führten zu einer breiten Etablierung des Forschungsfeldes etwa ab dem Jahr 2000 mit den erwähnten internationalen Schulleistungsstudien, die nicht zuletzt von der Bildungspolitik und der Wissenschaftsadministration unterstützt wurden und werden. Nach Aljets (2015, S. 23) können sie als „externer Stimulus angesehen werden“, der die neuere Expansion anstieß und aufrechterhielt.

Empirische Bildungsforschung – ein Forschungsfeld mit ausgeprägter Orientierung an der erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung von Hypothesen – wird von ihren Vertreter*innen vielfach und mit Hinweis auf ihre interdisziplinäre Verankerung nicht als eine Einzeldisziplin angesehen (vgl. Gräsel 2011; Prenzel 2006), sondern mit dem Begriff des Forschungsfelds breiter gefasst. Im Hinblick auf die von Stichweh (1994) benannten äußeren Kriterien scheint es jedoch naheliegend, sie beispielsweise unter Verweis auf die gegebenen disziplinspezifischen Karrierestrukturen und mittlerweile institutionalisierten Kommunikationszusammenhänge, die auch in der Gründung einer Fachgesellschaft ihren Niederschlag fanden, als Disziplin mit weitem inhaltlichen Objektbereich zu charakterisieren. Beteiligt sind an ihr die Erziehungswissenschaft mit verschiedenen Teildisziplinen, die Psychologie (z. B. mit den Gegenständen Testtheorie, kognitive Entwicklung, Interesse und Motivation), die Bildungssoziologie (z. B. soziale Ungleichheit nach Bourdieu), die Bildungsökonomie (z. B. Produktionsmodelle) und auch die Politikwissenschaft (z. B. Fragen der politischen Steuerung). In jüngster Zeit konkretisiert sich das Desiderat der Interdisziplinarität unter dem Dach der Bildungsforschung in der Gründung der erwähnten eigenen Fachgesellschaft zu Beginn des Jahres 2012; Interdisziplinarität wird auch darin ersichtlich, dass in der Unterrichtsforschung – einem wichtigen Teilgebiet des Feldes – häufig eine Bezugnahme auf Psychologie und Fachdidaktiken erfolgt und gerade den letzteren dabei eine bedeutsame Rolle zukommt (vgl. Gräsel 2006, 2011). Interdisziplinarität und ein konstitutiver Forschungsanspruch unter Verwendung empirischer Forschungsmethoden stellen so zentrale Merkmale des Forschungsfeldes dar (vgl. Gräsel 2011). Empirische Bildungsforschung untersucht die „Bildungsrealität in einer Gesellschaft“ (ebd., S. 13) zwar mit Fokus auf der institutionalisierten Bildung, aber dennoch bewusst in einer Breite, die sich in ihrer konstitutiven Problemorientierung manifestiert (vgl. ebd.). Sie fragt vor allem nach den Voraussetzungen von Bildungsprozessen, ihren Verläufen, Wirkungen und

Antezedenzbedingungen, mit dem Ziel, neue, intersubjektiv prüfbare Erkenntnisse zu erlangen (vgl. Prenzel 2006). Zu ihren Forschungsthemen gehören nach Köller (2014) beispielsweise frühkindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse, instruktionspsychologische Fragestellungen, Studien zur Effektivität und Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter oder Arbeiten zu Lernprozessen mithilfe von Internetangeboten. Wenngleich sie damit vermehrt Befunde zur Grundlagenforschung beisteuert, ist in der jüngsten Vergangenheit auch das Ziel zu erkennen, dass die Befunde systematisch in Bildungspolitik und Bildungspraxis Eingang finden. Deshalb wurde vielfach (auch kritisch) die Nähe zur Schul- und Bildungsadministration als ein weiteres Kennzeichen der Empirischen Bildungsforschung herausgestellt: Ihre Nutzer sind insbesondere die Entscheidungsträger*innen in Politik und Administration. Wenngleich institutionell eine ihrer Aufgaben in der Hochschullehre angesiedelt ist, liegt der Kern der Tätigkeiten dieser Disziplin jedoch entsprechend der formulierten Zielstellung in zumeist großen Forschungsprojekten, die von arbeitsteiligen Teams durchgeführt werden und oftmals eine anspruchsvolle quantitative Methodik verlangen. Ihr Einsatz ist gewissermaßen zu einem Kernmerkmal dieser Disziplin geworden.

2.2 Erziehungswissenschaft mit dem Teilgebiet Schulpädagogik

Mit Erziehungswissenschaft ist eine wissenschaftliche Disziplin bezeichnet, welche die Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt stellt. Sie beschreibt Erziehungs-, Bildungs-, Unterrichts- und Ausbildungsprozesse in Gegenwart und Vergangenheit und erklärt unter anderem deren Gestaltung und Wirkung (vgl. Schaub, Zenke 2007). Wegen der starken Ausdifferenzierung innerhalb der Disziplin soll hier insbesondere das Teilgebiet der Schulpädagogik im Mittelpunkt stehen. Schulpädagogik begründet sich als wissenschaftliche Disziplin in ihrer Tradition vor allem aus dem entsprechenden Praxisfeld und ist in ihrem Denken und in ihren Konzepten an der Gestaltung von Schule und Unterricht orientiert. Oelkers betrachtet Schulpädagogik nicht einfach als „Teildisziplin [der Erziehungswissenschaft], sondern als ein gewichtetes Verhältnis zwischen normativ-praktischen Postulaten, empirischen Aussagen und historischen Befunden“ (Oelkers 2014, S. 97). Sie wurde zunächst hauptsächlich von Direktor*innen der Lehrerseminare praktiziert, die Ausbildungsliteratur für angehende Volksschullehrer*innen verfassten (vgl. Fend 2006a; Tillmann 2009). In den 1950er und 1960er Jahren war Schulpädagogik nahezu ausschließlich in der Volksschullehrerausbildung vertreten, nur wenige Lehrstühle für Allgemeine Erziehungswissenschaft zur Ausbildung von Gymnasiallehrer*innen an den Universitäten waren vorhanden (vgl. Tillmann 2009). Ausgehend von Roths

erwähnter Antrittsvorlesung fand auch in der Schulpädagogik in den vergangenen 40 Jahren ein bedeutsamer Modernisierungsprozess statt (vgl. Tillmann 2006): Kulturtheoretisch-philosophische Betrachtungsweisen wurden zunehmend durch sozialwissenschaftliche Zugänge ergänzt, die von soziologischen und bildungsökonomischen bis zu psychologischen und psychoanalytischen Einflüssen reichten (vgl. Terhart 2009). In den 1980er und frühen 1990er Jahren war eine stärkere Hinwendung zur empirischen Wirklichkeit der Schule und zur Schulentwicklung festzustellen, die auch eine Verbreiterung der empirischen Basis des schultheoretischen Diskurses mit sich brachte (vgl. ebd.). Gleichzeitig fand eine akzentuierte Luhmann-Rezeption Eingang in die Schulpädagogik, welche sich nicht zuletzt aus der Abkehr von der Kritischen Theorie begründete (vgl. Geiss 2014, S. 55). Insgesamt ist erkennbar, dass in der Schulpädagogik sowohl dezidiert quantitative und qualitative Verfahren angewandt, gleichzeitig jedoch nach wie vor theoretische, aber auch kritisch-konstruktive sowie programmatische Entwürfe realisiert werden.

Ihren institutionellen Ort findet die Schulpädagogik dabei nahezu ausschließlich in der Lehrerbildung (und nirgendwo in außeruniversitären Instituten), in der sie sich mit einer großen Anzahl von Lehramtsstudierenden konfrontiert sieht, seltener mit Hauptfachstudierenden der Erziehungswissenschaft (vgl. Tillmann 2006). Schulpädagogik ist aus diesem Grund eine Lehrdisziplin, in deren Mittelpunkt „wertbezogene Prozesse [stehen], die sich in unterschiedlichen Modellbildungen niederschlagen“ (Blömeke 2009, S. 15). Mittlerweile konnte sich die Disziplin, in der ein Drittel aller erziehungswissenschaftlichen Professuren angesiedelt ist (nach älteren Daten, vgl. Leschinsky 2004; Rauschenbach, Tillmann, Tippelt et al. 2008), auch in der quantitativen Forschung etablieren.

Zu den Gegenständen der Schulpädagogik in Lehre und Forschung zählen nach Schaub und Zenke (2007) vor allem Schulforschung, Unterrichtsforschung und Internationale Vergleichsstudien als Hauptgebiete, weiterhin Geschichte und Theorie der Schule, Unterrichtstheorie, Schulorganisation und zuweilen Schulrecht, Unterrichts- und Schulentwicklung (auch im internationalen Vergleich), pädagogische Diagnostik, Theorien der Lern- und Sozialisationsbedingungen sowie die Professionalisierung der Lehrerschaft. Mit der Lehrplan- und Curriculumsdiskussion kommen weitere Bereiche hinzu, welche vor allem in den vergangenen Dekaden wieder stärkere Beachtung erfahren haben. Ein traditioneller Kern ist in der Allgemeinen Didaktik zu sehen, die ein eigenständiges Themenfeld und ein bedeutsames Element im Ausbildungsprozess von angehenden Lehrerinnen und Lehrern darstellt (vgl. z. B. Bohl, Kleinknecht 2009; Rothland 2018; Terhart 2002). In dieser breiten inhaltlichen Fokussierung bezieht sich die Schulpädagogik zuvörderst auf die Meso- und Mikroebene des Schulsystems und wird

in den ausgewiesenen Themenfeldern vor allem von der Ausrichtung auf die Praxis konstituiert (vgl. Fend 2006a, 2008). In den letzten Jahren wurde häufiger die Frage diskutiert, ob die Schulpädagogik eine ausschließlich analytische und theoretisch ausgerichtete Wissenschaft sein soll oder ob sie eine Handlungswissenschaft für die pädagogische Praxis darstellt (vgl. Wischer, Tillmann 2009). Derzeit sind infolge dieser Diskussion vielfach Bemühungen zu erkennen, Schulpädagogik vermehrt als Forschungsdisziplin zu konturieren und wissenschaftlich weiter zu entwickeln. Dies konkretisiert sich unter anderem an der Einführung von Peer-Review Verfahren in nahezu allen schulpädagogisch relevanten Zeitschriften und an der Stärkung der forschungsmethodischen Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Die Schulpädagogik arbeitet vor dem Hintergrund der aufgezeigten Breite ihrer Themenfelder mit unterschiedlichen methodischen Standards. Während in der Vergangenheit Forschung überwiegend in das Konzept einer praxisreflektierenden Handlungswissenschaft eingebunden war und wenig interdisziplinäre Komponenten oder erkennbare Standards aufwies, scheint sie sich mittlerweile stärker in Richtung einer forschenden Disziplin zu verändern. Dabei kommt eine Vielzahl von Methoden zum Einsatz, die sich am Gegenstand orientieren und vorwiegend die Schul- und Unterrichtswirklichkeit in den Blick nehmen. Kasuistisches Arbeiten ist dabei ebenso vertreten wie rekonstruktive Verfahren oder quantitative und qualitative Befragungen, deren Realisierung in den letzten Jahren zunehmend auch durch Videostudien erfolgte.

2.3 Fachdidaktiken

Die Fachdidaktiken sind ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil der Lehramtsstudien an deutschen Hochschulen. Ihr Ursprung liegt parallel zur Schulpädagogik im Praxisfeld der Volksschullehrerausbildung, konkret „in den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts und in den Pädagogischen Hochschulen des 20. Jahrhunderts“ (Terhart 2011, S. 242). Die Fachdidaktiken etablierten sich zu jenem Zeitpunkt, als sich die Volksschullehrerausbildung verstärkt fachmethodisch orientierte. Einen zusätzlichen Bedeutungsschub erhielten sie durch die Bildungsreform und -expansion ab Mitte der 1960er Jahre bedingt durch die rasant steigenden Zahlen der Lehramtsstudierenden. Diese Entwicklung kam Mitte der 1980er Jahre zum Stillstand, weil zahlreiche Pädagogische Hochschulen in Universitäten integriert und fachdidaktische Stellen für fachwissenschaftliche Belange umgewidmet wurden (vgl. Terhart 2011).

Seit den mittleren 1990er Jahren ist eine erneute Bedeutungssteigerung der Fachdidaktiken zu erkennen, die vor allem auf zwei Aspekten beruht: auf einer inhaltlichen Neuausrichtung und auf der Einführung neuer Steuerungsinstrumente (vgl. Altrichter, Maag Merki 2010), in deren Zentrum die Bildungsstandards und damit verbunden die Entwicklung domänenspezifischer Lehr-Lernmodelle stehen (für eine Übersicht vgl. Maier 2012). Terhart (2011) sieht für die inhaltliche Neuausrichtung verantwortlich, dass sich zunächst in der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktik eine stärkere Verknüpfung mit der fachbezogenen empirisch-psychologischen Unterrichtsforschung durchsetzt und die neu entfachte Debatte um den Zustand und die Weiterentwicklung der Lehrerbildung die Bedeutung der Fachdidaktiken stark betont.

Die heute etablierten Fachdidaktiken bilden eigenständige Disziplinen, in denen fachliche Inhalte reflektiert und Ziele, Inhalte und Methoden unter Rückgriff auf spezifische Theoriekonzepte herausgearbeitet und diskutiert werden – dies auch unter Berücksichtigung des Interesses von Schülerinnen und Schülern am Fach und ihrer intrinsischen Motivation –, um darauf aufbauend Lehr-Lernprozesse zu initiieren und zu analysieren. Sie stehen im Zentrum der Aufgaben der Lehrberufe, wenn man diese in der methodischen, auf die Lernvoraussetzungen zugeschnittenen Transformation von kulturellen Inhalten zum Zweck ihrer Lernbarkeit versteht.

Neben fachlicher und pädagogisch-didaktischer Kompetenz stellt fachdidaktisches Wissen die dritte Säule des Professionswissens von Lehrkräften dar (vgl. Kunter, Baumert, Blum et al. 2011; vgl. kritisch hierzu Härle, Busse 2018, S. 21–28). Fachdidaktiken sind überwiegend entlang der Schulfächer organisiert (z. B. Mathematik- oder Physikdidaktik), daneben treten auch Bereichsdidaktiken (z. B. Didaktik der Naturwissenschaften, Didaktik des Sachunterrichts), die mehrere zusammenhängende Inhaltsgebiete umfassen und nicht zuletzt durch die Einführung von Fächerverbänden in der vergangenen Dekade einen Impuls erhielten (vgl. Gebhard, Höttecke, Rehm 2017). Mit Blick auf den Gegenstand werden sie häufig als „praktische Wissenschaften“ kategorisiert (Ensberg, Wittowske 2010).

Terhart (2011, S. 152) sieht, begründet durch empirische Unterrichtsforschung, die Fachdidaktiken derzeit auf dem Weg „von schulpraxisbezogenen Anhängen der Fachstudien [...] zu einem inhaltlich, institutionell und personell eigenständigen Element von Bildungsforschung und forschungsbasierter Lehrerbildung“. Die frühere Ausrichtung auf Unterrichtsmethoden fachlicher Art ist auch durch die Einführung von Bildungsstandards und dem mit ihnen einhergehenden Kompetenzbegriff autonomeren Ansätzen gewichen, die sich durch eine domänenspezi-

fische Ausrichtung mit beispielweise originären Kompetenzmodellen begründen (vgl. Klieme, Rakoczy 2008). Dementsprechend sind aktuelle Forschungen in den Fachdidaktiken primär durch eine stärkere empirisch-psychologische Ausrichtung gekennzeichnet bzw. an den Methoden der Empirischen Bildungsforschung orientiert, die vor allem in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken zu erkennen ist, zunehmend aber auch in andere Domänen Eingang findet. Gerade diese gegenwärtige Ausrichtung der Fachdidaktiken vermag nicht nur die Breite der Forschungsbefunde zu erweitern und zu vertiefen, sondern bietet dadurch eine interdisziplinäre Anknüpfungsmöglichkeit an andere Forschungsfelder, insbesondere an die Bildungsforschung.

In jüngster Zeit sind auch Bemühungen um eine Allgemeine Fachdidaktik zu erkennen, welche als eine „Metatheorie“ der Fachdidaktiken „das Verhältnis von Fachlichkeit, fachbezogener Bildungstheorie und empirischer wie theoretischer fachdidaktischer Forschung im Hinblick auf fachbezogenes Lehren und Lernen“ reflektiert (Bayrhuber et al. 2017, S. 5). In diesen Ansatz sind besonders akzentuiert interdisziplinäre Affinitäten eingewoben. Bei der Einordnung in den interdisziplinären Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung ist es unerlässlich, eine Spezifik der Fachdidaktiken nicht aus dem Blick zu verlieren: Sie haben es mit komplexen kulturellen Inhalten zu tun (vgl. Fischler, Gebhard, Rehm 2018), die zum Zwecke der Lernbarkeit transformiert bzw. im Sinne von Fend (2008) „rekontextualisiert“ werden. Damit erstreckt sich hier die Interdisziplinarität bis in die Gebiete der hermeneutischen Arbeiten und der Kulturanalyse hinein.

2.4 Psychologie und Pädagogische Psychologie

Als eigentliche Geburtsstunde der Psychologie gilt aus dem Selbstverständnis der Disziplin heraus das Jahr 1879, in welchem Wilhelm Wundt (1832–1920) ein experimentalpsychologisches Laboratorium an der Universität Leipzig einrichtete (vgl. Herzog 2005). Als Vater der Pädagogischen Psychologie wird Wundts Schüler Ernst Meumann (1862–1915) bezeichnet, der ab 1910 eine Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik herausgab. Im weiteren Verlauf etablierten sich zahlreiche Lehrstühle, die eine Verbreiterung der Disziplin bewirkten. Seit Mitte der 1950er Jahre orientierte sie sich zunehmend – dem Beispiel der Vereinigten Staaten folgend – an behavioristischen Positionen, die heute durch kognitionstheoretische Theorien überwunden werden.

Die Einrichtung des experimentalpsychologischen Labors in Leipzig ist deshalb für das Selbstverständnis der Disziplin bedeutend, weil es diese auf eine Methode verpflichtete. Wenngleich sich auch andere Ansätze finden lassen, herrscht in der

Psychologie heute eine quantitative Methodik vor, die hohen Standards genügen will. Sie bildet gleichsam die Klammer, die eine Vielzahl von Ausdifferenzierungen in den Grundlagen- und Anwendungsfächern zusammenhält.

Schon in der Wundt'schen Psychologie stand das Verhältnis von Innenwelt und Außenwelt, z. B. von äußeren Reizen und ihrer inneren Transformation, im Mittelpunkt. In der Pädagogischen Psychologie traten dann in dieser Tradition Modelle in den Vordergrund, die die inneren Repräsentationen von komplexen kulturellen Phänomenen abbilden sollten. Neben der Entwicklungspsychologie greifen heute vor allem die Subdisziplinen der Allgemeinen Psychologie, der Lernpsychologie, der Differenziellen und der Diagnostischen Psychologie sowie der Sozialpsychologie Fragen von Bildung und Lernen auf (vgl. Spinath 2019). Die sich neu etablierende Bildungspsychologie bearbeitet Bildungsprozesse und ihre Bedingungen (vgl. Spiel et al. 2011). An den Hochschulen sind zumeist Hauptfachstudierende mit diesen komplexen Fragen konfrontiert. Die Disziplin arrangiert ihr Hochschullehrangebot darüber hinaus auch für benachbarte Fächer oder das Grundlagenstudium der Lehrämter.

In den vergangenen Jahren wurde ein erheblicher Einfluss der pädagogisch-psychologischen Forschung auf die Bildungspraxis vor allem im vorschulischen und zunehmend im schulischen Bereich ersichtlich (vgl. Spinath et al. 2012). Infolge der internationalen Schulleistungsuntersuchungen standen dabei – akzentuierter als zuvor – schulisches Lernen und damit verbunden die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie die Lehrerbildung im Fokus (vgl. Spinath 2019, S. 79), was auch die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen beeinflusste (vgl. Maier 2012). Die nicht zuletzt hieraus entstandene Kompetenzorientierung dominiert aktuell Bildungsprozesse der frühen Bildung bis hin zum Hochschulstudium und scheint an die Stelle eines weiter gefassten Bildungsbegriffs getreten zu sein – scheinbar, denn Kompetenz und Bildung sind nicht unvereinbar, sie werden lediglich von ihren Vertreter*innen bisweilen allzu ausschließend verwendet (vgl. Mittelstraß 2019; Rohlfs 2011, 2017a). Insgesamt ist unübersehbar, dass die Pädagogische Psychologie insbesondere durch ihre Konzeptualisierung und Messung von Kompetenzen einen starken Bedeutungszuwachs erfahren hat.

2.5 Soziologie

Universitären Status erlangte die Soziologie – wie die Erziehungswissenschaft – in den 1920er Jahren (vgl. Christ, Suderland 2014). Nach Vogel (2010, S. 483) verpflichtete sich die Deutsche Gesellschaft für Soziologie bei ihrer Gründung im Jahr 1909 auf Werturteilsfreiheit und ging den Weg einer empirischen Wissen-

schaft. In den 1920er Jahren standen innerhalb der Pädagogischen Soziologie unter dem Begriff der Sozialerziehung neben Fragen der Institution Schule besonders das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Mittelpunkt. Wenngleich anfänglich auch geisteswissenschaftliche Bezugnahmen, insbesondere zur Begründung des Fachs, festzustellen waren, sind die Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft von 1933 bis 1945, in denen zahlreiche Soziologen aus dem Hochschuldienst entlassen wurden und emigrierten, nahezu ausschließlich von empirischer Auftragsforschung geprägt, die vielfach in außeruniversitären Kontexten entstand. Seit 1959 existieren soziologische Untersuchungen zur Schule (vgl. Kraus 2014). Mit der verstärkten Rezeption sozialwissenschaftlicher Ansätze in der Erziehungswissenschaft ab etwa den 1970er Jahren entwickelte sich die lehramtsbezogene Soziologie vor allem an Pädagogischen Hochschulen in Verknüpfung mit der Erziehungswissenschaft. Mittlerweile ist sie kaum mehr auffindbar, was ebenso dem Aufgehen der Pädagogischen Hochschulen in den Universitäten als auch der „zunehmenden Vereinnahmung der empirischen Analyse des Bildungs- und Erziehungsgeschehens durch die Soziologie geschuldet ist“ (Böhnisch, Lenz 2014, S. 11). Aus diesen Gegebenheiten entstand eine neuere Erziehungs- und Bildungssoziologie, die in der pädagogischen Soziologie einen historischen Vorläufer oder zuweilen lediglich eine praxeologische Anwendungslehre sieht.

Während die Bildungssoziologie unter den Leitbegriffen sozialer Ungleichheit und Chancengerechtigkeit mehr am erziehungswissenschaftlichen Paradigma orientiert ist und insgesamt eine vielfältige Perspektive auf die Schule entwirft (vgl. Becker 2011), stellt die Erziehungssoziologie eine Teildisziplin dar, deren Themenspektrum über die Schule hinausweist und vornehmlich auf ein empirisches Wissenschaftsverständnis mit beschreibendem und erklärendem Charakter rekurriert. Sie arbeitet nach Böhnisch und Lenz (2014, S. 11) „selbstreferenziell und ohne qualitativen Bezug zur Pädagogik“. Größere Affinitäten bestehen demnach zwischen der Bildungssoziologie und der Erziehungswissenschaft und dies vor allem im theoretischen Feld. Beispielsweise tangiert die Grundlegung von Schule immer auch zentrale Fragen der Bildungssoziologie (vgl. Fend 2006b, S. 11), wie das vierbändige Werk von Fend mit dem Untertitel „Soziologie der Schule“ herausstellt. Hier werden Fragen der gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens (Fend 1974), der Interaktionsstrukturen in schulischen Kontexten (Fend 1977), einer Soziologie der Inhalte schulischen Lernens (Fend 1979) und solche ihrer Sozialisations-effekte (Fend et al. 1976) erstmals theoretisch und empirisch im deutschsprachigen Raum systematisch behandelt.

Zum Kernbestand soziologischer Fragestellung hat sich nach Kraus (1994) der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit entwickelt; dazu treten auch die Thematik der gesellschaftlichen Differenzierung und Legitimation von

Verfahren und Institutionen (vgl. Brüsemeister, Kemper 2019). Forschungen der Bildungssoziologie sind heute im Gegensatz zu den 1960er und 1970er Jahren vor allem durch ihre breite Datenbasis charakterisiert, die auch Längsschnittdatensätze beinhalten (vgl. Kraus 2014). In diesem Kontext sind soziologische Konzepte oftmals Leittheorien bildungswissenschaftlicher Forschung – beispielsweise die Theorie der Sozialen Praxis von Pierre Bourdieu (1982; vgl. Rohlf 2017b). Seine Arbeiten zur sozialen Ungleichheit, die durch herkunftsbedingte Kapitalien und einen damit verbundenen Habitus präformiert und im Bildungssystem manifestiert wird, sind wegweisend (vgl. Bourdieu und Passeron 1971 zur „Illusion der Chancengleichheit“). Weiterhin haben auch einschlägige Bildungsreformen Auswirkungen auf das gesellschaftliche Gefüge und werden von der Soziologie in ihrer Wirkungsweise analysiert, wie etwa die Bildungsexpansion in den 1960er Jahren und die damit verbundenen Paradoxien durch die Inflation von Bildungstiteln (vgl. Beck 1986; Hadjar, Becker 2006).

2.6 Bildungsökonomie

Die Bildungsökonomie entwickelte sich in den späten 1950er Jahren aus den Wirtschaftswissenschaften heraus zu einer Spezialdisziplin, deren Bedeutungszuwachs auch die Aktivitäten der OECD und der Weltbank maßgeblich beeinflussen (vgl. Weiß 2012). Ihren institutionellen Ort findet sie einerseits als Disziplin in den Universitäten, andererseits in Forschungseinrichtungen wie dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, dem Centrum für Hochschulentwicklung, dem Institut der deutschen Wirtschaft oder dem Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. Die weitgehend international agierende Disziplin wird zuweilen unter der Bildungsforschung rubriziert, gelegentlich auch dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich zugerechnet und oszilliert zwischen diesen beiden Zuordnungen.

Wenngleich anfänglich die „Erreichung ökonomischer Wohlfahrtsziele“ in ihrem Mittelpunkt stand, so „wird mittlerweile von der Bildungsökonomie ein breites, thematisch ausdifferenziertes Forschungsfeld bearbeitet, das sämtliche Bildungsbereiche umfasst und den Schwerpunkt auf ‚politiknahe‘ Fragestellungen legt“ (Weiß 2012, S. 39). Vor allem Effizienzanalysen stellen hierbei einen konstitutiven Beitrag zu den Bildungswissenschaften dar (vgl. Spieß 2014). Angestoßen durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen standen in jüngster Zeit auch die Untersuchung „bildungspolitisch beeinflussbare[r] Bedingungsfaktoren der Qualität der Schulbildung“ im Vordergrund (Weiß 2012, S. 44). Schulautonomie, extern gesetzte Standards und zentrale Abschlussprüfungen lassen sich hier als wichtige Einflussgrößen der institutionellen Rahmenbedingungen

identifizieren, etwas uneinheitlicher hingegen scheint der Forschungsstand zu den Wirkungen von Wettbewerb (vgl. ebd., S. 46) zu sein. Die Bildungsökonomie vermochte sich in den letzten fünf Jahrzehnten „zu einer eigenständigen und thematisch ausdifferenzierten Disziplin mit hohem Professionalisierungsgrad“ zu entwickeln (ebd., S. 51) und sich auch der Erziehungswissenschaft nach einer Phase der Distanzierung wieder anzunähern, scheint aber in der Lehrerbildung aktuell nur marginal vertreten zu sein.

3 Kritik an den isolierten Zugriffen der Disziplinen und Forschungsfelder

In jüngster Vergangenheit ist vor dem Hintergrund eines sich zunehmend ausdifferenzierenden Bildungssystems Kritik an den Leistungen der (Einzel-)Disziplinen und an den von ihnen reklamierten Forschungsgegenständen und Forschungsstrategien geäußert worden. Diese Kritik negiert keineswegs die vielfältigen positiven Entwicklungen, wie sie beispielsweise aus neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Fachdidaktiken, aus wichtigen Impulsen der Bildungsforschung für die Politik oder aus dem Ringen der Schulpädagogik um eine verbesserte Lehrerbildung resultieren, sondern bezieht sich vornehmlich auf die Gefahren, die mit solipsistischen Forschungsbemühungen vor dem Hintergrund einer zu konstatierenden Komplexitätssteigerung im System einhergehen. Der folgende Abschnitt skizziert zunächst bedeutsame Argumentationslinien der Diskussion bezogen auf Bildungsforschung, Schulpädagogik, Fachdidaktiken und Psychologie sowie abschließend gebündelt für die Soziologie und Bildungsökonomie.

3.1 Kritik an der Empirischen Bildungsforschung

Im Zentrum der Kritik an der Bildungsforschung stehen vier Argumente: (1) Die Fokussierung lediglich auf spezifische Teilausschnitte der Schule, (2) eine fehlende theoretische Anbindung, (3) die Distanz zur Praxis und schließlich (4) die Nähe zur Politik. Dabei ist bemerkenswert, dass die meisten Kritiker*innen der Disziplin aus ihren eigenen Reihen stammen, was zeigt, dass hier eine selbstkritische Auseinandersetzung sowohl mit den inhaltlichen als auch mit den forschungsmethodischen Zugängen stattfindet.

(1) Das erste Argument zielt darauf ab, dass die Empirische Bildungsforschung nur einen Teilausschnitt der Schule wahrnehme und bearbeite. Terhart (2011) moniert beispielsweise in diesem Zusammenhang eine zu produktionistische,

auf Wirknachweise und Effektkontrolle ausgerichtete Denkungsart, die nicht nur in der Gefahr kultusministerieller Steuerung stehe (vgl. hierzu auch von Saldern 2010; Tillmann 2006) und daher wenig Freiräume besitze, eigene Fragestellungen in Forschungen einzubringen, sondern damit auch bildungstheoretische, schulpädagogische und schulorganisatorische Fragen ausblende. Immer wieder werden auch Einwände gegen eine exklusive Ausrichtung auf Quantifizierbarkeit und Messbarkeit geäußert, die einerseits den Gegenstand in seiner Vernetztheit nur unzureichend abzubilden vermöge und andererseits zu verengten Fragestellungen führe, die im Kern lediglich eine vorgegebene Programmatik überprüfe und somit auf die Frage der „Wirksamkeit“ reduziert sei. Wirkungen aber, die auch nichtintendierte Folgen einschließen können, würden vernachlässigt (vgl. Lambrecht, Rürup 2012).

(2) Ein zweites Argument bezieht sich auf eine vielfach konstatierte fehlende theoretische Fundierung der Forschung (vgl. Fend 2006a; Merrens 2006; Prenzel 2006; Klieme, Rakoczy 2008; Trautmann, Wischer 2011). Müller hebt diesbezüglich heraus, dass sowohl Theorie als auch Beobachtung für die Bildungsforschung notwendig seien: „Ohne Theorie machen Beobachtungen und Zahlen wenig, um nicht zu sagen, keinen Sinn, und ohne Empirie ist die Theorie bodenlos“ (Müller 2006, S. 23). Einige Autor*innen merken an, die Bildungsforschung nehme die Schule als eine gesellschaftliche Institution, die konstitutiv an der Herstellung gesellschaftlicher Verhältnisse beteiligt ist, nur in unzureichendem Maße in den Blick (vgl. z. B. Gräsel 2006; Schwippert 2012) und die Schule als Institution und somit der institutionell mit Handlungspraktiken verwobene Herstellungszusammenhang von Kompetenzen würden in ihrer inneren Gestalt nicht adäquat abgebildet.

(3) Ein drittes, häufig vorgebrachtes Argument wendet sich gegen die vielfach deskriptiven Befunde der Bildungsforschung, die sich kaum für die Gestaltung der Praxis heranziehen ließen (vgl. Zedler 2013), was eine deutliche Abgrenzung der Empirischen Bildungsforschung von den praktischen Feldern zur Folge habe. Mit Blick auf Studien wie PISA, TIMSS oder IGLU konzedieren aber Vertreter*innen der Bildungsforschung selbst, dass dadurch keine „Blaupausen zur Verbesserung des Systems“ generiert würden (Köller 2014, S. 111). Hinsichtlich des wichtigen Teilgebiets der Lehr-Lernforschung führt Gräsel (2006) aus, dass für die Praxis wichtige Themenfelder kaum untersucht würden, wie beispielsweise das Thema Disziplin oder auch eine praxisnahe Curriculumentwicklung (vgl. Prenzel 2006). Auch andere Bildungsforscher*innen problematisieren die thematische Verengung der Disziplin. Laut Zedler (2013) würden die empirische Forschung und die sozialwissenschaftliche Theoriebildung den Bereich der Erziehung ausblenden; es lägen kaum Untersuchungen darüber vor, wie „Lehrkräfte und Schulen diese

„Erziehungsziele‘ verfolgen“ (ebd., S. 419). Die sozialwissenschaftliche Forschung gibt seiner Auffassung nach keine „Antworten auf die Frage, wie wir künftig den Umgang mit den Heranwachsenden besser organisieren und gestalten können“ (ebd., S. 425), und er beschreibt die häufig fehlenden Möglichkeiten zur Nutzung der Forschungsbefunde in der Praxis als Leerstellen der Bildungsforschung. In diesem Zusammenhang steht auch die Zurückhaltung der Bildungsforschung gegenüber Ziel- und Normaspekten der Unterrichtspraxis in der Kritik (vgl. Gräsel 2006; Prenzel 2006; Schwippert 2012).

Terhart (2011) führt die Schwierigkeit, die gewonnenen Erkenntnisse in den praktischen Handlungskontext einfließen zu lassen, auf die immer tiefergehende Zergliederung und Spezialisierung der Forschungen zurück. Nach Oelkers (2014) geht damit einher, dass die Sprache und der Reflexionsstil kaum mehr alltagsnah und verständlich gehalten werden können. Mit Blick auf die Praxis formuliert Prenzel (2006) das Ziel, Bildungsforscher müssten lernen, Befunde so aufzubereiten, dass unterschiedliche Zielgruppen, beispielsweise aus der Praxis, der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft und der Politik, sie rezipieren können.

(4) Hieraus ergibt sich der vierte Kritikpunkt gleichsam von selbst. Er bezieht sich gerade auf die Nähe der Bildungsforschung zur Politik, die mit der Gefahr einhergehe, „dass die Bildungsforschung nicht-intendiert zum Steigbügelhalter politischer Kräfte wird, die unter dem scheinbaren Schutz wissenschaftlicher Erkenntnis politische Interessen durchsetzen“ (Köller 2014, S. 116), weil sie „Aspekte der Gesellschaftskritik oder der ethischen Verantwortung der Lehrerbildung“ nicht aufgreife (Härle, Busse 2018, S. 19). In diesem Verhältnis „informeller Koordination“ (Aljets 2015, S. 280) ist jedoch in letzter Zeit „eine gewisse Distanzierung und ein vorsichtiger Rückzug der bildungspolitischen Akteure zu beobachten“ (ebd., S. 291). Am Rande sei hierzu auch auf das äußerst „kostenintensive Untersuchungsparadigma“ der Bildungsforschung verwiesen, welches ihre Vertreter*innen selbst bemängeln (z. B. Köller 2014, S. 105).

3.2 Kritik an der Schulpädagogik

Auch die Schulpädagogik, die hier exemplarisch für die Erziehungswissenschaft steht, erfährt in zunehmendem Maße Kritik. Hier lassen sich drei Argumentationslinien herausarbeiten: (1) eine im diachronen Verlauf der Disziplin betrachtet zu große Nähe zur Reformpraxis, (2) ein disziplinäres Selbstverständnis, das aufgrund mangelnder Forschung nicht den Standards von Wissenschaftlichkeit genügt, und (3) unzureichende Leistungen in der Lehrerbildung vor allem im Bereich der Allgemeinen Didaktik.

(1) Mit Blick auf die Entwicklung der Disziplin wird hervorgehoben, dass vor allem in der Phase der Bildungsexpansion zwischen häufig reformpädagogisch orientierter Schulentwicklung auf der einen und engagierter Schulkritik auf der anderen Seite nicht immer trennscharf unterschieden wurde und somit die Differenzlinie zwischen Reformpraxis und erziehungswissenschaftlicher Analyse keine Prägnanz besaß (vgl. Tillmann 2009). Die Schulpädagogik stand so in der Vergangenheit in der Gefahr, als der Analyst und zugleich als der Akteur von Reformen zu erscheinen und zwischen diesen Polen zu oszillieren. Dieses Spannungsgefüge ist auch heute noch erkennbar, es zeigt sich jedoch im Zuge des Aufbruchs der Schulpädagogik zu einer stärker forschungsorientierten Disziplin (vgl. Harring, Rohlf, Gläser-Zikuda 2019) in einem geringeren Ausmaß.

(2) Ein zweiter Kritikpunkt betrifft den Beitrag der Schulpädagogik zur Forschung insgesamt, insbesondere aber zu den Large-Scale-Assessments, der bisher marginal geblieben sei und die Entwicklung grundlegender methodischer Standards nur wenig vorangetrieben habe (vgl. Prenzel 2006). Womöglich lässt sich dieser Sachverhalt darauf zurückführen, dass die Rezeption der Systemtheorie eine große Abstraktion mit sich brachte, welche die Anschlussfähigkeit an die Erziehungswirklichkeit und die Forschung erschwerte (vgl. Geiss 2014). Auch das Fehlen einer internationalen Sichtbarkeit der Schulpädagogik (bzw. der Erziehungswissenschaft insgesamt) findet in diesem Zusammenhang Erwähnung (vgl. Prenzel 2006). Begründet werden diese Einwände damit, dass den Vertreter*innen der Schulpädagogik – sehr häufig sind dies bekanntlich Lehrkräfte, die sich an der Hochschule weiterqualifizieren – eine entsprechende forschungsmethodische Ausbildung fehle (vgl. z. B. Merkens 2006; Tillmann 2006). Eine weitere Ursache der unzureichenden Visibilität der Disziplin dürfte darin zu finden sein, dass die mit hohen Studierendenzahlen verbundenen Aufgaben in der Lehrerbildung bei knappen personellen Ressourcen an den Hochschulen die Durchführung großangelegter Forschungsprojekte erschweren, die eigentlich eine Zusammenarbeit zahlreicher Personen unterschiedlicher Expertise in synergetisch funktionierenden Einheiten erforderten. Schmidt-Hertha und Tippelt (2014, S. 181) verweisen auf die im Vergleich mit anderen Fächern deutlich höhere Prüfungsbelastung der Erziehungswissenschaftler*innen, die aus der Doppelbelastung durch alle Hauptfach- und Nebenfachstudierenden der Lehramtsstudiengänge resultiert.

(3) Während die genannten Argumente vorwiegend die disziplinäre Struktur betreffen, bestehen auch inhaltliche Monita gegen die Allgemeine Didaktik, die zunehmend ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung als vielfach postuliertes Herzstück der Schulpädagogik verlustig gegangen sei. Ihre Theoriebasis habe sich seit Jahrzehnten nur marginal verändert (vgl. Bohl 2004; Terhart 2002) und empirisch geprüfte Erkenntnisse fließen auch dort, wo Anschlussmöglichkeiten

bestehen, kaum in die didaktischen Modelle als die bestimmenden Kernstücke der Allgemeinen Didaktik ein (vgl. Blömeke 2009). Als problematisch gilt auch, dass sich die Allgemeine Didaktik in der Vergangenheit stärker an den Inhalten und am Lehrenden und weniger an den Lernprozessen und Lernergebnissen orientiert habe (vgl. Fölling-Albers 2005) und diesbezüglich noch immer blinde Flecken aufweise. Zusammenfassend ist hier festzuhalten, dass es der Allgemeinen Didaktik nicht im erforderlichen Maße gelungen zu sein scheint, Planungs- und Analysesituationen von Unterricht über einen expliziten Anwendungsbezug in den Kontext der Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften zu stellen.

3.3 Kritik an den Fachdidaktiken

Der Beitrag der Fachdidaktiken zur Lehrerbildung steht analog zu dem der Schulpädagogik in der Kritik. Das Argument zielt hier im Wesentlichen ebenfalls auf eine unzureichende Theorie-Praxis-Verknüpfung ab, auch wenn diese sich aufgrund der Eigenständigkeit der einzelnen Didaktiken, die jeweils ihrem spezifischen Gegenstand verpflichtet sind (vgl. Ensberg, Wittowske 2010), nur schwer generalisieren lässt. Das Argument gewann nicht zuletzt dadurch an Brisanz, dass sich die Fachdidaktiken von der Unterrichtsmethodik distanzieren und mit teilweise anspruchsvollen Theoriekonzepten dem (Vor-)Urteil begegnen wollten, lediglich eine Vermittlungswissenschaft zu sein, um Anschluss an die entsprechenden Fachwissenschaften zu halten. Dabei ging es auch darum, die Arbeitsgebiete nach dem Abbau und der Umwidmung von Stellen durch die Eingliederung zahlreicher Pädagogischer Hochschulen in Universitäten neu zu konturieren. Damit begann jedoch eine weitere Abkehr von der Praxis, die vor allem mit Blick auf die Aufgaben der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung kritisch zu bewerten ist. Immer dringlicher erhebt sich deswegen die Forderung nach einer gegenstandsbezogenen Handlungstheorie, um durch eine stärkere Ausrichtung der Lehrerbildung auf das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern unter institutionellen Bedingungen die Studierenden zur Bewältigung ihrer späteren Berufspraxis zu befähigen (vgl. Terhart 2010). Mit dem Fokus auf eine domänenspezifische Bildungsforschung, zum Beispiel im Kontext von Kompetenzmodellen, suchten und suchen die Fachdidaktiken diesem Desiderat nachzukommen. Daraus ergibt sich aktuell das Problem, dass die klassischen (schulpädagogischen) Modelle heute kaum mehr tragfähig für die dargestellten Entwicklungen in den Fachdidaktiken sind, die mit Bezug auf lehr-lerntheoretisches Denken in den letzten Jahren die größten Fortschritte erzielt haben (vgl. Maier 2012, S. 23).

3.4 Kritik an der Pädagogischen Psychologie

Die ebenfalls gegen die Pädagogische Psychologie vorgebrachten Einwände seien hier nur kurz rekapituliert. Die hauptsächliche Bezugnahme auf das Individuum, weniger aber auf die historischen Bezüge von Schule sowie die damit zusammenhängenden „rechtlichen, weltanschaulichen und sonstigen Hintergründe“, die die Vertreter*innen der Disziplin selbst problematisieren (Spinath 2019, S. 75), stellt eine Engführung gegenüber einer umfassenden Erforschung zentraler Aspekte der Erziehung und Bildung dar. Für Herzog (2005, S. 216) beispielsweise sind die wesentlichen Adressaten der Disziplin die pädagogischen Praktiker*innen; die Disziplin selbst erkenne keinen Bedarf, „das Pädagogische begrifflich zu konstituieren“, insofern sei es heikel, dass sie ihre Praxis selbst erzeuge. Maier (2012, S. 53) weist zudem auf Nachteile von lernpsychologischen und neurobiologischen Erkenntnissen hin, die überwiegend aus Laborsituationen resultierten und die institutionelle und organisatorische Rahmung der Prozesse zu wenig in den Blick nähmen.

3.5 Kritik an soziologischen und ökonomischen Betrachtungsweisen des Bildungswesens

Wenngleich die soziologische Forschung heute zu Problemlagen und spezifischer Bildungsbenachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen sehr viel präziser Auskunft geben kann als vor 20 Jahren, fehlt es noch immer an Studien, die beispielsweise die tiefer liegenden Wirkmechanismen erhellen können, die zum Scheitern vieler Schülerinnen und Schüler im und am System Schule führen (vgl. Kraus [2014] 2016). Insgesamt bemängelt Kraus in Zusammenfassung des aktuellen bildungssoziologischen Forschungsstands die „Nicht-Beachtung des Geschehens in der Schule“ (ebd., S. 130). Wie die Bildungsforschung unterliege auch die Bildungssoziologie dem Verdikt einer zu engen Verschränkung mit der Politik, weil ihre Erkenntnisse und Daten in die Bildungspolitik und Bildungsplanung Eingang fänden. Böhnisch und Lenz bemängeln, dass sich die „Soziologie gegenüber der Pädagogik weitgehend verschlossen hat und sich nur als eine Art ‚Zulieferungsbetrieb‘ sieht“ (Böhnisch, Lenz 2014, S. 13). Die Autoren fordern einen Austausch der beiden Disziplinen auf zwei Ebenen: der pädagogisch-soziologischen und der bildungssoziologischen. Unter historischer Perspektive, welche auch feine Unterschiede im Wandel der Zeit herausarbeitet, bleibt fraglich, inwieweit die vielfach in der Schulforschung verwendeten statischen Makrokonstrukte (z. B. Klasse, Schicht, Milieu) in der Lage sind, die Wirklichkeit abzubilden (vgl. Osterhammel 2009, S. 1058). Im Hinblick auf die Bildungsökonomie hat neben dem Vorwurf einer unzureichenden Institutionenkenntnis und nicht

immer angemessenen Hypothesenbildung, die der Spezifik des Objektbereichs kaum gerecht wird, vor allem ihre „Selbstreferenzialität“ Einwände auf sich gezogen (Weiß 2012, S. 51).

4 Synergien interdisziplinärer Zusammenarbeit

Die Kritik an den jeweiligen disziplinären Zugriffen auf den Phänomenbereich institutionalisierter Bildungsprozesse verweist einerseits auf die Notwendigkeit disziplinbasierter Konzepte, andererseits auf deren Limitationen angesichts der Komplexität und inneren Struktur institutionalisierten Lehrens und Lernens. Die Gestaltung von Bildungsprozessen – von der Ebene der Bildungspolitik bis zur Unterrichtspraxis und Lehrer*innenbildung – ist notwendigerweise auf diese mehrebenen-theoretisch strukturierte Einheit (vgl. Fend 2008) bezogen. Hingegen ist die Wissenschaft an einer analytischen, disziplinbasierten Auffächerung orientiert, die unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand entwirft.

Die skizzierten Kritikpunkte wenden sich vor allem gegen fachimmanente und isolierte Zugangsweisen der Disziplinen mit ihren teilweise starken Spezialisierungen. Das Ringen um Ressourcen und Mittel, um Macht und nicht zuletzt um Deutungshoheiten in den Hochschulen und Institutionen scheint ihre Zersplitterung noch erheblich zu verstärken. Häufig fehlt ungeachtet aller interdisziplinären Annäherungen die gegenseitige Anerkennung der Einzelperspektiven mit ihren Forschungszugriffen, ihren methodischen Zugangsweisen, ihren Befunden und Distributionsstrategien. Sie gilt es künftig entschiedener als bisher zu überwinden.

Es bleibt hinsichtlich der benannten Kritikpunkte einerseits zu fragen, ob wissenschaftliche Herausforderungen in einer zunehmend ausdifferenzierten und komplexer werdenden Bildungslandschaft sich aus der vorherrschenden Sicht der Einzeldisziplinen noch zureichend identifizieren und bearbeiten lassen, und andererseits, ob aus engen disziplinimmanenten Perspektiven heraus ausreichend theoretisch fundierte Gestaltungsimpulse für die Praxis resultieren können. „Je enger ein disziplinäres Feld definiert wird“, so argumentiert Terhart (2012, S. 30), „desto mehr schließt es aus, und umso riskanter wird es, wenn seine Umweltbedingungen sich ändern“. Vor diesem Hintergrund vertritt der vorliegende Beitrag die auch andernorts artikulierte Auffassung, dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Disziplinen den benannten Problemfeldern entgegentreten und damit Perspektiven eröffnen kann, die aus der jeweiligen isolierten Sicht kaum in den Fokus rücken. Dieses Desiderat lässt sich u. E. jedoch weniger durch einen systematischen, übergreifenden Masterplan für die For-

schung realisieren, als vielmehr durch die gezielte Erweiterung einzelner disziplinärer Zugriffe durch Adaption von Methoden und Konzepten anderer Disziplinen.

Für die Bildungsökonomie könnte das interdisziplinäre Gespräch beispielsweise dazu führen, die eigene Selbstreferenzialität zu überwinden und im Diskurs mit der Erziehungswissenschaft die beklagten unzureichenden Institutionskenntnisse produktiv zu bearbeiten; im Gegenzug sind ihre Forschungsbefunde wichtige Bestimmungsstücke für die Lehrerbildung, die bislang dort ein Desiderat darstellen.

Den Fachdidaktiken eröffnet nach Terhart (2011) die Kooperation mit empirisch ausgerichteten Disziplinen beispielsweise die Chance, sich von schulpraxisbezogenen Anhängseln der Fachstudien zu einem bedeutsamen Bestandteil einer forschungsbasierten Lehrerbildung zu entwickeln. Für die je einzelnen Fachdidaktiken liegt ein Gewinn darin, die Theoriebildung im Fach durch empirisch ausgerichtete Verfahren prüfen und erweitern zu können. Dies macht zweierlei möglich: Der immer wieder monierten Abkehr von der Praxis wirkt eine neue empirische Zuwendung zum Feld entgegen; gleichzeitig ist zu erwarten, dass die empirischen Befunde, die sich durch die Bezugnahme auf die Schulwirklichkeit gewinnen lassen, die Theorielage erweitern und insbesondere der Lehrerbildung zu Gute kommen. Auf der Grundlage ihrer theoretischen Fachkonzepte sind Fachdidaktiken intensiver als zuvor in neue Steuerungsverfahren eingebunden, beispielsweise indem sie es mit Blick auf Bildungsstandards und ihre Überprüfung ermöglichen, verschiedene Kompetenzniveaus zu operationalisieren und empirisch zu validieren (vgl. Richter 2010). Diese Prozesse sind schon – in einigen Fachdidaktiken mehr, in anderen weniger – weit fortgeschritten. Am stärksten sind sie in der Mathematikdidaktik und in den Didaktiken der Naturwissenschaften verankert. Für die Didaktiken der Geistes- und Kulturwissenschaften gibt es erste bedeutsame Beispiele, unter anderen seien hier die DESI-Studie oder die Studie TEDS-LT angeführt. In Letzterer erfolgte ebenfalls eine interdisziplinäre Kooperation von Fachdidaktik und Bildungsforschung und in deren Anschluss eine starke Ausrichtung der Englischdidaktik auf Methoden der Sozialforschung.

Ein weiteres Forschungsfeld, in dem der Mehrwert interdisziplinärer Bildungsforschung unter Beteiligung der Fachdidaktiken deutlich wird, ist die Professionalisierungsforschung. Die COACTIV-Studie (vgl. Kunter et al. 2011) erbrachte beispielsweise einen umfassenden empirischen Zugang zur Erfassung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften – exemplarisch für den Bereich der Mathematik. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften standen dabei ebenso im Fokus wie Überzeugungen, Motivationen und selbstregulative Fähigkeiten, um sowohl die Struktur der professionellen Kompetenz als auch

ihre Determinanten empirisch zu erkunden. Die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich wurde im Rahmen der TEDS-Studie beforscht (vgl. Blömeke, Suhl, Kaiser 2011).

Für die Schulpädagogik ist ein emergenter Mehrwert darin zu erwarten, dass eine akzentuierte Forschungsausrichtung die als defizitär befundenen Theoriebestände der Allgemeinen Didaktik empirisch unterfüttern und in einer Weise weiterentwickeln kann, welche einen deutlicheren Anschluss für die Lehrerbildung ermöglicht. Konkret kann dies beispielsweise geschehen, indem die in den vorherrschenden didaktischen Modellen bislang kaum beleuchtete didaktische Mikroebene mit empirischen Verfahren in den Blick genommen wird. Dies setzt auch eine intensiviertere Kooperation mit den Fachdidaktiken voraus, um die Weiterentwicklung der Theorie fachlich fundiert und jenseits des vielfach geäußerten Vorwurfs, die Allgemeine Didaktik „stricke ohne Wolle“ (z. B. Dietrich 1994), voranzubringen. Die Beforschung der Mikroebene im Rahmen experimenteller Unterrichts- und Interventionsforschung eröffnet zudem die Möglichkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit der Bildungsforschung, die vor dem Hintergrund der strukturellen Gegebenheiten der Schulpädagogik vor allem methodische Schwerpunkte umfassen könnte. Denkbar und bisher weitestgehend vernachlässigt sind ergänzende Verfahren, beispielsweise vertiefende sozial-rekonstruktive Studien in zuvor ermittelten Optimalklassen, in denen gute und überdurchschnittliche Leistungen in schwierigen Kontexten erzielt werden. Dadurch bestünde die Chance, zu didaktisch differenzierten und schulpraktisch anschlussfähigen Erkenntnissen zu gelangen. Gerade eine klarer akzentuierte forschungsmethodische Schulung des wissenschaftlichen Personals der Schulpädagogik, die vielfach noch ein Desiderat darstellt, kann hier zum Anknüpfungspunkt der beiden Wissenschaften werden.

Für die Empirische Bildungsforschung und die (Pädagogische) Psychologie wird aus der Interdisziplinarität ebenfalls ein produktiver Mehrwert ersichtlich. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken eröffnet insofern einen Ausweg aus den Defiziten ihrer theoretischen Anbindung, als insbesondere deren Erkenntnisse zur Mikro- und Mesoebene sowie zur gesellschaftlichen Funktion von Schule, es erlauben, die für Teilausschnitte der Schule gewonnenen Resultate in ein Ganzes einzuordnen (vgl. Fend 2008). Eine wechselseitige Befruchtung der reichhaltigen theoretischen Konzepte der in der Lehrerbildung verorteten Disziplinen ist so im doppelten Sinne geeignet, die aus der Bildungsforschung heraus selbst kritisierte Distanz zur Praxis zu überwinden: Einerseits indem sie Ergebnisse unmittelbar in einen Interpretationszusammenhang stellen kann, der es ermöglicht, Aussagen über Gestaltungsaspekte des Bildungswesens zu treffen, andererseits indem sie Implementationstheorien einbe-

zieht, die den Spielraum potentieller Veränderungen der Praxis ausloten. Dieses Feld hat die Bildungsforschung bisher hauptsächlich der Politik überlassen.

5 Fazit

Die Zusammenschau des optionalen produktiven Mehrwerts interdisziplinärer Kooperationen in den Bildungswissenschaften auf unterschiedlichen Ebenen ergibt zunächst folgenden wesentlichen Befund: Während einerseits sich vor allem die Methoden der Empirischen Bildungsforschung als bereichernd für die Schulpädagogik und die Fachdidaktiken erweisen können, sind es andererseits hauptsächlich deren theoretischen Konzepte bezüglich Lehren und Erziehen sowie ihre unmittelbare Nähe zum Praxisfeld Schule, von denen sowohl die Empirische Bildungsforschung als auch die Soziologie, Psychologie und Bildungsökonomie interdisziplinär profitieren dürften. Dies stellt zunächst keine neue und tiefgreifende Einsicht dar, ist aus unserer Sicht jedoch bedeutsam für die Weiterentwicklung der Disziplinen. Für die Schulpädagogik und die Fachdidaktiken sind die Erkenntnisse und Methoden der Empirischen Bildungsforschung hoch bedeutsam, ebenso kann sowohl die Ausweitung der Methodik als auch die Bezugnahme auf die Forschung zu neuen Fragestellungen führen, die in den Fachdisziplinen mit traditionellem Habitus und zuweilen engem Zuschnitt bislang kaum in den Blick genommen wurden.

Allen Unkenrufen über die mangelnde Kooperationsbereitschaft zum Trotz ist schon vieles auf den Weg gebracht. Die fruchtbare Zusammenarbeit der einzelnen disziplinären Zugriffe auf die Komplexität institutionalisierten Lehrens und Lernens erfordert – das verdeutlicht auch das Teamwork der Autor*innen dieses Artikels exemplarisch – die vorurteilsfreie Klärung der theoretischen Ansätze, der methodischen Vorgehensweisen und strukturellen Einbindungen der Disziplinen, um mit vereinten Kräften den Herausforderungen des Bildungsbereichs begegnen und die übergreifenden Aufgaben, die sich bei der institutionellen Organisation von Lehr-Lernprozessen stellen, produktiv und weitsichtig bewältigen zu können. In der Lehrerbildung finden empirische und theoretisch-analytische Perspektiven ihren verbindenden Referenzpunkt und einen Raum, der viele Möglichkeiten eröffnet, die Distanz zwischen Theorie und Praxis zumindest in Ansätzen zu überbrücken. Die Lehrerbildung bietet damit einen bedeutsamen Ansatzpunkt für interdisziplinäres Arbeiten über strukturelle Differenzlinien hinweg.

Die Kernvoraussetzung für diese anzustrebenden Entwicklungen ist die einleitend skizzierte Konzeption des ‚Gegenstandsfeldes‘ der Erziehungswissenschaft.

Institutionell und methodisch organisierte Kulturübertragung von einer Generation auf eine andere – um nur diesen Teil des Erziehungs- und Bildungsbereichs zu erwähnen – ist sachnotwendig nicht durch eine Verengung auf eine Datenquelle oder einen Handlungstypus zu erfassen und zu bewältigen. Aus dieser Metatheorie ergibt sich sowohl die Vielfalt der disziplinären Zugangswege als auch die Notwendigkeit ihrer Zusammenarbeit, die dabei durchaus historisch wandelbaren Pfaden folgen kann.

Literatur

- Aljets, Enno (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS
- Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance Band 7)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bayrhuber, Horst; Abraham, Ulf; Frederking, Volker; Jank, Werner; Rothgangl, Martin und Vollmer, Helmut Johannes (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Becker, Rolf (2011). *Bildungssoziologie – was sie ist, was sie will, was sie kann*. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 2., überarb. u. erw. Aufl., S. 9–36
- Blömeke, Sigrid (2009). *Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung*. In: K.-H. Arnold; S. Blömeke; R. Messner und J. Schlömerkemper (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–25
- Blömeke, Sigrid; Suhl, Ute und Kaiser, Gabriele (2011). *Teacher education effectiveness: Quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge*. In: *Journal of Teacher Education*, 62 (2), S. 154–171
- Böhnisch, Lothar und Lenz, Karl (2014). *Studienbuch Pädagogik und Soziologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohl, Thorsten (2004). *Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Folgerungen aus der PISA-Studie*. In: *Die Deutsche Schule*, 96 (4), S. 414–425
- Bohl, Thorsten und Kleinknecht, Marc (2009). *Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik. Theoretische und empirische Impulse aus einer Aufgabenkulturanalyse*. In: K.-H. Arnold; S. Blömeke; R. Messner und J. Schlömerkemper

- (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–157
- Bourdieu, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Brüsemeister, Thomas und Kemper, Thomas (2019). Schule aus soziologischer Perspektive. In: M. Harring; C. Rohlfis und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 64–74
- Christ, Michaela und Suderland, Maja (Hrsg.) (2014). Soziologie und Nationalsozialismus. Positionen, Debatten, Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dietrich, Ingrid (1994). „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In: M. A. Meyer und W. Plöger (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, und Fachwissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 235–242
- Ensberg, Claus und Wittowske, Steffen (2010). Fachdidaktiken als praktische Wissenschaften. Grundlagen – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Fatke, Reinhard und Oelkers, Jürgen (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, Beiheft, S. 7–13
- Fend, Helmut (1974). Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz
- Fend, Helmut (1977). Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule (Soziologie der Schule). Weinheim: Beltz
- Fend, Helmut (1979). Sozialisation durch Literatur. Weinheim: Beltz
- Fend, Helmut (1982). Gesamtschule im Vergleich. Weinheim: Beltz
- Fend, Helmut (2006a). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie am Beispiel der Schultheorien. In: H. Merckens (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–53
- Fend, Helmut (2006b). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, Helmut (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, Helmut (2010). Bildungsforschung von 1965 bis 2008. Ein Zeitzeugenbericht zu Fortschritten, Rückschlägen und Höhepunkten. In: C. Ritzi und U. Wiegmann (Hrsg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275–303

- Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagl, Willi; Specht, Werner und Väth-Szuzdiara, Roswitha (1976). *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz
- Fischler, Helmut; Gebhard, Ulrich und Rehm, Markus (2018). *Naturwissenschaftliche Bildung und Scientific Literacy*. In: D. Krüger; I. Parchmann und H. Schecker (Hrsg.): *Theorie in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 11–29
- Fölling-Albers, Maria (2005). *Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema?* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (2), S. 198–213
- Gebhard, Ulrich; Höttecke, Dietmar und Rehm, Markus (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften*. Ein Studienbuch. Berlin: Springer VS
- Geiss, Michael (2014). *Die angemessene Form. Abstraktion und die Suche nach einem pädagogischen Kalkül*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, Beiheft, S. 47–65
- Gräsel, Cornelia (2006). *Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung aus der Perspektive der Unterrichtsforschung*. In: H. Merckens (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–108
- Gräsel, Cornelia (2011). *Was ist Empirische Bildungsforschung?* In: H. Reinders; H. Ditton; C. Gräsel und B. Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–27
- Hadjar, Andreas und Becker, Rolf (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. In: A. Hadjar und R. Becker (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–24
- Härle, Gerhard und Busse, Beatrix (2018). *Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung*. In: *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* 1/2, S. 9–46.
- Harring, Marius; Rohlfs, Carsten und Gläser-Zikuda, Michaela (2019). *Bildung im schulischen Kontext. Eine Einführung in die Thematik*. In: M. Harring; C. Rohlfs und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann/UTB, S. 11–17
- Herzog, Walter (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Horn, Klaus-Peter (2014). *Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, Beiheft, S. 14–32
- Ingenkamp, Karlheinz (1992). *Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, AEPF, 1965–1969*. In: *Empirische Pädagogik*, 6 (1), S. 109–117

- Klieme, Eckhard und Rakoczy, Katrin (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2), S. 222–237
- Köller, Olaf (2014). Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, Beiheft, S. 102–122
- Koller, Hans-Christoph (2012). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (1), S. 6–21
- Kraft, Volker (2012). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (3), S. 285–301
- Krais, Beate (1994). Erziehungs- und Bildungssoziologie. In: H. Kerber und A. Schmieder (Hrsg.): Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 556–576
- Krais, Beate (2014). Bildungssoziologie. In: Die Deutsche Schule, 106 (3), S. 264–290. Wieder abgedruckt in D. Fickermann und H.-W. Fuchs (Hrsg.) (2016): Bildungsforschung – Disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden, Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 113–138
- Krüger, Heinz-Hermann (2012). Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 6., durchges. Aufl.
- 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
- Lambrecht, Maïke und Rürup, Matthias (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel „Schulinspektion“. In: A. Wacker; U. Maier und J. Wissinger (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–77
- Leschinsky, Achim (2004). Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. In: W. Helsper und J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–92
- Maier, Uwe (2012). Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Merkens, Hans (2006). Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In: H. Merkens (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–20
- Mittelstraß, Jürgen (2005). Methodische Transdisziplinarität. Technikfolgenabschätzung. In: Theorie und Praxis, 14 (2), S. 18–23. http://www.leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf [20.03.2016]
- Mittelstraß, Jürgen (2019). Bildung in einer Wissensgesellschaft. In: heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, 3, S. 21–36

- Müller, Walter (2006). Bildungsforschung und pädagogische Soziologie. In: H. Merckens (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–39
- Oelkers, Jürgen (2014). Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, Beiheft, S. 85–101
- Osterhammel, Jürgen (2009). Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: C. H. Beck
- Prenzel, Manfred (2006). Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: H. Merckens (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–79
- Rauschenbach, Thomas; Tillmann, Klaus-Jürgen; Tippelt, Rudolf und Weishaupt, Horst (2008). Datenreport 2008. Die Lage der Erziehungswissenschaft im Spiegel der Statistik. In: Erziehungswissenschaft, 19, S. 77–86
- Richter, Dagmar (2010). Alles nur Ansichtssache? Lehren und Forschen im Fach Politik. In: C. Ensberg und S. Wittowske (Hrsg.): Fachdidaktiken als praktische Wissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–95
- Rohlf's, Carsten (2011). Bildungseinstellungen. Schule aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rohlf's, Carsten (2017a). Bildungsfragen. Facetten und Kontroversen des aktuellen Bildungsdiskurses. In: G. Zenkert (Hrsg.): Bildungskonzepte und Bildungsorganisation. Zur Dramaturgie der Wissensgesellschaft. Heidelberg: Mattes, S. 25–53
- Rohlf's, Carsten (2017b). Pierre Bourdieus Theorie der Sozialen Praxis. Die Illusion der feinen Unterschiede. In: G.-B. von Carlsburg (Hrsg.): Denk- und Lernkulturen im wissenschaftlichen Diskurs – Cultures of Thinking and Learning in the Scientific Discourse. Frankfurt am Main: Lang, S. 173–198
- Roth, Heinrich ([1962] 2007). Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: M. Kraul und J. Schlömerkemper (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. In: Die Deutsche Schule, 99, 9. Beiheft, S. 93–106
- Rothland, Martin (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsfor-schung als Teilgebiete der Schulpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 110 (4), S. 369–382
- von Saldern, Matthias (2010). Geschichte der Empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik – Offene Fragen. In: C. Ritzi und U. Wiegmann (Hrsg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 305–324

- Schaub, Horst und Zenke, Karl G. (2007). Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuchverlag, grundlegend überarb., aktual. und erw. Neuauflage
- Schmidt-Hertha, Bernhard und Tippelt, Rudolf (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012). In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, Beiheft, S. 172–183
- Schwippert, Kurt (2012). Empirische Bildungsforschung: Perspektiven der Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule, 104 (1), S. 100–112
- Spiel, Christiane; Schober, Barbara; Wagner, Petra; Reimann, Ralph und Strohmeier, Dagmar (2011). Die Konzeption der Bildungspsychologie und das Potential ihres Strukturmodells. In: Die Deutsche Schule, 103 (4), S. 381–392
- Spieß, C. Katharina (2014). Was sind die Kosten versäumter Bildungschancen? In: B. Spinath (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung. Heidelberg: Springer VS, S. 109–121
- Spinath, Birgit (2019). Schule aus psychologischer Perspektive. In: M. Harring; C. Rohlfs und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 75–82
- Spinath, Birgit; Hasselhorn, Marcus; Artelt, Cordula; Köller, Olaf; Möller, Jens und Brünken, Roland (2012). Gesellschaftliche Herausforderungen für Bildungsforschung und -praxis. Beiträge der Pädagogischen Psychologie. In: Psychologische Rundschau, 63 (2), S. 92–110
- Stichweh, Rudolf (1994). Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Terhart, Ewald (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16 (2), S. 77–86
- Terhart, Ewald (2009). Theorie der Schule. Auf der Suche nach einem Phantom? In: B. Wischer und K.-J. Tillmann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim: Juventa, S. 35–50
- Terhart, Ewald (2010). Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr-Lern-Forschung. In: Seminar 16 (2), S. 49–62
- Terhart, Ewald (2011). Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: Konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: H. Bayrhuber; U. Harms; B. Muszynski; B. Ralle; M. Rothgangel; L.-H. Schön; H. J. Vollmer und H.-G. Weigand (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 241–256
- Terhart, Ewald (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammel-disziplin, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (1), S. 22–39

- Thiel, Felicitas (2018). Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung. In: *Erziehungswissenschaft*, 56 (1), 35–44
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006). Schulpädagogik und Bildungsforschung: Aktuelle Trends vor dem Hintergrund langfristiger Entwicklungen. In: H. Merckens (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–95
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2009). Erziehungswissenschaft und Schulreform. Erfahrungen aus vierzig Jahren. In: B. Wischer und K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim: Juventa, S. 51–68
- Trautmann, Matthias und Wischer, Beate (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Vogel, Peter (2010). Erziehungswissenschaft und Soziologie. Grenzen und Grenzübergänge. In: A. Honer; M. Meuser und M. Pfadenhauer (Hrsg.): *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler. Ronald Hitzler zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 482–493
- Weiß, Manfred (2012). Bildungsökonomie. In: *Die Deutsche Schule*, 104 (3), S. 303–319. Wieder abgedruckt in D. Fickermann und H.-W. Fuchs (Hrsg.) (2016): *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden, Ergebnisse*. Münster: Waxmann, S. 38–54
- Wischer, Beate und Tillmann, Klaus-Jürgen (2009). Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Erziehungswissenschaft? In: B. Wischer und K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim: Juventa, S. 7–12
- Zedler, Peter (2013). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses, Teil 2. In: *Die Deutsche Schule*, 105 (4), S. 415–433
- Zedler, Peter und Döbert, Hans (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: R. Tippelt und B. Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–45

Autoren

Prof. Dr. Albrecht Wacker. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe I. Forschungsschwerpunkte: Bildungssystem und Steuerung im Bildungswesen
albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de

Prof. em. Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Fend. Universität Zürich, Professor (i. R.) für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogische Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Geschichte und Theorie institutionalisierten Lernens, Lebenslaufforschung
helmut.fend@t-online.de

Prof. Dr. Thorsten Bohl. Universität Tübingen, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik, seit 2015 Leiter der Tübingen School of Education (TüSE). Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung
thorsten.bohl@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Markus Rehm. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Professur für die Didaktik der Naturwissenschaften mit dem Schwerpunkt Chemiedidaktik. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den naturwissenschaftlichen Unterricht, Verstehensprozesse beim Lernen von Naturwissenschaften
rehm@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Joachim Engel. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Professur für Mathematik und ihre Didaktik. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der anwendungsbezogenen Mathematik, Statistical Literacy
engel@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Carsten Rohlfs. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik / Methoden der Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Bildungseinstellungen und Schulerfolg, Kompetenzentwicklung, Lehrerprofessionalisierung im internationalen Kontext
rohlfs@ph-heidelberg.de

Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen?

Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare

Zusammenfassung. Die Relevanz vermehrter Praxisbezüge in der ersten Phase der Lehrerbildung ist umstritten; die wissenschaftliche Debatte zur Theorie-Praxis-Verknüpfung weist Ambivalenzen auf. Bisher gänzlich unbeachtet bleibt im Diskurs die Perspektive von Vertreter*innen der Studienseminare, die als Akteurinnen und Akteure an der Ausgestaltung einer Verschränkung der Lernorte Universität, Schule und Studienseminar in den beiden Phasen der Lehrerbildung beteiligt sind. Deshalb stehen empirische Rekonstruktionen zu dieser Sichtweise auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung im Fokus dieses Artikels. Die Rekonstruktionen werden in der aktuellen Debatte um die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium insgesamt verortet und in ein Verhältnis zur Perspektive weiterer Akteure gesetzt, wobei aktuellen Diskurstendenzen ein kritischer Blick gilt. Ziel des Beitrags ist es, die unterschiedlichen an der Lehrerbildung beteiligten Akteure in die Reflexion zu bringen und anzuregen, zutage tretende gegenseitige Unterstellungen aufzuarbeiten sowie eingeschlifene Reaktionsmuster zu überdenken.

Schlüsselwörter. Studienseminar, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Theorie-Praxis-Verknüpfung

‘Finally practice’ and ‘theory with a small t’

The theory-practice link in teacher education from the perspective of those involved in the centers for practical teacher education

Abstract. The relevance of increased practical relevance in the first phase of teacher training for the professionalization of prospective teachers is controversial; the scientific debate on the theory-practice link shows ambivalences. So far, completely ignored in the discourse has been the perspective of representatives of the study seminars, who are involved in designing an interlinking of the learning locations university, school and study seminar in the two phases of teacher training. Therefore, empirical reconstructions of this view of the relationship between theory and practice in teacher training are the focus of this article. The reconstructions are located in the current debate about the theory-practice link in teacher education and put in relation to the perspective of other actors, with a critical view on current discourse trends. The aim of the contribution is to bring the various actors involved in teacher training into reflection and to encourage them to process emerging mutual allegations and to rethink ingrained reaction patterns.

Keywords. Centers for Practical Teacher Education (Studienseminare), theory-practice-correlation

1 Zu ambivalenten Befunden und aktuellen Debatten um die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium

Das unbestimmte Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung ist ein beständiger Topos sowohl des Wissenschaftsdiskurses als auch der ‚akademischen Alltagstheorien‘. Dies liegt nicht zuletzt in der besonderen zweiphasigen Struktur dieses Bildungsganges in Deutschland begründet (vgl. Dzengel 2016, S. 31–63). In den vergangenen Jahren erfährt dieser Diskurs eine weitere Variation, da die bildungspolitische Maxime der Praxisnähe sowohl durch neue Gesetze (vgl. exemplarisch in Nordrhein-Westfalen: LABG 2013) als auch durch curriculare Ausdehnungen der Praxisphasen (vgl. Weyland, Wittman 2017) verstärkt Einzug in das universitäre Studium und damit in die erste Phase erhält.

Mit dieser bildungspolitischen Wendung zur intensivierten Theorie-Praxis-Integration im Lehramtsstudium geht eine erhöhte wissenschaftliche Forschungsaktivität zu diesem Thema einher (vgl. Biederbeck, Rothland 2018, S. 8). So verzeichnet Hascher schon im Jahr 2012 „Forschung zu Praktika als ein florie-

rendes Feld“ (S. 91) der Lehrerbildungsforschung. Neben Gelingensbedingungen von Lernprozessen im Praktikum (z. B. Hartung-Beck, Schlag 2020) stehen u. a. Herausforderungen (z. B. Artmann, Herzmann 2018), Entwicklungen von Überzeugungen und Haltungen angehender Lehrkräfte in Praxisphasen (z. B. Zaruba et al. 2018) oder die Perspektiven von Studierenden (z. B. te Poel 2017; Klewin, Köker, Störtländer 2020) oder universitären Lehrenden (z. B. Brandhorst et al. 2018) im Fokus. Dennoch gelten die Ergebnisse zur Wirksamkeit von Praxisphasen als nicht hinreichend fundiert (z. B. Liegmann et al. 2018), was u. a. in einer hohen Zahl von Erhebungen der Kompetenzselbsteinschätzung gründe (vgl. Biederbeck, Rothland 2018, S. 8). Auch macht es die insgesamt widersprüchliche Befundlage (z. B. Studien von Heinrich, Klenner 2020; te Poel, Heinrich 2018; Brenneke et al. 2018; Hascher 2012) unmöglich, eindeutige Rückschlüsse zu ziehen und lässt die zunehmende Praxisorientierung angesichts der „Bemühungen empirischer Bildungsforschung um eine evidenzbasierte Qualitätsverbesserung der Lehrkräftebildung in Deutschland“ (vgl. Heinrich, Streblov 2019, S. 38) umso bemerkenswerter erscheinen.

Mit der uneindeutigen Forschungslage korrespondieren Ambivalenzen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. So wenden sich Wenzl, Wernet und Kollmer (2017) ausgehend von Rekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden strikt gegen die Annahme eines qualitätsdienlichen Praxisbezuges im Studium und weisen diesbezüglich eine solche studentische Forderung als „leere ‚Parole““ (Wenzl et al., S. 4) zurück. Ausgehend von objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung von abgeordneten Lehrkräften an Hochschulen heben hingegen Klomfaß, Kesler und Stier (2020) deren Bedeutsamkeit hervor und stützen die „Praxisansprüche“ (ebd., S. 151) von Studierenden. Tendenzen der Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Praxis und ebenso die Auseinandersetzung mit ihnen scheinen anstelle einer bildungspolitisch motivierten Aufgeschlossenheit von Universitäten für die Theorie-Praxis-Integration in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung somit diskursmächtiger zu werden. Zugleich ist die Perspektive von Vertreter*innen der Studienseminare auf neue Formen der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bisher noch unerforscht und unberücksichtigt.

An dieses Forschungsdesiderat möchten wir in diesem Artikel anknüpfen und einen Fokus auf Ergebnisse der Beforschung dieser Perspektive richten. Auch die hier zusammengestellten Forschungsergebnisse lassen – das ist vorausgreifend anzumerken – deutliche Abgrenzungstendenzen, hier gegenüber dem theoretischen Anspruch der Universität, erkennen, weshalb die vertiefte Auseinandersetzung mit den abgrenzenden Positionen und Argumentationen auf beiden Seiten sowie mit den Konsequenzen für die Professionalisierung angehender

Lehrpersonen den zweiten Schwerpunkt des Beitrags ausmachen. Denn diese Positionen, so unsere Annahme, stellen angehende Lehrpersonen, die am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses stehen, nicht weniger vor Herausforderungen und Schwierigkeiten als eine unkritische Expansion der Praxisbezüge im Studium und latente ‚Imagerien‘. Als Hochschullehrende, die selbst auf Unterrichtserfahrung in der Schule zurückgreifen können und zugleich für eine Praxisorientierung ohne Verlust von Wissenschaftlichkeit im universitären Lehramtsstudium plädieren, möchten wir uns hier auf der Basis unserer Analysen der Irritation stellen, die in der wechselseitigen Abwertung der Akteure begründet liegt. Auf diese Weise wollen wir alle Beteiligten dazu motivieren, sowohl die jeweils eigene Position zu reflektieren und kritisch zu überprüfen als auch mögliche Konsequenzen bestehender Abgrenzungstendenzen für die angehenden Lehrpersonen zu überdenken, die auf dem Weg der beruflichen Identitätsfindung mit diesen konfrontiert sind.

Im nächsten Abschnitt legen wir zunächst die Position der Abgrenzung von der Praxisorientierung im Studium auf Universitätsseite, vertreten von Wenzl et al. (2017), sowie deren Analysen zusammenfassend dar und filtern die von den Autor*innen verwendete theoretische Figur der ‚Imagerie‘ heraus. Unter Rückgriff darauf stellen wir dieser Position im dritten Abschnitt kontrastiv wesentliche Ergebnisse einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion zum Praxis-Theorie-Verständnis von Vertreter*innen der Studienseminare gegenüber. Das vierte Kapitel zeigt mögliche Konsequenzen gegenseitiger Abgrenzungstendenzen für angehende, in ihrer Professionalitätsentwicklung zu unterstützende Lehrpersonen und schließt mit den begründeten Forderungen einer dialektischen Betrachtung der Theorie-Praxis-Beziehung und der Akzeptanz wissenschaftlicher Vielfalt.

2 Praxisbedeutsamkeit als ‚Imagerie‘?

2.1 Abgrenzungen von Praxis auf Universitätsseite

Wenzl et al. (2017) gelangen zur Schlussfolgerung, der Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden sei zurückzuweisen, indem sie ausgehend von ihren Rekonstruktionen einen Identitäts- bzw. genauer einen Identifizierungskonflikt der Studierenden ausmachen: Diese seien zwar an der Universität eingeschrieben, stellten jedoch de facto ein Berufswahlmotiv in den Vordergrund, das sie nicht unmittelbar mit wissenschaftlichen und theoretischen Inhalten und Vorgehensweisen der universitären Lehre verknüpften. In der Folge erscheine den Studierenden laut den Autor*innen die Universität nicht als der richtige Ort für eine Lehramtsausbildung:

Die Studierenden fordern ‚mehr Praxis‘, weil sie sich mit der Bildung einer studentischen Identität schwertun. Eigentlich schwebt ihnen nicht eine alternative universitäre Lehre, sondern eine Alternative zur Universität vor. Hinter dem Praxiswunsch steht der Wunsch, die Universität möge ihnen erspart bleiben. Sie wollen aus der Schule über die Schule in die Schule. Das Studium erscheint ihnen nicht als willkommenes Moratorium, in welchem sich Bildungschancen gerade deshalb eröffnen, weil und insofern es frei von berufspraktischen Ansprüchen ist. Das Studium erscheint als lästiger, ungeliebter Umweg. Was dort den Anschein hat, nicht im engen Konnex zur unterrichtlichen Praxis zu stehen – seien es Fachinhalte, von denen auszugehen ist, dass sie im Unterricht nicht auftauchen, seien es erziehungswissenschaftliche oder sozialisationstheoretische Einsichten, die über den engen Rahmen schulischer und unterrichtlicher Themen hinausgehen – wird nicht als intellektuelle Chance gedeutet, sondern als intellektueller Irrweg. (Wenzl et al. 2017, S. 2)

Nun wäre es ein Leichtes, eben jene scharfe Kritik an der Praxisorientierung von universitärer Seite als Sorge der Erziehungswissenschaftler*innen vor einer ‚feindlichen‘ Übernahme und dem Verlust des eigenen Propriums zu deuten: Denn freilich stellt es eine narzisstische Kränkung dar, wenn Universitätsdozent*innen sich von Studierenden sagen lassen müssen, dass die eigentlich berufsrelevanten Seminare diejenigen der Lehrbeauftragten darstellten, die von der ‚echten Praxis‘, also der Schule, berichten könnten, während demgegenüber Schultheorien und akademische Didaktik doch allzu realitätsfern erschienen (vgl. Heinrich 2009). Eine solche Erwiderung auf die kritischen Einwürfe der Kolleg*innen würde unseres Erachtens aber in doppelter Hinsicht zu kurz greifen – sowohl mit Blick auf die *Studierenden* als auch auf die *Hochschullehrenden*.

Für die *Hochschullehrenden* geriete eine theoriefundierte Lehre unter einer die Praxis priorisierenden oder allein auf die Praxis fokussierenden Perspektive zunehmend in Legitimationsnöte. Zugleich würde damit die große Unzufriedenheit vieler *Studierender* mit dem Studium, die sich aus unserer Sicht auf die mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis bezieht und sich eher gegen eine Vereinseitigung richtet, nicht ernst genommen.

Wenzl et al. reklamieren bezugnehmend auf die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit in diesem Zusammenhang:

Wir stellen uns auf den Standpunkt einer universitären Lehrerbildung, die ihren wissenschaftlichen Anspruch betont und auf dieser Grundlage dazu bereit ist, die Erwartungen der Studierenden zu kränken, ohne diese zu

verhöhnern. Darin besteht u. E. die eigentliche Anerkennungsleistung angesichts des Zusammentreffens disparater Erwartungshaltungen. (Wenzl et al. 2017, S. 3)

Dass diese Positionierung zugleich eine grundsätzliche Kritik an der Praxisorientierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung beinhaltet, wird deutlich, wenn Wernet (2016) folgert:

Der Praxisanspruch in der universitären Lehrerbildung stellt kein realistisches Ziel dar, sondern eine Imagerie, die zur Abwertung des Studiums und zu Prozessen der Selbstentwertung im Studium führt. Denn die Imagerie des Praxisanspruchs operiert gegen den Wissenschaftsanspruch des Studiums. (Wernet 2016, S. 293)

2.2 Die theoretische Figur der Imagerie

Die zentrale theoretische Figur, mit der Wernet (2016) die Ergebnisse der empirischen Analysen zum Praxiswunsch von Studierenden fasst und auslegt, ist der aus Adornos Vortrag *Tabus über dem Lehrberuf* (1965) entlehnte Begriff der ‚Imagerie‘. Dieser diene Adorno dazu „eine spezifische Schicht eines gesellschaftlichen Bildes vom Lehrerberuf thematisieren zu können, deren Realitätsstatus nicht leicht zu bestimmen ist. In gewisser Weise könnte man sagen: der Begriff bleibt so diffus wie die Realität, die er benennen will“ (Wernet 2016, S. 297).

Nun stellt eine Begriffsdefinition, die diffus bleibt, eine recht große Herausforderung für die weitere Analyse dar. Es zeigt sich allerdings, dass genau dieses Diffuse jene ‚bestimmte Unbestimmtheit‘ darstellt, die es Adorno ermöglicht, den Begriff selbst so schillern zu lassen wie eben die Realität, die er beschreibt. D. h., als Sprechakt verwendet bildet der Begriff gleichsam auch performativ exakt das ab, was er bezeichnet. Am ehesten vermag der Begriff der „Negativaura“ (ebd.) das mit ‚Imagerie‘ Bezeichnete zu treffen. Ein erstes zentrales Bestimmungsmerkmal dieses Begriffes liegt also darin, dass das von ihm postulierte Negativum gerade nicht theoretisch klar fassbar, wohl aber empirisch auffindbar sein muss:

Das Problem dabei besteht nicht so sehr darin, ob diese Diagnose zutreffend ist, sondern darin, diese Negativaura in der gesellschaftlichen Realität zu lokalisieren. Denn eigentümlicherweise kann Adorno durch eine Fülle von Beispielen die Wirkmächtigkeit dieser Imagerie empirisch überzeugend

plausibilisieren. Es gelingt ihm aber dennoch keine theoriesprachlich präzise Verortung des Phänomens. (Wernet 2016, S. 297)

Die Semantik einer Negativaura im Sinne von gesellschaftlich akzeptierter Ranküne oder allgemeiner einer Abwertung, die sich aber nur schwer fassen, d. h. auf den Begriff bringen lässt, zeigt sich als Bestandteil der Imagerie jenseits der Eindeutigkeit in der pejorativen Konnotation des Benannten. Das schwer Fassliche ist allerdings hier nicht als Moment des Unbewussten zu verstehen. Denn abweichend von der ansonsten für Wernet typischen Figur der objektiv-hermeneutischen Gegenüberstellung von manifester und latenter Sinnenebene (vgl. Wernet 2018) fügt er hinzu: „Wir haben es eher mit einer Sinn- und Deutungsebene zu tun, die gleichsam als Einfärbung oder Oberton die rationalen Deutungen begleitet und in ihnen mitschwingt, als mit einem unbewussten Motiv“ (Wernet 2016, S. 297).

Konsequenterweise sind Imagerien dann in argumentativ anspruchsvollen Kontexten zwar streng genommen illegitime Äußerungen, die aber gleichsam augenzwinkernd doch artikuliert werden können:

Da diese Anspielung nie so ganz ernst gemeint ist, lässt sie sich auch kaum kritisieren. Die Imagerie immunisiert sich im Modus des nicht ganz ernst Gemeinten. Sie ist in einem Tonfall gehalten, der mit einem zustimmenden ‚da ist was dran‘ rechnen darf. Ihre Unverbindlichkeit trägt zu ihrer Persistenz bei. (Wernet 2016, S. 298)

Ein zweites wesentliches Merkmal der Imagerie ist damit das ironisierende, teilweise provozierende Moment, das zugleich zur Selbstimmunisierung beiträgt. Aus jenem Diffusen folgt dann erschwerend, dass die Aufdeckung von Imagerien zwar nicht die ansonsten in Kontexten rekonstruktiver Forschung typische Abwehrreaktion auf die Desavouierung latenter Sinnstrukturen (vgl. Miethe 2002; Demmer, Heinrich 2018) hervorruft, stattdessen aber – angesichts des allseits geteilten augenzwinkernden Eingeständnisses im Zuge von Imagerien – mit jenem Relevanzproblem zu kämpfen hat, das der Imagerie selbst zu eigen ist:

Das Banale zur Sprache zu bringen läuft Gefahr, selbst banal zu sein. Die Imagerie selbst ist Bestandteil der ‚Vulgärerfahrung‘ und ihre Benennung ist keine überraschende Erkenntnis, sondern eine Indiskretion. Das Kind, das in ‚Des Kaisers neue Kleider‘ ausruft: ‚Aber er hat ja nichts an‘, hat dasselbe gesehen, wie die anderen; es hat nur ausgesprochen, was es sieht. Und anders als im Märchen kann nicht mit einer erleichterten und befreiten

Reaktion, dass der Spuk endlich vorbei ist, gerechnet werden. (Wernet 2016, S. 299)

Als drittes zentrales Merkmal von Imagerien lässt sich die Bearbeitung dieses Relevanzproblems festhalten, die in der Vergemeinschaftung geschieht. Die Schwierigkeit, etwas Banal-Selbstverständliches so zu formulieren, dass es dennoch als relevanter Sprechakt wahrgenommen wird, gelingt oftmals nur durch die Vergemeinschaftung fordernde Form, die in der augenzwinkernden Rede angelegt ist, also durch die implizite Botschaft des Imageristen, die da lautet: „Das siehst du doch auch so, oder?“

Beispielhaft lässt sich dies an dem bekannten, sprichwörtlich gewordenen Sprechakt zur Begrüßung von Referendar*innen im Kontext der zweiten Ausbildungsphase nachvollziehen: „Nun vergessen Sie erst einmal alles, was Sie an der Universität gelernt haben, denn jetzt kommt die Praxis!“ Dieser Sprechakt enthält alle drei benannten Merkmale einer Imagerie:

- 1) die Semantik einer Negativaura im Sinne von Ranküne oder allgemeiner einer Abwertung, die sich aber nur schwer fassen, d. h. auf den Begriff bringen lässt,
- 2) das ironisierende bis provozierende Moment, das zur Selbstimmunisierung beiträgt, sowie schließlich
- 3) die Bearbeitung des Relevanzproblems durch Vergemeinschaftung.

Denn dass es sich hierbei (1) um eine abwertende Äußerung gegenüber den im universitären Studium erworbenen Kompetenzen handelt, ist offensichtlich; dass diese Äußerung (2) dramaturgisch oftmals hinter theatralisch inszenierter ‚vorgehaltener Hand‘ artikuliert wird, bestätigt das ironisierende Moment; aus der sozialen Situation ergibt sich außerdem, dass die adressierten Referendar*innen praktisch zur (3) Zustimmung gezwungen sind, was allerdings in diesem Kontext eine Sonderform der ‚Zwangsvergemeinschaftung‘ darstellt. Denn welcher Referendar oder welche Referendarin würde schon einem Fachleiter oder einer Fachleiterin bei diesem Sprechakt Paroli bieten und reklamieren, dass das Studium sie oder ihn mit vielen wertvollen Theorien ausgestattet habe, die in der Praxis sehr hilfreich sein würden, und dies nur in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht immer angemessen wahrgenommen werde?

Bemerkenswert an dem vorliegenden Beispiel ist, dass alle zuvor benannten Kriterien einer Imagerie vorliegen, es sich aber nicht um die von Wernet (2018, S. 1) für die universitäre Lehramtsausbildung angenommene „Imagerie der Praxisbedeutsamkeit“ handelt, sondern umgekehrt um eine Imagerie in Bezug auf die

universitären Lehrinhalte, die sich auch als Imagerie des Theorieanspruchs deuten lässt. Da es sich bei dem oben beschriebenen ironischen Sprechakt zudem um einen Initiationsritus in die Zweite Phase der Lehrer*innenbildung handelt, stellt sich die Frage, ob der von den erziehungswissenschaftlichen Autor*innen Wenzl et al. für die erste Ausbildungsphase proklamierten ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘, mit deren Aufzeigen sie sich von einer Praxisorientierung im Studium vehement abgrenzen, im zweiten Ausbildungssegment nunmehr eine ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ gegenüber gestellt wird, die eine Abgrenzung vonseiten des Studienseminars gegenüber der Ausbildung an der Universität darstellt. Sollte dies nämlich der Fall sein, wie wir im folgenden Kapitel (Kap. 3) zu zeigen versuchen, dann würde sich darin ein wechselseitiges Missverstehen ausdrücken, also eine unproduktive Form der gegenseitigen Abwertung, die, wie wir abschließend argumentieren möchten (Kap. 4), für beide Seiten unproduktiv wäre. Unser Anliegen besteht somit dezidiert nicht darin, die von Hochschullehrenden bereits proklamierte ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ durch die Proklamation einer ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ komplementär zu ergänzen. Es besteht – den Blick auf die ausbildenden Akteure beider Phasen richtend – darin, aufzuzeigen, welche herausfordernden und insbesondere für Studierende schwer zu bewältigenden Irritationen sowohl in einer universitätsseitigen grundsätzlichen Zurückweisung von Praxisbezug im Studium *als* Imagerie gründen können als auch in einer Abwehr von Theoriebedeutsamkeit *in Form von* Imagereien auf Seiten des Studienseminars.

3 Zur Imagerie des Theorieanspruchs in der Zweiten Ausbildungsphase

Bedingt durch die Systematik der organisatorischen Phasengliederung der Lehramtsausbildung ist nicht auszuschließen, dass auch Ausbilder*innen der zweiten Phase sich mit Blick auf die gemeinsam zu bewältigende, interdependente Aufgabe der Lehrer*innenbildung eher durch Abgrenzung zur ersten Phase definieren. Im Sinne der Stabilisierung eines abgrenzenden Deutungshorizontes ist zu fragen, ob und inwiefern ggf. bei den Akteur*innen der zweiten Phase eine ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ existiert. Jenseits der Frage, inwiefern dann die ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ und die ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ sich wechselseitig stabilisieren, wäre zu eruieren, inwiefern sowohl diese Komplementarität als auch Ausbildungsstrukturen und -vorstellungen der beteiligten Akteure, die diese Komplementarität zu begünstigen scheinen, Aufschlüsse über eine de-professionalisierende Praxis der Lehramtsausbildung geben könnten.

Ausgehend von bereits bekannten kritischen Studien zur Ausbildungspraxis im Referendariat (vgl. Dietrich 2014; Dzengel 2016; Kunze 2014) wurde in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Bielefeld die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen zum Anlass genommen, die dadurch neu entstehende Akteurskonstellation unter einer governancetheoretischen Perspektive in den Blick zu nehmen (vgl. Heinrich, Klewin 2018; te Poel et al. 2020). Es erfolgten Interviews mit mindestens sechs Personen aus jeder der an der Umsetzung des Praxissemesters beteiligten Akteursgruppen (Hochschullehrende, Vertreter*innen der Studienseminare, Studierende, Mentor*innen an den Schulen). Geplant war, zunächst die Studierenden zu interviewen und anschließend ausgehend davon jeweils die konkreten weiteren Akteure der anderen Gruppen, die für die Ausbildung genau dieser Studierenden verantwortlich waren. Auch wenn sich dieser Plan im Feld nicht realisieren ließ, so ließen sich doch insgesamt 37 Interviews mit Akteuren der verschiedenen beteiligten Gruppen führen. Auswertungen zu den Perspektiven der Studierenden (vgl. Heinrich 2016a; te Poel et al. 2020) und der Mentor*innen (vgl. Klewin 2016) liegen bereits vor. In diesem Beitrag werden sie um Analysen zu den Fach- und Kernseminarleiter*innen ergänzt, die als Verantwortliche für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung auch am Praxissemester beteiligt sind.

Im Folgenden arbeiten wir in Anlehnung an Wenzls et al. empirische Rekonstruktion der ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ bei Studierenden schlaglichtartig die ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ bei Vertreter*innen der Studienseminare heraus. Die analysierten Sequenzen können dabei – ähnlich wie in Adornos *Tabus über dem Lehrberuf* – als Beispiele für die materialen Ausdruckformen dieser theoretisch nur schwer zu fassenden Imagerie des Theorieanspruchs fungieren.

3.1 Einsozialisation in das Praxisfeld Schule durch implizite Abwertung der Unverbindlichkeit universitärer Lehrpraxis

Beginnen möchten wir mit einer Sequenz, innerhalb derer zunächst nicht direkt der Theoriebezug thematisiert, sondern eine Differenz zwischen universitären und schulpraktischen Ausbildungserwartungen konstruiert wird:

[...] aber ähm was die Studierenden anbetrifft (-) ähm, denen wird natürlich sehr schnell deutlich WERDEN, dass 'n hohes Maß an Organisation, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Einhalten von (-) Regeln, Absprachen und so weiter, vielleicht auch im Unterschied zum Universitätsbetrieb NOTwendig ist. (-) Ich erwarte von denen, dass ähm (-) die Studierenden im Bereich der Dokumen-

tation, Portfolioarbeit zum Beispiel als Stichwort oder so, wirklich SEHR selbstständig agieren (-) werden MÜSSEN (Kernseminarleiter)

Die hier durch die Kontrastierung konstruierte Negativaure der universitären Lehre besteht in dem Verweis darauf, dass an der Universität *vielleicht* ein nicht so *hohes Maß an Organisation, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Einhalten von (-) Regeln, Absprachen* notwendig sei. Damit wird das Jahrhunderte alte Klischee der unzuverlässigen und unordentlichen Studierenden reproduziert und zugleich der in Referendariatskreisen bekannte Topos, eine wesentliche Sozialisationsfunktion des Vorbereitungsdienstes bestehe darin, aus Studierenden Beamtinnen und Beamte zu machen. Hier findet sich damit kein Widerspruch von Theorie und Praxis, sondern eine unterstellte Verhaltensdifferenz von Studienseminar- und universitärer Praxis.

Das Lamento des Kernseminarleiters erinnert in eigentümlicher Weise an den gängigen Topos beruflicher Ausbilder*innen, die Auszubildenden aufgrund mangelnder Sekundärtugenden die so genannte ‚Ausbildungsreife‘ absprechen. Denn in der Reihung des Kernseminarleiters tauchen genau jene Phänomene auf, die man gemeinhin zu den zentralen Sekundärtugenden rechnen würde. Indem diese der universitären Sozialisation – abgeschwächt durch das *vielleicht* – aberkannt werden, erfolgt zugleich die für Imagerien übliche generalisierende Abwertung des Universitätsbetriebes.

Die beiden anderen Elemente von Imagerien, die ironisierende und selbst-immunisierende Dimension, sind demgegenüber in diesem Sprechakt weniger ausgeprägt. Gleichwohl scheinen das ironisierende Moment in der impliziten Evozierung des Topos vom studentischen Lotterleben und die selbstimmunisierende Dimension qua Vergemeinschaftung in der auffälligen und geballten Reihung von Sekundärtugenden auf, deren Bedeutung für die Professionalisierung zu widersprechen schwerfallen würde. Der Sprecher kann gewiss sein, dass niemand seinen Aussagen widerspricht (zumindest im Kontext des realen Machtgefälles), auch wenn der latente Vorwurf, seitens der Universität fehle die Ausbildung dieser Tugenden, ebenso unausgesprochen bleibt wie die implizite, empirisch nicht belegte Behauptung einer merklich großen Differenz zwischen Studienseminar- und universitärer Praxis. Die pauschale Abwertung des Universitätsbetriebes erfolgt damit bestimmt und diffus zugleich – ein Kennzeichen von Imagerien.

3.2 Nichts „Unpraktischeres als eine Theorie“?

In einer sehr knappen Sequenz aus einem noch vor Beginn des Praxissemesters mit einem Fachleiter geführten Interview kommt sehr pointiert die Infragestellung der Praxistauglichkeit im Studium erworbener Theoriekenntnisse zum Ausdruck:

Also man kann ja viel über Theorie sprechen und man kann viele Ideen haben (-) aber letztlich dann mit der Lerngruppe vor Augen, mit der konkreten Lerngruppe vor Augen, wird es dann doch noch äh zu der einen oder andern Frage kommen. Das ist jetzt schon KLAR. (-) (Fachseminarleiter)

In der Sequenz werden das Sprechen *über Theorie* und die Praxissituation *mit der konkreten Lerngruppe vor Augen* kontrastierend gegenübergestellt. Die dabei implizit bleibende, aber in der Aussage enthaltene, eher abwertende Darstellung der Seite der Theorie ergibt sich einerseits aus der Syntax-Analogie zwischen den Äußerungen *über Theorie sprechen* und *viele Ideen haben* in ihrem Kontrast zum symbolischen *vor Augen* haben. Gegenüber der Theorie, die hier zum ‚Land der bloßen Idee‘ erklärt wird, erscheint die Lerngruppe als etwas Reales, das ‚auf dem Boden der Tatsache‘ steht. Der eher allgemein gehaltene Zusatz *viel* gegenüber dem auf etwas sehr bestimmtes verweisenden Begriff *konkret* verstärkt diesen Kontrast. Andererseits ist es die aus dieser Kontrastierung gezogene Konsequenz, dass es *dann doch noch äh zu der einen oder andern Frage kommen* wird, die diese Negativaura der Theorie erzeugt und damit das erste Merkmal von Imagerien erfüllt. Die Aussage impliziert zunächst, dass das Sprechen über Theorie nicht per se dazu führt, mit *der Lerngruppe vor Augen* keine Fragen mehr zu haben. Diese Botschaft wie auch die Performanz der Aussage durch Zusätze wie *doch noch* und *der einen oder andern* suggerieren, dass es die Situation geben könne, ja geradezu geben müsse, in der alle Fragen zum Unterrichten aufgelöst seien, wozu das Sprechen *über Theorie* aber nicht beitrage. In dieser Botschaft spiegelt sich das zweite Merkmal der Imagerie, das ironisierende Moment. Denn dass es nicht die Aufgabe und die Möglichkeit von Theorie – ebenso wenig wie von schulpraktischer Ausbildung – sein kann, alle Fragen zu einer konkreten Lerngruppe, deren Konkretion vor ihrem *vor dem Auge*-Haben noch gar nicht bekannt sein kann, schon geklärt zu haben, ist offensichtlich. Dennoch wird dieser Anspruch – hier festgemacht an der *konkreten Lerngruppe* – an die Theorie herangetragen.

Das dritte Merkmal der Imagerie, der Versuch der Vergemeinschaftung, tritt im letzten Satz der Sequenz hervor. Sowohl die performative Bestimmtheit dieser Aussage in ihrer Betonung und als auch die Plausibilität, dass vermutlich jede Interaktion mit einer Lerngruppe immer wieder neue Fragen erzeugt, da sie keine

technisierten Kausalabläufe umfasst, legen eine Zustimmung nahe. Ebenso lässt sich der Aussage beipflichten, dass auch eine Theorie diese Technik nicht liefert, da eine technische Anleitung keine Theorie mehr wäre. Der implizit mitschwingende Anspruch, Theorie müsse dies doch leisten, und die daraus resultierende Abwertung bleiben ungreifbar und diffus.

3.3 Abwertung von Theorie durch Aufwertung von Praxis

Die folgende Sequenz spiegelt – im Gegensatz zum Reflex universitärer Akteure – den Reflex der Akteure aus Studienseminaren auf die Praxiswünsche von Studierenden, d. h. die Aufwertung der eigenen Lehrpraxis durch den stärkeren Praxisbezug:

Die (-) Studierenden waren ABSOLUT DANKbar für den (-) offensichtlich erkennbaren Praxisbezug, ähm die gute Verzahnung, sag ich mal, auch mit mh (gedehnt) ein paar theoretischen Hintergründen, aber Theorie wurde ganz klar mit kleinem ‚t‘ gesprochen. (Fachseminarleiter)

Die Betonung der immensen Dankbarkeit der Studierenden für den *offensichtlich erkennbaren Praxisbezug* am Studienseminar stellt zunächst eine sehr starke Form der Vergemeinschaftung mit der Akteursgruppe der Studierenden im Praxissemester dar. Dank wird typischerweise dann ausgesprochen, wenn eine Person einer anderen etwas Gutes tut, d. h. die damit verbundene interaktive Handlung erfährt eine positive Konnotation. In der Sequenz wird diese positive Konnotation durch den stimmlich betonten und zugleich semantisch in einer Art Superlativ formulierten Zusatz *ABSOLUT* besonders hervorgehoben. Der Praxisbezug im Studienseminar erhält durch diese Spiegelung der Reaktion der Studierenden den Charakter des Besonderen, obwohl er den selbstverständlichen Schwerpunkt dieser Institution ausmacht. In dieser Formulierung kommt daher das leicht ironisierende Moment dieser Aussage als typisches Merkmal von Imagieren zum Vorschein: Die Studierenden sind in ganz besonderer Weise dankbar für etwas, das dem alltäglichen Selbstverständnis der Institution entspricht.

In seiner inhaltlichen Verknüpfung mit dem Verweis auf die Theorie, die aber *ganz klar mit kleinem ‚t‘ gesprochen* werde, erfährt der Praxisbezug eine erneute Aufwertung, hier durch Abgrenzung: Von theoretischer Seite reichen *ein paar theoretische[] Hintergründe[]*. Die minimierenden Zusätze *ein paar* und *kleinem* bilden einen Kontrast zum Maximum der *ABSOLUT[en] DANKbar[keit]*, so dass die Performanz der Aussage ihre inhaltliche Botschaft vom Primat des Praxisbezuges gegenüber der Theorie unterstreicht. In dieser so verstandenen guten Verzah-

nung der beiden Seiten, die in ihrer Bedeutsamkeit aber von ungleicher Größe sind, drückt sich die Abwertung der theoretischen gegenüber der praktischen Seite als zweites Merkmal der Imagerie aus. Die Hervorhebung der Richtigkeit der eigenen Aussage durch den Zusatz *ganz klar* verweist auf den in dieser Aussage liegenden Vergemeinschaftungsappell. Einer *ganz klar[en]* Tatsache zuzustimmen fällt deutlich leichter, als einer subjektiven Meinung zu widersprechen.

Es sind also auch in dieser Aussage alle drei Merkmale einer Imagerie zu finden, wobei diese Art der Ausgestaltung der Imagerie des Theorieanspruchs unmittelbar an die Praxiswünsche seitens der Studierenden anschließt, was auch in der starken Vergemeinschaftung mit der Akteursgruppe der Studierenden seinen Ausdruck findet.

3.4 Einladung zum Aufeinander-Zugehen im performativen Modus der Abgrenzung – Imagerie auf der Metaebene?

In der folgenden Sequenz erscheint die Imagerie diskursiv auf einer Metaebene, indem der Akteur auf der manifesten Ebene mit Blick auf die unterstellte mangelnde Theorie-Praxis-Passung und ihre als hinderlich wahrgenommene Auswirkung auf die Umsetzung des Praxissemesters eine Einladung zum Aufeinander-Zugehen der (Aus-)Bildungsinstitutionen formuliert, dies performativ aber im Modus der Abgrenzung realisiert. Mit anderen Worten: Die Imagerie zeigt sich erneut in der Performanz, die die altbekannte Ambivalenz und das diffus Abwertende hervorbringt:

(-) Die äh Dozenten selber (-) da wünschte ich mir, ohne dass ich jetzt irgendjemandem äh zu nahe trete, ich wünschte mir mmh, sowieso mehr ä Praxis-äh -orientierung auch gerade in der ähh didaktischen Begleitung und äh, da DARF es nicht sein, dass äh es ZU überhöht theoriegeleitet äh ist was da im Vorfeld läuft. Das kann natürlich teilweise nicht anders sein, weil diese Herrschaften nie oder die Damen nie in der Schule WAREN. (-) Ähm, das seh ich jetzt bei den Forschungsprojekten wie sie aufgerissen sind, da wünscht' ich mir doch 'n bisschen dezidierte Schul/ schuldezidiere (-) äh Themen. Äh, die sind äh doch sehr (gedehnt) in eingleisig äh und auch sehr theoriegeleitet. Ähm, da is sicherlich noch Verbesserungs- äh -bedarf, mmh und da müssen die Unidozenten auch hingucken, dass (-) SIE, und das machen die Unidozenten sehr ungerne, das weiß man ja dass sie (-) sich doch mehr der Schule (-) auch öffnen und nicht denken, ich hab hier meine Forschungen und ich hab hier meine Lehre (-) sondern wenn wir wirklich ein Praxissemester für alle Beteiligten sinnvoll über die Bühne bringen wollen, dann geht das nur

miteinander und dann müssen wir ALLE ran und da muss die Schule [I: Mhm] auf die Universität zugehen, da muss die Universität auf die Schule zugehen, denn ähm die Studierenden sind ja genau in dieser Verzahnung [...] (Fachseminarleiter)

Die oben angedeutete Einladung zum Aufeinander-Zugehen der Akteure der unterschiedlichen Institutionen kommt im letzten Viertel der Sequenz in vergemeinschaftender Weise zum Ausdruck, wenn der Fachleiter feststellt: *[W]enn wir wirklich ein Praxissemester für alle Beteiligten sinnvoll über die Bühne bringen wollen, dann geht das nur miteinander.* Die Vergemeinschaftung wird hier durch die Konstruktion einer kausalen Notwendigkeit (wenn – dann) in Verbindung mit der Voraussetzung eines Willens der Akteure angestrebt, der sich auf den bewerteten Zustand der *sinnvoll[en]* Ausgestaltung des *Praxissemester[s]* für *alle Beteiligten* bezieht. D. h., sich dieser Aufforderung zur Vergemeinschaftung zu entziehen wird dadurch erschwert, dass es hier den Anschein erzeugen würde, an keiner *sinnvoll[en]* Ausgestaltung des *Praxissemester[s]* für *alle Beteiligten* interessiert zu sein, was einem sozial unerwünschten Verhalten gleichkäme. In diesem Versuch der Vergemeinschaftung liegt das erste Merkmal einer Imagerie.

Eine weitere Färbung erhält dieser Aufruf zur Vergemeinschaftung unter Berücksichtigung der Performanz, welche die formulierte Einladung zum Aufeinander-Zugehen mit ihrem Gegenteil konfrontiert: Dem Versuch einer Abgrenzung durch Abwertung des Anderen. Die Abwertung, die sich hier insbesondere auf die Akteure der Universität richtet, kommt dabei zunächst in der Begriffswahl zur Bezeichnung dieser Akteure zum Ausdruck. Die Rede von *Herrschaften* und *Damen* bedient sich eines veralteten Sprachgebrauchs, der im Kontext seiner Zeit zur Bezeichnung von Personen ‚höher‘ klassifizierter gesellschaftlicher Gruppen fungierte. Die provokative Ironie der Wahl dieser Bezeichnungen liegt in ihrer Übertragung auf einen Kontext, für den diese Bezeichnungen gerade nicht alltagssprachlich gängig sind und in der damit unmittelbar verknüpften negativen Beschreibung der so betitelten Personen als solche, *die nie in der Schule WAREN*. Es klingt die umgangssprachliche Redewendung des ‚sich nie die Finger schmutzig gemacht Habens‘ implizit an, da die Bezeichnung als *Herrschaften* und *Damen* in ihrer historischen Bedeutung betrachtet jene Personengruppen meinte, die den körperlich arbeitenden Mägden, Knechten bzw. dem so genannten ‚Gesinde‘ gegenüberstanden. Darin kommt – neben der dadurch attestierten Praxisferne – nicht nur eine polemische Abwertung, sondern in dieser starken Berufsgruppenbezogenheit geradezu ein Ressentiment gegenüber den Universitätsakteuren zum Vorschein. Die weiteren Ausführungen, in denen den Universitätsdozent*innen nachgesagt wird, dass sie sich *sehr ungerne [...] der Schule (-) auch öffnen*, intensiviert durch das verallgemeinernde und gleichzeitig un-

bestimmt bleibende *das weiß man ja*, verstärken den Eindruck einer über die diffus bleibende Abwertung einer Imagerie hinausgehenden Polemik. Der in dieser Aussage mitschwingende Vorurteilscharakter dürfte die Akzeptanz ihrer Artikulation selbst auf einer Hinterbühne zumindest fraglich werden lassen.

Im letzten Viertel der Sequenz wird deutlich, dass die Einladung zum Aufeinander-Zugehen ein stark ironisch-provozierendes Moment als drittes Merkmal der Imagerie enthält. Denn in dem oben analysierten Vorwurf, die Akteure der Universität näherten sich der Schule nur höchst unwillig an, schwingt eine starke Kritik an den Universitätsakteuren latent mit. Der Druck zur Vergemeinschaftung beinhaltet zugleich die Aussage: Eine *sinnvoll[e]* Ausgestaltung des *Praxissemester[s]* für *alle Beteiligten* ist deshalb so schwierig, weil die Universitätsdozent*innen dazu nur sehr ungerne bereit sind. Der Zusatz *wirklich* unterstreicht diese Interpretation insofern, als die Ausgestaltung eben bisher nur in einem unwirklichen Sinne für *alle Beteiligten* *sinnvoll* erscheint. Es dürfte in diesem dritten Abschnitt nicht nur die starke Präsenz einer Imagerie des Theorieanspruchs deutlich geworden sein, sondern auch die vielfältige Art und Weise, in der diese Imagerie ihren Ausdruck findet.

4 Zur Dignität von Erkenntnismöglichkeiten jenseits von akademischer Wissenschafts- und Praxis-Imagerie?

Das Phänomen der wenig wertschätzenden wechselseitigen Bezugnahme von Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung ist bekannt, sodass sich die Frage stellt, welchen Mehrwert die vorliegende Untersuchung dieser Abwertungen in Form von Imagierungen und universitären Umgangsformen mit den Praxiswünschen von Studierenden haben kann. Unseres Erachtens ist der Zugang, den wir hier wählen, notwendig, um sowohl die Lehrenden an den Universitäten als auch die Ausbilder*innen an den Studienseminaren in die Reflexion zu bringen, so dass die in den Imagierungen zutage tretenden Unterstellungen aufgearbeitet sowie Reaktionsmuster auf sie reflektiert und modifiziert werden können. Geschieht dies nicht, könnte genau das erfolgen, was typischerweise im pädagogischen Betrieb im Modus der Delegation von Verantwortung resultiert, wenn zwei unterschiedliche Lehrmeinungen einander gegenüberstehen: Die angehenden Lehrer*innen werden dazu aufgefordert, in ihren eigenen Vorstellungen Kohärenz zwischen diesen Divergenzen herzustellen. Ein Beispiel hierfür mag die phasenübergreifende Portfolioarbeit sein, innerhalb derer Studierende über den gesamten Ausbildungsverlauf ihre Studienerfahrungen und Ausbildungserfahrungen reflektieren sollen. Dies gilt sowohl für die phasenübergreifende Portfolioarbeit in Nordrhein-Westfalen (vgl. LABG 2013) als auch an anderen Standorten, wie das

zufällig herausgegriffene Beispiel des Tübinger Portfolios zeigt: Dieses dient in der phasenübergreifenden Lehrerbildung der „Relationierung von Theorie und Praxis: Durch Portfolioarbeit könne eine Bezugnahme zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsbestandteilen angestoßen werden“ (Feder et al. 2019, S. 41). Bemerkenswert an dieser Formulierung ist, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis aufgeht in dem Begriff der ‚Relationierung‘. Betrachtet man diesen Sprachgebrauch vor dem Hintergrund der vorangegangenen Analysen zu den Imagerien, dann stellt sich die Frage, ob die Bezeichnung der ‚Theorie-Praxis-Relation‘ in ihrer scheinbaren Neutralität selbst Teil des Problems sein könnte, da sie die dahinter liegende Beziehungsstruktur eher verdeckt als offensichtlich macht: Hier bleibt kein Raum für eine dialektische und damit differenzierte Vorstellung von der Theorie-Praxis-Beziehung, wie sie beispielsweise Cramer (2014) beschreibt und wie sie auch Studierende im Praxissemester häufig erfahren und im Sinne eines reflektierten persönlichen Lernens im Spiegel der Differenz sehr positiv auffassen – mit der Konsequenz einer gleichzeitigen Aufwertung beider Größen (vgl. te Poel 2017).

Wenzl et al. (2017) vertreten letztlich die Position, dass eine Anerkennung der Studieninteressen angesichts der disparaten Logiken der „Wissenschaftlichkeit“ der Universität und der Ausbildungspraxis in der zweiten Phase nur möglich ist, indem die universitäre Lehrerbildung bereit sei, „die Erwartungen der Studierenden [hinsichtlich ihres Praxiswunsches] zu kränken“ (ebd. S. 3). Als Hochschullehrende sehen wir jedoch die Notwendigkeit, die Unzufriedenheit der Studierenden mit der universitären Lehre anzuerkennen und sperren uns daher gegen den Gedanken, dass eine, wenn auch aufrichtige, ‚Kränkung‘ die einzige Möglichkeit der Lösung des Dilemmas sein sollte. Nachvollziehbar an der Argumentation von Wenzl et al. ist, dass die eigene Positionierung gegenüber den Studierenden mit Blick auf die eigene Rollenklarheit dort sehr viel kohärenter erfolgt. Für uns als Hochschullehrende, die selbst auf Unterrichtserfahrung in der Schule zurückgreifen können, stellt sich aber die Frage, ob es nicht im Rahmen eines universitären Lehramtsstudiums eine sinnvolle Form der Praxisorientierung geben könnte, die nicht in Imagerien von Praxisansprüchen und Theoriebedeutsamkeit kulminiert und zugleich den Vorwürfen einer Degradierung des Lehramtsstudiums zum Studium zweiter Klasse trotzt – in denen sich das möglicherweise einer Imagerie ähnelnde Bild einer praxisnahen Hochschuldidaktik als weniger wertvoll spiegelt, was eine Art Abwertung handlungspraktischer Lernformate gegenüber primär kognitiv orientierten bedeutet. Um dies zu leisten, müssen wir das starke, zugleich aber auch apodiktisch wirkende Argument Wernets zurückweisen: „Der Praxisanspruch in der universitären Lehrerbildung stellt kein realistisches Ziel dar, sondern eine Imagerie [...]“ (Wernet 2016, S. 293)

Es stellt sich für uns damit auch die Frage, ob es nicht eine Form der Wissenschaft geben könnte, die zugleich handlungspraktisch ist, oder ob es systematisch im Begriff der Wissenschaftlichkeit angelegt ist, von Praxisanforderungen vollkommen unabhängig zu agieren. Vor dem Hintergrund eigener zahlreicher Erfahrungen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. Hahn, Heinrich, Klewin 2019) – auch zur Lehrerbildung, beispielsweise im Kontext von BiProfessional¹ (vgl. bspw. Frohn, Heinrich 2018; te Poel 2020) – sind wir uns der Schwierigkeiten und Friktionen im Diskurs sehr bewusst, stellen aber dennoch die Frage, ob nicht ein wechselseitiges Verstehen der jeweiligen Handlungslogik der anderen wiederum eine wissenschaftliche Praxis sein könnte, die auch unmittelbar handlungspraktische Auswirkungen hätte.

Denn umgekehrt steht eine Wissenschaftspraxis, die als Grundlagenforschung ohne praxisverändernden Anspruch auftritt, systematisch vor einem Legitimationsproblem – außer man betrachtet Wissenschaft als Selbstzweck, was aber schnell zu der Konsequenz führt, die eigene Forschung gegenüber dem Vorwurf des Glasperlenspiels verteidigen zu müssen. Die Folge wäre die Notwendigkeit, Wissenschaft als Selbstzweck auch dann für eine aufgeklärte Gesellschaft zu reklamieren, wenn ihr Beitrag hierzu nicht unmittelbar offensichtlich ist. Unseres Erachtens liegt der Kernpunkt in einer übergeneralisierten dichotomischen Gegenüberstellung von Wissenschaft als praxisfreier Grundlagenforschung einerseits und damit per se wissenschaftsfernen Praxisanforderungen andererseits. Denkbar wäre schließlich auch die Argumentation, dass es innerhalb einer aufgeklärten Gesellschaft unterschiedlicher Formen der Wissenschaftlichkeit bedarf: einerseits einer Wissenschaft als Grundlagenforschung, die frei sein muss von allen gesellschaftlichen Ansprüchen, um rein der Erkenntnisgewinnung zu dienen, und andererseits einer anwendungs- oder eben praxisorientierten Forschung, die unmittelbar den Anspruch erhebt, Gesellschaft – und im Falle der Lehrerbildungsforschung auch die schulische Praxis – zu verändern.

Wichtig an der Kritik Wernets ist, dass sie in Zeiten, in denen die empirische Bildungsforschung oftmals die kritische Distanz vermissen lässt (vgl. Bellmann 2012; Waldow 2012; Herzog 2012), sich in „Neutralitätsfiktionen“ (vgl. Heinrich 2016b) verliert und gleichzeitig praxisbezogene Kausalkurzschlüsse begeht (vgl. Biesta 2007), auf die Verstricktheit von Wissenschaft in die zum Teil unreflektierten (Ausbildungs-)Forderungen des bildungspolitischen Systems verweist (vgl. Bellmann 2015; Forster 2015; Tenorth 2015; Heinrich 2015). Problematisch erscheint uns

1 BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908).

allerdings die Übergeneralisierung dieser Kritik, derzufolge Wissenschaft und empirische Bildungsforschung mit unmittelbar praxisveränderndem Anspruch (vgl. Heinrich 2016c) nicht möglich seien – und in der Folge eben auch die Universität kein Ort für die Lehrerbildung sein könnte, an dem sinnvolle Ansprüche an das Verstehen der Praxis ebenso denkbar wären wie das verstehende und kritisch reflektierte Orientieren an Handlungslogiken von Praxisfeldern.

Ziel, auch solch empirischer Analysen von Imagerien, wäre dann, von dem derzeit wechselseitig verfangenen ‚Theorie-Praxis-Verhältnis‘ doch wieder zur ‚Theorie-Praxis-Relation‘ zu gelangen, jedoch in aufgeklärterer Weise. Dieser Schritt setzt ein besseres wechselseitiges Verstehen der Handlungslogik der jeweils anderen Seite voraus, das wiederum des Spiegels der jeweils anderen Seite bedarf. Dies geschähe eingedenk der unterschiedlichen Interessen und damit jenseits der Pseudo-„Neutralität“ (vgl. Heinrich 2016b), weil diese, indem sie die dahinter liegende Beziehungsstruktur beider Seiten eben eher verdeckt als offenbar macht, selbst Teil des Problems ist und nicht seine Lösung – ähnlich wie die Imagerien.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977). Tabus über dem Lehrberuf. In: Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656–573
- Artmann, Michaela und Herzmann, Petra (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken? In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 56–73
- Bellmann, Johannes (2012). „The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), S. 143–158
- Bellmann, Johannes (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft, 26 (50), S. 45–54
- Biederbeck, Ina und Rothland, Martin (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In: I. Biederbeck und M. Rothland (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 7–14
- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In: Educational Theory, 57 (1), S. 1–22

- Brandhorst, André; Goerigk, Paul; Schöning, Anke und Dempki, Carolin (2018). Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93–110
- Brenneke, Bettina; Pfaff, Nicolle; Schrader, Tina-Berith und Tervooren, Anja (2018). Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38–55
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 106 (4), S. 347–360
- Dietrich, Fabian (2014). Professionalisierungskrisen im Referendariat. Wiesbaden: Springer VS
- Dzengel, Jessica (2016). Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS
- Feder, Lina; Cramer, Colin; Bohl, Thorsten und Wenz, Kathrin (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung. In: BMBF (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf [29.09.2020]
- Forster, Edgar (2015). Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik. In: Erziehungswissenschaft, 26 (50), S. 65–73
- Frohn, Julia und Heinrich, Martin (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 110 (1), S. 65–74
- Hahn, Stefan; Heinrich, Martin und Klewin, Gabriele (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In: S. Hahn; M. Heinrich und G. Klewin (Hrsg.): Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Münster: MV-Verlag, S. 81–116
- Hartung-Beck, Viola und Schlag, Sabine (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3 (2), S. 75–90
- Hascher, Tina (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (1), S. 87–98

- Heinrich, Martin (2009). Rezeptdidaktik und Methodenlernen. Zwei Versuche einer „konstruktiven Kritik“. Münster: MV-Verlag
- Heinrich, Martin (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 107 (3), S. 285–298
- Heinrich, Martin (2016a) (unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergenkühl und K. Schlingmeyer). Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester. In: C. Lähnemann; A. Leuthold-Wergin; H. Hagelgans und L. Ritschel (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Münster: MV-Wissenschaft, S. 221–232
- Heinrich, Martin (2016b). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung, 69 (4), S. 431–447
- Heinrich, Martin (2016c). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und /oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In: D. Prinz und K. Schwippert (Hrsg.): Der Forschung – der Lehre – der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 43–56
- Heinrich, Martin und Klenner, Denise (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla; K. Kunze; A. Moldenhauer und K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 259–273
- Heinrich, Martin und Klewin, Gabriele (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In: C. Schreiner; C. Wiesner; S. Breit; P. Dobbstein; M. Heinrich und U. Steffens (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung. Münster: Waxmann, S. 61–77
- Heinrich, Martin und Streblow, Lilian (2019): Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In: V. Manitius und N. van Holt (Hrsg.): Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft. Bielefeld: WBV-Verlag, S. 33–52

- Herzog, Walter (2012). Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), S. 176–92
- Klewin, Gabriele (2016) (unter Mitarbeit von T. Döring; L. Düllmann; B. Fiege; H. Jaekel und N. Tegtmeier). Das Praxissemester geht zur Schule: Professionalisierung und Kooperation von Mentor*innen und Studierenden im Praxissemester. In: C. Lähnemann; A. Leuthold-Wergin; H. Hagelgans und L. Ritschel (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster: MV-Wissenschaft, S. 217–227
- Klewin, Gabriele; Köker, Anne und Störtländer, Jan Christoph (2020). Veranlasste und benotete Reflexion – ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionskolloquien im Praxissemester durch Studierende. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), S. 108–121
- Klomfaß, Sabine; Kesler, Waldemar und Stier, Johannes (2020). Praxisansprüche. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), S. 151–163
- Kunze, Katharina (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: ZISU 3 (2014), S. 44–57
- Liegmann, Anke B.; Artmann, Michaela; Berendonck, Marie und Herzmann, Petra (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–18
- LABG (2013). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=1&menu=1&bes_id=12764&aufgehoben=N&anw_nr=2 [13.10.2020]
- te Poel, Kathrin (2017). Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Studierenden im Lehramt. Welche Chancen bietet das Praxissemester. In: K. te Poel (Hrsg.): Der professionelle Blick. Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studierenden im Praxissemester. Norderstedt: BoD, S. 4–12
- te Poel, Kathrin (2020). Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Sensibilisierung angehender Lehrkräfte durch die Integration bildungsbiographischer, theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), S. 164–182

- te Poel, Kathrin; Dietz, Margit; Ihmig, Karl Norbert und Schlingmeyer, Katja (2020) (i. E.). Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden im Praxissemester und ihre Bedeutung für weitere Akteure aus governancetheoretischer Perspektive. In: G. Klewin; K. te Poel und M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster: Waxmann
- te Poel, Kathrin und Heinrich, Martin (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221–237
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 107 (3), S. 264–284
- Waldow, Florian (2012). Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur ‚standards-based reform‘. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), S. 159–175
- Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas und Kollmer, Imkie (2017). Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS
- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich; A. Hebenstreit; M. Hinrichsen und M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–312
- Wernet, Andreas (2018). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich und A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 125–140
- Weyland, Ulrike und Wittmann, Eveline (2017). Praxissemester en vogue. In: R. Schüssler; A. Schöning; V. Schwier; S. Schicht; J. Gold und U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–29
- Zaruba, Nicole; Gronostaj, Anna; Kretschmann, Julia und Vock, Miriam (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock. Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In: A. Krüger; F. Radisch; A. S. Willems; T. Häcker und M. Walm (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–235

Autor*innen

Prof. Dr. Martin Heinrich. Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung und Schulforschung an der Universität Bielefeld, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg und von BiProfessional, dem Bielefelder Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, Governanceforschung, Schulentwicklung
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Dr. Kathrin te Poel. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, AG Schulforschung und Schulentwicklung und BiProfessional. Forschungsschwerpunkte: Anerkennung, Bildungsgerechtigkeit, Lehrer*innenbildung, Habitusforschung
kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen

Anforderungen an Lehramtsstudierende der Fächer Biologie und Sachunterricht¹

Zusammenfassung. Lehramtsstudierende naturwissenschaftlicher Fächer sollen im Praxissemester einzelne Elemente von (Experimental-)Unterricht sowie vollständige Unterrichtsvorhaben planen, durchführen und reflektieren. Inwiefern sie entsprechende Handlungsversuche unternehmen, hängt u. a. von ihrer ‚fachdidaktischen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung‘ (Lehrer-SWE) ab. Darunter versteht man persönliche Einschätzungen (angehender) Lehrpersonen darüber, wie sie spezifische Tätigkeiten ihres Unterrichtsfaches, die mit Herausforderungen verbunden sind, erfolgreich umsetzen können. Mit welcher fachdidaktischen Lehrer-SWE Studierende in das Praxissemester eintreten, wurde bislang noch nicht in allen Fächern untersucht. Weiterhin ist ungewiss, welche unterrichtsbezogenen Erfahrungen Studierende in das Praxissemester mitbringen. Diese wiederum können Einfluss auf die Ausprägung ihrer Lehrer-SWE nehmen. Die hier referierte empirische Querschnittstudie zur Erhebung unterrichtsbezogener Erfahrungen im Experimentalunterricht sowie fachdidaktischer Lehrer-SWE von Lehramtsstudierenden (N=150) der Fächer Biologie und Sachunterricht soll Einblick in diese Fragen gewähren und präsentiert Ergebnisse sowohl zu den unterschiedlichen Ausprägungen der beiden Kategorien als auch zu Korrelationen zwischen ihnen.

Schlüsselwörter. Biologiedidaktische Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, unterrichtsbezogene Erfahrungen im Experimentalunterricht, Praxissemester, Lehrerprofessionalität, Validierung

- 1 Der vorliegende Beitrag basiert u. a. auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. Förderkennzeichen: 01JA1507. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Teachers' self-efficacy

Demands on pre-service teachers with the school subjects biology and elementary science

Abstract. During their school internship, pre-service science teachers have to plan parts of science lessons or complete units as well as teach and reflect prepared experiment-based lessons. In how far pre-service teachers will engage in such action may depend on their self-efficacy beliefs. Teachers' self-efficacy is based on teachers' personal belief in whether they can successfully manage potentially challenging teaching operations in their school subject. As of today, there is little knowledge about the level of self-efficacy beliefs among pre-service teachers at the beginning of their school internship relating to different subjects. Furthermore, practical experiences may influence pre-service science teachers' sense of self-efficacy; however, findings about previous teaching experience that students bring to their internship are still rare. This cross-sectional study was carried out to investigate the self-efficacy and teaching experiences with experiment-based lessons of 150 pre-service teachers of biology and elementary science, and presents initial results regarding varying levels as well as correlations between these two categories.

Keywords. Biology teachers' self-efficacy, teachers' experiences with experiment-based lessons, practical internship, teachers' professional competences, validation

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsfragen

1.1 Praktische Ausbildungsabschnitte im Lehramtsstudium als Erfahrungsraum

Praktische Ausbildungsabschnitte bieten Lehramtsstudierenden bereits in der ersten Ausbildungsphase institutionelle Lerngelegenheiten, um unterrichtsbezogene Erfahrungen für ihre persönliche Professionalisierung, insbesondere mit Bezug zu den studierten Unterrichtsfächern, zu erwerben (vgl. Hellmann 2019). In Nordrhein-Westfalen sind das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) sowie das Berufsfeldpraktikum (BP) verbindliche praktische Ausbildungsabschnitte des Bachelorstudiums mit dem Ziel Lehramt (MSW 2017). Überdies ist das fünfmonatige Praxissemester ein integrales Element des sich anschließenden Master of Education (MSW 2010). Neben diesen verbindlichen praktischen Ausbildungsabschnitten haben Studierende die Möglichkeit, den Handlungsort

Schule im Rahmen von Forschungsprojekten sowie freiwilligen Praktika in oder außerhalb Deutschlands zu erkunden. Aufgrund der festen Verankerung des EOP, des BP und des Praxissemesters im Studienverlauf liegen verbindliche Vorgaben zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung dieser Praxisphasen vor. Die KMK-Standards der Bildungswissenschaften (KMK 2004) schlagen z.B. Hospitationen, die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie die Gestaltung von Arbeitsmaterial als fächerübergreifende Elemente unterrichtsbezogener Erfahrungen in schulpraktischen Ausbildungsabschnitten vor. Konkret im EOP sollen Studierende innerhalb von fünf Wochen den Lernort Schule aus „professions- und systemorientierter Perspektive“ erkunden, erste Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen sowie unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten erproben und reflektieren, um ihre eigene „Studien- und Berufswahl“ kritisch zu reflektieren (MSW 2017, S. 7). Das vierwöchige BP findet an außerschulischen Lernorten statt, um dort einen Einblick in die Berufspraxis zu erhalten (MSW 2017). Im fünfmonatigen Praxissemester sollen Studierende u. a. „Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften [...] planen, [durchführen] und [...] reflektieren“ (MSW 2010, S. 4).

1.2 Anforderungen an den Professionalisierungsprozess in den Fächern Biologie und Sachunterricht

Fachspezifische Anforderungen an den Professionalisierungsprozess lassen sich aus den KMK-Standards für die Fachdidaktiken ableiten (KMK 2008). So sollen z.B. Lehramtsstudierende der Fächer Biologie und Sachunterricht Kompetenzen darin erlangen, „Unterrichtskonzepte und -medien sowie Lernarrangements fachgerecht [zu] gestalten, [...] Arbeits- und Erkenntnismethoden“ des Faches – wozu das Experimentieren im Unterricht unter Berücksichtigung von Sicherheit (KMK 2019) gezählt wird – anzuwenden und „Lernschwierigkeiten und [...] Schülervorstellungen“ zu diagnostizieren. Zudem sollen sie im Anschluss „über erste reflektierte Erfahrungen der kompetenzorientierten Planung und Durchführung“ von Unterricht verfügen (KMK 2008, S. 22, 67). Im Zentrum des Professionalisierungsprozesses der ersten Ausbildungsphase des Lehramtsstudiums steht somit u. a. die Entwicklung fachbezogener Kompetenzen. Schulische Praktika und der darin beobachtete oder selbst gestaltete Fachunterricht bieten Lerngelegenheiten zur fachbezogenen Kompetenzentwicklung. Die Kompetenzentwicklung umfasst entsprechend kognitive wie auch affektiv-motivationale Determinanten (vgl. Baumert, Kunter 2006; Schmelzing 2010). Zu den kognitiven Kompetenzen einer Lehrkraft gehört das Professionswissen – mit Bezug zum Fach insbesondere das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen. Dieses bietet den angehenden

Lehrkräften ein Repertoire, um im zukünftigen Fachunterricht professionell agieren zu können, also z. B. adäquat mit Schülervorstellungen operieren oder Experimentalunterricht erfolgreich planen und durchführen zu können. Affektiv-motivationale Kompetenzen sind mitunter bedeutsam dafür, inwiefern Lehrkräfte die Bereitschaft zeigen, jene Anforderungen ihres Handlungsfeldes (z. B. Umgang mit Schülervorstellungen, Gestaltung von Experimentalunterricht) umzusetzen. Eine Komponente affektiv-motivationaler Kompetenzen mit Bezug zum Fach sind die fachdidaktischen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Baumert, Kunter 2006; Meinhardt 2018), welche im Folgenden erörtert werden.

1.3 Fachdidaktische Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen in Biologie und Sachunterricht

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen (Lehrer-SWE) werden allgemein als „the teacher’s belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (Tschannen-Moran et al. 1998, S. 233; s. auch Rabe et al. 2012, S. 298) zusammengefasst. Fachdidaktische Lehrer-SWE beziehen sich entsprechend auf die persönliche Zuversicht, spezifische Anforderungen des eigenen Unterrichtsfaches (z. B. Umgang mit Schülervorstellungen, Gestaltung von Experimentalunterricht) erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Cakiroglu et al. 2012; s. auch Meinhardt 2018; Rabe et al. 2012). Eine positive Lehrer-SWE im Fach ist demnach dann gegeben, wenn Lehrkräfte überzeugt sind, jene spezifischen Aufgaben des Unterrichts erfolgreich bewältigen zu können, selbst wenn bei diesen Komplikationen auftreten (vgl. Schmitz, Schwarzer 2000; Schwarzer, Jerusalem 2002). Für die Unterrichtspraxis ist das Konzept bedeutend, weil Lehrer-SWE mit darüber entscheiden, ob Lehrpersonen Situationen, die mit Schwierigkeiten verbunden sind, überhaupt annehmen und mit welcher Anstrengungsbereitschaft bzw. Erfolgserwartung dies geschieht (vgl. Tschannen-Moran et al. 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001; Baumert, Kunter 2006; Rabe et al. 2012; Schulte 2008). Dementsprechend gelten Lehrpersonen, bei denen sich ein hoher Grad an SWE zeigt, als motiviert, innovative und kognitiv anspruchsvolle Unterrichtskonzepte umzusetzen, wohingegen Lehrpersonen mit weniger ausgeprägter SWE eher sicheres Terrain bevorzugen (Schwarzer, Jerusalem 2002; vgl. Schulte 2008; Meinhardt 2018). Da das zukünftige Handlungsfeld Lehramtsstudierender der Fachunterricht ist, erscheint insbesondere die Steigerung spezifisch fachdidaktischer Lehrer-SWE für ihren bevorstehenden Unterrichtserfolg ausschlaggebend zu sein (vgl. Baumert, Kunter 2006; Cakiroglu et al. 2012; Rabe et al. 2012; Meinhardt 2018).

Als Orientierung für eine Bestimmung fachdidaktischer Lehrer-SWE für die Fächer Biologie und Sachunterricht können entsprechende Forschungen aus der Physikdidaktik dienen. Um die Spezifität der Handlungsfelder des Faches Physik zu akzentuieren, haben Rabe et al. (2012) sowie Meinhardt et al. (2016) und Meinhardt (2018) erstmals nach Riese (2009) eine Skala zur Erhebung physikdidaktischer Lehrer-SWE veröffentlicht und empirisch überprüft. Die Items dieser Skala sind u. a. mit Bezug auf die Definition von Tschannen-Moran et al. (1998) so konstruiert, dass sie eine fachspezifische Handlungssituation mit einer schulischen Herausforderung verbinden. Die Handlungssituationen entsprechen den Handlungsfeldern *Elementarisieren*, *Experimentieren*, *Aufgaben* und *Umgang mit Schülervorstellungen* und sind ihrerseits in die Dimensionen *Planung* und *Durchführung* unterteilt. Das *Elementarisieren* umfasst die inhaltliche und strukturelle Vereinfachung eines Sachverhaltes sowie Strategien zur didaktischen Reduktion. Das *Experimentieren* fokussiert die Auswahl, die Umsetzung und die didaktische Funktion von Experimenten, als wissenschaftliche Fragestellung an die Natur, im Unterricht. Das Handlungsfeld *Aufgaben* bezieht sich auf die Auswahl, Entwicklung und Zusammenstellung von Prüfungs- und Lernaufgaben sowie auf deren Beurteilung hinsichtlich ihres kognitiven Anspruchs. Der *Umgang mit Schülervorstellungen* konzentriert sich auf das Diagnostizieren, den Einbezug von Schülervoraussetzungen und auf Strategien des Umgangs mit Schülerkognitionen im Unterricht (vgl. Meinhardt et al. 2016; Nerdel 2017; Meinhardt 2018). Die so konturierten Handlungsfelder orientieren sich an den Erkenntnissen diverser Forschungsprogramme wie z. B. der DPG-Quereinsteigerstudie (Korneck et al. 2010, S. 30), die u. a. auf die KMK-Standards der Fachdidaktik Physik (2008, S. 50) referiert, und weisen Parallelen zu den Modellierungsansätzen physikdidaktischen Wissens von Gramzow et al. (2013) auf. Sie stellen nach Meinhardt (2018, S. 190) „eine Art Minimalkonsens“ physikdidaktischer Forschung dar, weil bislang keine Einigkeit darüber existiert, welche Handlungsfelder letztlich konstituierend für das Fach Physik und auch andere Fachdidaktiken sind. Des Weiteren ist die Untergliederung in die Bereiche Planung und Durchführung an die KMK-Standards der Bildungswissenschaften (2004) und an die Arbeit von Baumert und Kunter (2006) angelehnt.

Für die Erhebung biologiedidaktischer Lehrer-SWE (im weiteren Verlauf auch: fachdidaktische Lehrer-SWE in den Fächern Biologie und Sachunterricht) liegt aktuell im deutschsprachigen Raum keine mit den physikdidaktischen Arbeiten von Rabe et al. (2012), Meinhardt et al. (2016) und Meinhardt (2018) vergleichbare Skala vor, welche die Definition der Lehrer-SWE Tschannen-Morans et al. (1998) und die Spezifität der Fachdidaktiken Biologie und biologierelevanter Bereiche des Sachunterrichts aufgreift. Jedoch zeigen die oben definierten physikdidaktischen Handlungsfelder Übereinstimmungen mit den Handlungsfeldern der

Fächer Biologie und Sachunterricht, was sich mit den verbindlichen KMK-Standards für die Fachdidaktiken (KMK 2008, S. 22, 67) und den Empfehlungen der Naturwissenschaftsdidaktiken (Nerdel 2017) deckt. Zusätzlich lässt sich die Einteilung in die Handlungsfelder durch Modellierungsansätze fachdidaktischen Wissens für die Fächer Biologie und Sachunterricht (s. Tab. 1) in Abgleich mit dem Fach Physik theoretisch begründen.

Autor*innen	Fachdidaktik	Facetten fachdidaktischen Wissens
Shulman (1986)	fächerübergreifend	<ul style="list-style-type: none"> - Instruktions- und Vermittlungsstrategien - Schüler*innen und Schülerkognitionen
Riese (2009)	Physik	<ul style="list-style-type: none"> - Instruktions- und Vermittlungsstrategien - Schüler*innen und Schülerkognitionen - Curriculum - Ziele des Unterrichtsfaches - Bewertung
Schmelzing (2010)	Biologie	<ul style="list-style-type: none"> - Instruktions- und Vermittlungsstrategien - Schüler*innen und Schülerkognitionen
Lange et al. (2012)	Sachunterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Instruktions- und Vermittlungsstrategien - Schüler*innen und Schülerkognitionen
Gramzow et al. (2013)	Physik	<ul style="list-style-type: none"> - Instruktionsstrategien - Schülervorstellungen - Experimente und Wissenschaftsverständnis - Kontext und Interesse - Curriculum, Bildungsstandards und Ziele - (Digitale) Medien - Fachdidaktische Konzepte - Aufgaben

Tabelle 1: Ausgewählte Modellierungsansätze fachdidaktischen Wissens in den Naturwissenschaften

Fächerübergreifende Facetten fachdidaktischen Wissens sind Kenntnisse über Instruktions- und Vermittlungsstrategien sowie über Schüler*innen und Schülerkognitionen in den Fächern Biologie (Schmelzing 2010) und Sachunterricht (Lange 2012). Parallelen hinsichtlich dieser fachdidaktischen Wissensfacetten zum Fach Physik (Riese 2009; Gramzow et al. 2013) fußen auf dem gemeinsamen Rückbezug auf Shulmans (1986) Ursprungsgedanken zur Konkretisierung fachdidaktischen Wissens. Seinen Postulaten folgend können das *Elementarisieren*, das *Experimentieren* und der Einsatz von Aufgaben den Instruktions- und Vermittlungsstrategien, der *Umgang mit Schülervorstellungen* hingegen der Facette Schüler*innen und Schülerkognitionen zugeordnet werden.

1.4 Befunde zu fachdidaktischen Lehrer-SWE in naturwissenschaftlichen Fächern

Aus der bisherigen Forschung geht hervor, dass angehende Lehrpersonen des Faches Sachunterricht eher geringe Lehrer-SWE aufweisen (vgl. Riggs, Enochs 1990; Walan, Chang Rundgren 2014; Palmer et al. 2015), was sich vornehmlich auf fragmentarisches Fachwissen (vgl. Appelton 1995; Appelton, Kindt 2002; Niermann 2017) oder geringe fachmethodische Kenntnisse bzw. fehlende Experimentiererfahrung (vgl. Riggs, Enochs 1990; Cox, Carpenter 1989; Appelton, Kindt 2002; Palmer et al. 2015) zurückführen lässt. Jene Lehrer-SWE können sich positiv entwickeln, wenn sie positive Lehrerfahrungen gesammelt (vgl. Walan, Chang Rundgren 2014) oder an universitären Kursen teilgenommen haben, die naturwissenschaftliche Themenbereiche behandelten (vgl. Palmer et al. 2015). Forschungen zu angehenden Lehrpersonen im Fach Biologie stellen deren SWE als moderat bis hoch dar und verknüpfen diese Ergebnisse mit der Teilnahme an Hochschulveranstaltungen zu biologischen Sachverhalten und der damit verbundenen Durchdringung der Thematik (vgl. Savran, Cakiroglu 2001; Mavriaki, Athanasiou 2011; Ates, Saylan 2015). Für das Fach Physik wiederum attestieren Rabe et al. (2012) Lehramtsstudierenden ohne Unterrichtspraxis positivere Lehrer-SWE als jenen mit Unterrichtspraxis. Dabei ist die Lehrer-SWE in der Dimension *Durchführung* bei der Stichprobe höher als im Bereich *Planung*. Zudem schätzten die Studierenden ihre Fähigkeiten im Handlungsfeld *Elementarisieren* am höchsten ein. Mit einer adaptierten Kurzskala des Instruments von Rabe et al. (2012) sowie Meinhardt et al. (2016) postulierten Dahmen et al. (2020), dass auch Biologiestudierende bei der Durchführung von Experimentalunterricht höhere Lehrer-SWE als bei der Planung haben. Unterrichtsbezogene Erfahrungen tragen demzufolge also zur Adjustierung der Lehrer-SWE in fachdidaktischen Handlungsfeldern und Dimensionen bei (vgl. Bandura 1977; Tschannen-Moran et al. 1998; Takahashi 2011; Rabe et al. 2012; Walan, Chang Rundgren 2014; Ates, Saylan 2015; Knoblauch, Chase 2015; Meinhardt 2018). Ein Absinken der SWE in ersten Praxisphasen spricht dafür, dass Studierende ohne Unterrichtserfahrungen ihre eigenen Fähigkeiten möglicherweise überschätzen, was bei einer zu großen Differenz zwischen den vermeintlichen und den tatsächlichen Kompetenzen Misserfolgsenerlebnisse und eine entsprechende Korrektur der SWE nach unten bewirkt (vgl. Tschannen-Moran et al. 1998; Schwarzer, Jerusalem 2002). Demgegenüber stehen Untersuchungen, die eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung durch praktische Lehrerfahrung sowie spezifische Interventionskonzepte belegen (vgl. Woolfolk Hoy, Spero 2005; Schulte 2008). Über erworbene Erfahrungen im Experimentalunterricht Studierender in Praxisphasen – als exemplarisches Handlungsfeld naturwissenschaftlichen Unterrichts – existieren bislang jedoch nur wenige Forschungsbefunde. Wegen des nachweislichen Einflusses von

Handlungserfahrungen auf die Genese einer realistischen Lehrer-SWE erscheint aber gerade deshalb dessen empirische Untersuchung gewinnbringend, um Rückschlüsse für den Professionalisierungsprozess Studierender in der ersten Ausbildungsphase zu generieren.

1.5 Forschungsfragen

Aufgrund der referierten Theorien und Befunde sind folgende Forschungsfragen zu den Erfahrungen im Experimentalunterricht und den fachdidaktischen Lehrer-SWE von Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht zu Beginn der Vorbereitungsveranstaltung zum Praxissemester von Relevanz:

1. Welche theoretischen Konstrukte operationalisieren unterrichtsbezogene Erfahrungen im Experimentalunterricht und fachdidaktische Lehrer-SWE der Studierenden am besten?
2. Welche Erfahrungen im Experimentalunterricht bringen Studierende der Fächer Biologie und Sachunterricht zu Beginn des Praxissemesters mit?
3. Wie gestalten sich die biologiedidaktischen Lehrer-SWE der Studierenden in den Handlungsfeldern Elementarisieren, Experimentieren, Aufgaben Umgang mit Schülervorstellungen in den Dimensionen Planung und Durchführung?
4. Korrelieren die Erfahrungen im Experimentalunterricht mit den fachdidaktischen Lehrer-SWE der Studierenden im Handlungsfeld Experimentieren?

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Stichprobe und Studiendesign

Vom Sommersemester 2017 bis zum Sommersemester 2019 wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt, in der Lehramtsstudierende im Master of Education u. a. ihre Erfahrungen im Experimentalunterricht sowie ihre biologiedidaktischen Lehrer-SWE in einem Paper-and-Pencil-Test durch die Zustimmung zu verschiedenen Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt völlig) einschätzen sollten. Die Befragung fand zu Beginn des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester statt. Daran nahmen 150 Studierende ($n_w=113$; $n_m=37$) der Fächer Biologie ($n=81$) und Sachunterricht ($n=69$) teil, welche das Lehramt für Grundschulen ($n=44$) bzw. Gesamtschulen und Gymnasien ($n=70$) oder ein sonderpädagogisches Lehramt ($n=36$) studierten. Die Studie schloss Sachunterrichtstudierende ein, weil der Sachunterricht anteilig biologische Themenfelder

enthält (MSW 2008), die eine biologiedidaktische Lehrer-SWE erfordern. Die Studierenden der Sonderpädagogik ließen sich ebenfalls den Fächern Biologie oder Sachunterricht zuordnen. Das Durchschnittsalter der Studierenden betrug 25.05 Jahre (SD=2.90). 147 Studierende gaben an, ein fünfwöchiges Eignungs- und Orientierungspraktikum an einer Schule absolviert zu haben. Überdies haben 127 Studierende ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum an einem außerschulischen Praktikumsort belegt. Weitere Studierende hatten zum Erhebungszeitpunkt zudem zeitlich eher schwer zu definierende Praxiserfahrungen an Schulen gemacht, sei es durch kurze Forschungsprojekte (n=41), freiwillige Schulpraktika (n=31), das Kombipraktikum im Teilbereich Anglistik/Amerikanistik (n=3) oder andere Formate wie Vertretungsunterricht oder Arbeitsgemeinschaften (n=12).

2.2 Forschungsinstrumente

Erfahrungen im Experimentalunterricht

Zur Erhebung der Erfahrungen im Experimentalunterricht wurden zwei Skalen mit insgesamt acht Items entwickelt, die allgemeine Facetten des Experimentalunterrichts (*Erfahrungen / Unterrichten*, *Erfahrungen / Umgang mit Sicherheit*) abbilden. Die fünf Items der Subskala *Unterrichten* basieren auf den KMK-Standards für die Fachdidaktiken Biologie und Sachunterricht (KMK 2008), den KMK-Standards der Bildungswissenschaften (KMK 2004) und der Rahmenkonzeption zum Praxissemester (MSW 2010). Die drei Items der Subskala *Umgang mit Sicherheit* beziehen sich auf die Richtlinien zur Sicherheit in allgemeinbildenden Schulen (KMK 2019).

Handlungsfeld	Beispielitem
<i>Unterrichten</i>	Experimentalunterricht aktiv planen und mitgestalten
<i>Umgang mit Sicherheit</i>	Mit Gefahrstoffen und/oder Lebewesen mit Gefahrenpotential experimentieren

Tabelle 2: Beispielitems zur Erhebung der Erfahrungen im Experimentalunterricht (Eigenkonstruktion)

Biologiedidaktische Lehrer-SWE

Die vorliegende Studie zur biologiedidaktischen Lehrer-SWE nutzt ein Messinstrumentarium für das Fach Physik, das auf Rabe et al. (2012), Meinhardt et al. (2016) und Meinhardt (2018) zurückgeht. Es enthält die Handlungsfelder *Elementarisieren*, *Experimentieren*, *Aufgaben* und *Umgang mit Schülervorstellungen* aus den KMK-Standards für die Fachdidaktiken Biologie, Sachunterricht und Physik

(2008) und aus den Modellierungsansätzen fachdidaktischen Wissens (s. Tab. 1). Eingesetzt sind jene Items, die sich nach der Skalenrevision von Meinhardt et al. (2016) als tragfähig erwiesen hatten, wobei die Itemformulierungen nur graduell, z. B. durch Ersetzen von Physik durch Biologie, modifiziert wurden (s. auch Dahmen et al. 2020). Die Anzahl und Zuordnung der insgesamt 59 Items zu den Handlungsfeldern und Dimensionen blieb unverändert: *Elementarisieren / Planung*: 8 Items, *Elementarisieren / Durchführung*: 6 Items, *Experimentieren / Planung*: 8 Items, *Experimentieren / Durchführung*: 8 Items, *Aufgaben / Planung*: 8 Items, *Aufgaben / Durchführung*: 8 Items, *Umgang mit Schülervoraussetzungen / Planung*: 7 Items, *Umgang mit Schülervoraussetzungen / Durchführung*: 6 Items.

Handlungsfeld	Beispielitem
<i>Elementarisieren</i>	Ich kann ein biologisches Thema beim Planen einer Unterrichtseinheit so vereinfachen, dass meine Schülerinnen und Schüler es verstehen können, auch wenn es sich dabei um Inhalte der modernen Biologie handelt.
<i>Experimentieren</i>	Ich kann in meiner Unterrichtsplanung zu den Lernzielen passende Experimente aufbauen, auch wenn die Biologiesammlung schlecht ausgestattet ist.
<i>Aufgaben</i>	Ich kann in meiner Unterrichtsplanung eine Aufgabe entwickeln, mit der sich Schülerinnen und Schüler einen biologischen Inhalt selbstständig erschließen können, auch wenn das Thema für die Lernenden schwierig ist.
<i>Umgang mit Schülervorstellungen</i>	Ich kann Unterrichtssituationen planen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Alltagsvorstellungen hinterfragen, auch wenn sich diese im Alltag bewährt haben.

Tabelle 3: Beispielitems zur Erhebung biologiepädagogischer Lehrer-SWE aus der Dimension Planung (adaptiert nach Rabe et al. 2012, S. 305; Meinhardt et al. 2016, S. 68ff.; Meinhardt 2018)

2.3 Statistische Berechnungen

Die Erfahrungen im Experimentalunterricht wurden anhand der theoretischen Befunde durch ein Zwei-Faktoren-Modell (*Unterrichten / Umgang mit Sicherheit*) und ein globales Ein-Faktor-Modell (Erfahrungen im Experimentalunterricht) ohne die Einteilung in die Handlungsfelder operationalisiert. Zur Konkretisierung der biologiepädagogischen Lehrer-SWE dienten in Anlehnung an die in 1.3 beschriebenen Ausführungen ein theoretisch fundiertes Acht-Faktoren-Modell (*Elementarisieren / Planung*, *Elementarisieren / Durchführung*, *Experimentieren / Planung*, *Experimentieren / Durchführung*, *Aufgaben / Planung*, *Aufgaben / Durchführung*, *Umgang mit Schülervoraussetzungen / Planung*, *Umgang mit Schüler-*

voraussetzungen / Durchführung) und ein Vier-Faktoren-Modell (*Elementarisieren, Experimentieren, Aufgaben, Umgang mit Schülervoraussetzungen*) sowie ein zusätzliches Zwei-Faktoren-Modell (*Instruktions- und Vermittlungsstrategien, Schüler*innen und Schülerkognitionen*). Dem steht ein globales Ein-Faktor-Modell (*biologiedidaktische Lehrer-SWE*) gegenüber. Eine *konfirmatorische Faktorenanalyse* (KFA) in AMOS 25, u. a. in Orientierung am Vorgehen von Rabe et al. (2012), ermöglichte die empirische Überprüfung der Tragfähigkeit der theoretischen Konstrukte für die Fächer Biologie und Sachunterricht (Forschungsfrage 1). Hierfür galt es, zunächst fehlende Werte durch ein Imputationsverfahren zu ersetzen und dann eine Berechnung der Normalverteilung mittels *Mardia-Test* (Backhaus et al. 2011) durchzuführen, welche negativ ausfiel. Die Evaluation der Modelle (Prüfsituation 1) mittels KFA führt den χ^2 -Wert, die *Freiheitsgrade* (df), den *Quotienten aus χ^2 und df* (χ^2/df) und den *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) auf. Der Modellvergleich (Prüfsituation 2) gibt als inkrementelle Anpassungsmaße den *Tucker-Lewis Index* (TLI), den *Incremental Fit Index* (IFI) und den *Comparative Fit Index* (CFI) an (vgl. Weiber, Mühlhaus 2014). Die *Cutoff-Werte* liegen bei $\chi^2/df \leq 3.0$, $RMSEA \leq .05-.08$, $TLI \geq .90$, $IFI \geq .90$ und $CFI \geq .90$ (vgl. ebd., S. 222f.).

Die Überprüfung der Ausprägungen der Erfahrungen im Experimentalunterricht und der biologiedidaktischen Lehrer-SWE von Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht (Forschungsfragen 2 und 3) erfolgte im Vergleich der Gesamtstichprobe und der Gruppen. Zur Illustration der Ausprägungen der Gesamtstichprobe werden der *Median* (Perzentil 50), die Perzentile 25 und 75 und der *Interquartilsbereich* (IQR) angegeben. Die Gruppenvergleiche basieren auf dem *Mann-Whitney Test*, der über die *Stichprobengröße* (n), die *Teststatistik* (U), den *z-Wert* (z), die *Signifikanz* (p) und die *Effektstärke* (r) Aufschluss gibt. Zur Berechnung der Korrelationen zwischen den Erfahrungen im Experimentalunterricht und den biologiedidaktischen Lehrer-SWE (Forschungsfrage 4) wurde der *Spearman's Rangkorrelationskoeffizient* *Spearman's rho* (r_s) berechnet.

3 Ergebnisse

3.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Der folgende Bericht der Modellgüte legt dar, welche der theoretisch abgeleiteten Konstrukte zur Darstellung der Erfahrungen im Experimentalunterricht und der biologiedidaktischen Lehrer-SWE am geeignetsten sind (Forschungsfrage 1).

Unterrichtsbezogene Erfahrungen im Experimentalunterricht

Das Zwei-Faktoren-Modell weist im Vergleich zum Ein-Faktor-Modell bessere Fit-Werte auf. Der RMSEA und der χ^2/df -Wert zur Evaluation des Gesamtmodells sind erhöht. Die inkrementellen Fitmaße (TLI, IFI, CFI) des Zwei-Faktoren-Modells liegen mit Ausnahme vom TLI-Wert im akzeptablen Bereich.

Modell	Items	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	TLI	IFI	CFI
Ein-Faktor-Modell <small>spez.</small>	8	119.36	20	5.97	.18	.70	.84	.83
Zwei-Faktoren-Modell <small>spez.</small>	8	75.63	19	3.98	.14	.82	.91	.91

Cutoff-Werte: $\chi^2/df \leq 3.0$, RMSEA $\leq .05$ –.08, TLI $\geq .90$, IFI $\geq .90$ und CFI $\geq .90$ (vgl. Weiber, Mühlhaus 2014, S. 222f.)

Tabelle 4: Güte der Gesamtmodelle zur Erhebung der Erfahrungen im Experimentalunterricht

Biologiedidaktische Lehrer-SWE

Der RMSEA sowie der χ^2/df -Wert zur Evaluation des Gesamtmodells liegen bei allen Modellen im Bereich der Cutoff-Werte. Die erhobenen Daten können somit alle berechneten Modelle bestätigen. Die inkrementellen Fitmaße weichen von den Cutoff-Werten ab. Das Acht-Faktoren-Modell lässt sich am besten vom Nullmodell abgrenzen (vgl. Weiber, Mühlhaus 2014).

Modell	Items	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	TLI	IFI	CFI
Ein-Faktor-Modell <small>spez.</small>	59	3065.61	1652	1.86	.08	.67	.69	.68
Zwei-Faktoren-Modell <small>spez.</small>	59	2988.78	1651	1.81	.07	.69	.70	.70
Vier-Faktoren-Modell <small>spez.</small>	59	2783.24	1646	1.69	.07	.74	.75	.75
Acht-Faktoren-Modell <small>spez.</small>	59	2549.74	1623	1.57	.06	.78	.80	.79

Cutoff-Werte: $\chi^2/df \leq 3.0$, RMSEA $\leq .05$ –.08, TLI $\geq .90$, IFI $\geq .90$ und CFI $\geq .90$ (vgl. Weiber, Mühlhaus 2014, S. 222f.)

Tabelle 5: Güte der Gesamtmodelle zur Erhebung biologiedidaktischer Lehrer-SWE

3.2 Erfahrungen im Experimentalunterricht

Forschungsfrage 2 widmete sich den Ausprägungen der Erfahrungen im Experimentalunterricht von Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht zu Beginn des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Erfahrungen der Studierenden zu diesem Zeitpunkt insgesamt niedrig sind ($Mdn \leq 2.00$). Dabei bringen Studierende des Faches Biologie mehr Erfahrungen im Experimentalunterricht mit als Sachunterrichtsstudierende. So ergab der Mann-Whitney Test signifikante Unterschiede zwischen den Studie-

renden der Fächer Biologie und Sachunterricht, sowohl im Handlungsfeld *Unterrichten* ($n=150$, $U=2175.00$, $z=2.344$, $p=.019$, $r=.19$) als auch im Handlungsfeld *Umgang mit Sicherheit* ($n=150$, $U=2193.50$, $z=2.563$, $r=.21$).

Konstrukt	Unterrichtsfach	α	Perzentile					p	r
			25	50	75	IQR			
<i>Erfahrungen</i> Unterrichten	gesamt	.90	1.20	2.00	3.40	2.20	.019**	.19	
	Biologie		1.60	2.20	3.60	2.00			
	Sachunterricht		1.20	1.70	2.95	1.75			
Umgang mit Sicherheit	gesamt	.44	1.00	1.00	1.75	.75	.010**	.21	
	Biologie		1.00	1.33	2.00	1.00			
	Sachunterricht		1.00	1.00	1.33	.33			

Signifikanzniveaus: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Effektstärken: $r \leq .10$ = kleiner, $r \leq .30$ = mittlerer, $r \geq .50$ = großer Effekt (vgl. Field 2013, S. 82ff.)

Tabelle 6: Erfahrungen im Experimentalunterricht von Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht zu Beginn des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester

3.3 Biologiedidaktische Lehrer-SWE

Des Weiteren antwortet die Studie auf die Frage, welche biologiedidaktischen Lehrer-SWE Lehramtsstudierende der Fächer Biologie und Sachunterricht zu Beginn des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester mitbringen (Forschungsfrage 3). Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die biologiedidaktischen Lehrer-SWE insgesamt mittelmäßig ($Mdn \geq 3.00$) sind. Deren Gesamtmediane liegen in der Dimension *Durchführung* leicht über den Werten der Dimension *Planung* (Ausnahme: Handlungsfeld *Elementarisieren*). Im Handlungsfeld *Elementarisieren* sind die Gesamtmediane vergleichsweise am höchsten. In den Handlungsfeldern *Experimentieren* und *Umgang mit Schülervorstellungen* sind die Gesamtmediane hingegen leicht unter den Werten der anderen Handlungsfelder.

Konstrukt	Unterrichtsfach	α	Perzentile					p	r
			25	50	75	IQR			
<i>Elementarisieren</i> Planung	gesamt	.81	3.13	3.50	3.88	.75	.546	.05	
	Biologie		3.13	3.50	3.88	.75			
	Sachunterricht		3.13	3.50	3.75	.62			

Perzentile								
Konstrukt	Unterrichtsfach	α	25	50	75	IQR	p	r
Durchführung	gesamt	.81	3.17	3.50	3.83	.66	.015**	.20
	Biologie		3.25	3.67	4.00	.75		
	Sachunterricht		3.00	3.33	3.67	.67		
<i>Experimentieren</i> Planung	gesamt	.81	2.88	3.25	3.50	.66	.134	.12
	Biologie		2.88	3.13	3.38	.50		
	Sachunterricht		3.00	3.25	3.50	.50		
Durchführung	gesamt	.84	3.00	3.38	3.66	.66	.132	.12
	Biologie		3.01	3.38	3.75	.74		
	Sachunterricht		2.88	3.25	3.63	.75		
<i>Aufgaben</i> Planung	gesamt	.88	3.00	3.38	3.63	.63	.038*	.17
	Biologie		2.88	3.18	3.63	.75		
	Sachunterricht		3.13	3.50	3.75	.62		
Durchführung	gesamt	.87	3.13	3.50	3.75	.62	.021*	.19
	Biologie		3.25	3.63	3.82	.57		
	Sachunterricht		3.00	3.38	3.69	.69		
<i>Schülervorstellungen</i> ² Planung	gesamt	.87	3.00	3.29	3.71	.71	.460	.06
	Biologie		2.86	3.29	3.57	.71		
	Sachunterricht		3.00	3.43	3.79	.79		
Durchführung	gesamt	.84	3.00	3.33	3.79	.79	.310	.09
	Biologie		3.00	3.50	3.83	.83		
	Sachunterricht		3.00	3.17	3.67	.67		

Signifikanzniveaus: * p = .05; ** p = .01; *** p = .001; Effektstärken: $r \leq .10$ = kleiner, $r \leq .30$ = mittlerer, $r \geq .50$ = großer Effekt (vgl. Field 2013, S. 82ff.)

Tabelle 7: Biologiedidaktische Lehrer-SWE von Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht

2 Umgang mit Schülervorstellungen

Im Fächervergleich fällt auf, dass sich die Biologiestudierenden in der Dimension *Durchführung* etwas besser einschätzen als die Sachunterrichtstudierenden. In der Dimension *Planung* sind die Ergebnisse invers (Ausnahme: Handlungsfeld *Elementarisieren*). Signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht ließen sich bei den Konstrukten *Elementarisieren / Durchführung* ($n=150$, $U=2150.50$, $z=2.439$, $p=.015$, $r=.20$), *Aufgaben / Planung* ($n=150$, $U=3344.00$, $z=2.077$, $p=.038$, $r=.17$) und *Aufgaben / Durchführung* ($n=150$, $U=2183.50$, $z=2.311$, $p=.021$, $r=.19$) errechnen. Bei den Konstrukten *Elementarisieren / Durchführung* sowie *Aufgaben / Durchführung* sind die biologiedidaktischen Lehrer-SWE der Studierenden des Faches Biologie signifikant höher, während die biologiedidaktischen Lehrer-SWE der Studierenden des Faches Sachunterricht beim Konstrukt *Aufgaben / Planung* ausgeprägter sind. Bei den anderen Konstrukten existieren keine signifikanten Unterschiede.

3.4 Erfahrungen und biologiedidaktische Lehrer-SWE im Handlungsfeld Experimentieren

Zuletzt wurde untersucht, ob die Erfahrungen im Experimentalunterricht (Handlungsfeld *Unterrichten*) mit den Konstrukten *Experimentieren / Planung* und *Experimentieren / Durchführung* der biologiedidaktischen Lehrer-SWE korrelieren (Forschungsfrage 4). Aus den Ergebnissen lassen sich signifikante Korrelationen zwischen den Konstrukten *Erfahrungen / Unterrichten* und *Experimentieren / Planung* ($n=150$, $r_s=.320$, $p=.001$) sowie *Erfahrungen / Unterrichten* und *Experimentieren / Durchführung* ($n=150$, $r_s=.401$, $p=.001$) ableiten. Die Korrelationen sind moderat (vgl. Field 2013). Zudem wurde festgestellt, dass das Konstrukt *Experimentieren / Planung* signifikant mit dem Konstrukt *Experimentieren / Durchführung* korreliert ($n=150$, $r_s=.598$, $p=.001$).

Handlungsfeld		Experimentieren		
		Erfahrungen	Planung	Durchführung
<i>Experimentieren</i>	Erfahrungen	1.000		
	Planung	.320**	1.000	
	Durchführung	.401**	.598**	1.000

Signifikanzniveau: * $p=.05$; ** $p=.01$; *** $p=.001$; $r \leq .10$ = kleine, $r \leq .30$ = mittlere, $r \geq .50$ große Koeffizienten (vgl. Field 2013, S. 82ff.).

Tabelle 8: Korrelation (r_s) zwischen den Erfahrungen und Lehrer-SWE im Handlungsfeld Experimentieren

4 Diskussion

Das im Rahmen dieser Studie entwickelte bzw. modifizierte Instrument ermöglicht es, die Erfahrungen im Experimentalunterricht sowie die biologiedidaktischen Lehrer-SWE von Biologie- und Sachunterrichtsstudierenden zu erheben, miteinander zu vergleichen und zu korrelieren. Die verwendeten Skalen sind teilweise neu konzipiert, teilweise Modifikationen existierender Verfahren aus der Physikdidaktik (vgl. z. B. Rabe et al. 2012; Meinhardt et al. 2016). Dementsprechend war zunächst zu prüfen, inwiefern sich die entwickelten Skalen für die Datenerhebung in diesem Kontext eignen (Forschungsfrage 1). Aus den Ergebnissen (s. Tab. 4) ist abzulesen, dass für eine höhere Modellgüte Modifikationen (Prüfsituation 3) des Zwei-Faktoren-Modells zur Erhebung unterrichtsbezogener Erfahrungen, für welches wir uns aufgrund der besseren Fit-Werte entschieden haben, empfehlenswert sind. Die Inhaltsvalidierung der von Rabe et al. (2012) und Meinhardt et al. (2016) modifizierten Skala „biologiedidaktische Lehrer-SWE“ stützt sich auf die KMK-Standards (2004, 2008) sowie die Modellierungsansätze zur Definition fachdidaktischen Wissens in den Naturwissenschaften (s. Tab. 1). Hieraus ließen sich je ein Ein-, Zwei-, Vier- und Acht-Faktoren-Modell ableiten und empirisch überprüfen. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse (s. Tab. 5) illustrieren, dass alle konstruierten Modelle eine akzeptable Modellgüte (χ^2/df , RMSEA) aufweisen, die inkrementellen Fitmaße jedoch verbesserungswürdig sind. Wir haben uns im Rahmen der Untersuchung für das Acht-Faktoren-Modell entschieden, sehen aber die Notwendigkeit zu dessen Modifikation und Replikation (Prüfsituation 3) (vgl. Weiber, Mühlhaus 2014). Studierende des Faches Biologie erproben derzeit in einer Studie zusätzlich die Konstrukte *Experimentieren/Planung* und *Experimentieren/Durchführung* in einem Lehr-Lern-Labor zur Erhebung fachdidaktischer Lehrer-SWE und prüfen sie hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit (vgl. Dahmen et al. 2020).

Forschungsfrage 2 galt den Erfahrungen im Experimentalunterricht der Studierenden der Fächer Biologie und Sachunterricht. Aus den Ergebnissen (s. Tab. 7) lässt sich ableiten, dass deren Erfahrungen im *Unterrichten* (Mdn=2.00) und im *Umgang mit Sicherheit* (Mdn=1.00) zu Beginn des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester erwartungsgemäß gering sind. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer fächerübergreifenden Studie von Gröschner (2012), die darlegt, dass Studierende in Bezug auf gehaltene Unterrichtsstunden im Rahmen von Langzeitpraktika mehr praktische Erfahrungen erwerben als in Kurzzeitpraktika. Dies lässt erwarten, dass das Praxissemester aufgrund seines zeitlichen Umfangs für Studierende deutlich mehr Gelegenheiten bietet, Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Im Fächervergleich (s. Tab. 7) zeigt sich, dass die Studierenden des Faches Sachunterricht bei ähnlicher Anzahl an Praktika signifikant weniger Erfah-

rungen im Experimentalunterricht mitbringen als Biologiestudierende. Hinsichtlich der breiten Ausrichtung des Faches, das „naturwissenschaftliche, technische, raum- und naturbezogene, sozial- und kulturwissenschaftliche, historische und ökonomische Sachverhalte“ (MSW 2008, S. 40) umfasst, ist dies einerseits nicht überraschend, da hier die Naturwissenschaften nur einen Teil der Inhalte ausmachen und der Einbezug naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen im Unterricht nicht immer möglich ist. Aufgrund des geringen Gefährdungspotentials in der Grundschule war ebenfalls vorherzusehen, dass angehende Sachunterrichtslehrkräfte auch im Bereich des Umgangs mit Sicherheit nur sehr wenige Erfahrungen machen können. Allerdings ist die unterschiedliche Ausprägung der Erfahrungen im Experimentalunterricht andererseits auch verwunderlich, weil Befunde der Schulforschung darauf hindeuten, dass an Grundschulen aktuell häufig Schülerexperimente durchgeführt werden, während in der Sekundarstufe ein lehrerzentrierter Unterricht vorherrscht, in dem Schülerinnen und Schüler seltener die Gelegenheit zum Experimentieren haben (vgl. Tenberge et al. 2012). Die Gründe für die vergleichsweise geringen Erfahrungen im Experimentalunterricht von Sachunterrichtsstudierenden unserer Stichprobe können somit vielfältig sein und sollten in Folgestudien dezidiert untersucht werden.

Die Erhebung der biologiedidaktischen Lehrer-SWE (Forschungsfrage 3) ergab, dass die Studierenden ihre Kompetenzen innerhalb der Handlungsfelder und Dimensionen im mittleren Bereich ($Mdn \geq 3.00$) einschätzen. Auffällig ist, dass die Ausprägungen der biologiedidaktischen Lehrer-SWE aller Studierenden (s. Tab. 8) trotz weniger Unterrichtserfahrungen zu Beginn des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester in der Dimension *Durchführung* in allen Handlungsfeldern etwas höher sind als in der Dimension *Planung*. Analoge Ergebnisse berichten bereits Rabe et al. (2012) und Meinhardt et al. (2016) für alle Handlungsfelder sowie Dahmen et al. (2020) für das Handlungsfeld *Experimentieren* in ihren Studien. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit über einen längeren Zeitraum an der Durchführung des Unterrichts ihrer eigenen Lehrer und Lehrerinnen partizipieren konnten, weshalb ihnen diese Dimension vertrauter erscheint als die der Planung unterrichtsrelevanter Aspekte, mit der sie bislang deutlich weniger Berührungspunkte hatten (vgl. Rabe et al. 2012, S. 311). Zudem deckt sich mit der Studie von Rabe et al. (ebd.), dass in den Handlungsfeldern *Experimentieren* und *Umgang mit Schülervorstellungen* die biologiedidaktischen Lehrer-SWE am niedrigsten sind, wohingegen das Handlungsfeld *Elementarisieren* am besten abschneidet. Auch für dieses Ergebnis könnten bisherige Erfahrungen für eine mögliche Erklärung herangezogen werden (vgl. z. B. Bandura 1977; Dembo, Gibson 1985; Tschannen-Moran et al. 1998; Woolfolk Hoy, Spero 2005; Takahashi 2011; Rabe et al. 2012; Knoblauch, Chase 2015; Meinhardt 2018), zumal die Studierenden der

vorliegenden Stichprobe verhältnismäßig wenige Erfahrungen im Experimentalunterricht angaben. Die Erfahrungen im Umgang mit Schülervorstellungen hat die vorliegende Studie nicht erhoben; sie könnten aber für dieses Ergebnis eine Ursache sein und sind für Folgeuntersuchungen denkbar.

Die in Kapitel 1.4 aufgeführten Befunde bisheriger Studien ließen vermuten, dass die biologiedidaktischen Lehrer-SWE der Studierenden des Faches Biologie insgesamt höher sind als die der Studierenden des Faches Sachunterricht. Unsere Ergebnisse bestätigen diese Hypothese jedoch nur eingeschränkt. Zum einen sind im Fächervergleich die Lehrer-SWE der Studierenden des Faches Biologie bei den Konstrukten *Elementarisieren / Durchführung* und *Aufgaben / Durchführung* tatsächlich signifikant höher als bei den Sachunterrichtstudierenden. Insbesondere in diesen Bereichen sollten Lehrpersonen dazu befähigt sein, ihr Fachwissen flexibel abzurufen und anzuwenden. Es ist möglich, dass die Studierenden des Faches Biologie, z. B. aufgrund der fachlichen Ausrichtung ihres universitären Studiums, ein umfangreicheres Fachwissen besitzen und ihre biologiedidaktische Lehrer-SWE in diesen Bereichen deshalb höher sind als die der Sachunterrichtstudierenden. Niermann (2017) belegt in einer Studie, dass insbesondere Sachunterrichtslehrkräfte im Bereich des Fachwissens Defizite aufweisen, was unsere Vermutungen unterstützen könnte. Auch Appleton (1995) sowie Appleton und Kindt (2002) weisen nach, dass fehlendes Hintergrundwissen von Sachunterrichtslehrkräften dazu führt, dass sie sich als weniger selbstsicher bei der Durchführung naturwissenschaftlichen Unterrichts empfinden, was ein Erklärungsansatz für unsere Ergebnisse sein kann. Inwiefern ein tatsächlicher Zusammenhang zwischen Fachwissen und Lehrer-SWE besteht, ließe sich jedoch nur anhand einer Vergleichsstudie ermitteln, was ein Anlass für weitere Forschung wäre. Zum anderen ist jedoch beim Konstrukt *Aufgaben / Planung* die biologiedidaktische Lehrer-SWE der Sachunterrichtstudierenden signifikant höher als die der Biologiestudierenden. Dies kann mit der Komplexität von Prüfungs- und Übungsaufgaben zusammenhängen, die z. B. in der gymnasialen Oberstufe zunimmt und deshalb die biologiedidaktische Lehrer-SWE der Biologiestudierenden schmälert.

Die positiven Korrelationen (s. Tab. 8) zwischen den Erfahrungen im Experimentalunterricht und den biologiedidaktischen Lehrer-SWE (Forschungsfrage 4) lassen sich mit den Postulaten der Arbeiten von Dembo und Gibson (1985), Tschannen-Moran et al. (1998), Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001), Hoy und Spero (2005), Takahashi (2011), Rabe et al. (2012), Knoblauch und Chase (2015) sowie auch Meinhardt (2018) theoretisch bekräftigen, die Zusammenhänge zwischen Unterrichtserfahrungen und der SWE aufzeigen. Die hohen positiven Korrelationen zwischen den Dimensionen *Planung* und *Durchführung* im Hand-

lungsfeld *Experimentieren* zeigt Parallelen zu den Ergebnissen der Studien von Rabe et al. (2012) und Meinhardt (2018). Demzufolge könnte es ein weiteres Forschungsanliegen sein, empirisch zu prüfen, inwiefern sich die Handlungsfelder generell in die Dimensionen *Planung* und *Durchführung* separieren lassen und ob nicht das Instrument selbst Anknüpfungspunkt weiterer Optimierung wäre (s. auch Meinhardt 2018).

5 Restriktionen der Studie und Vorschläge zur Modifikation

Aus der Konstruktvalidierung der Modelle geht hervor, dass für das Zwei-Faktoren-Modell, welches die unterrichtsbezogenen Erfahrungen im Experimentalunterricht repräsentiert, und für das Acht-Faktoren-Modell, welches die biogiedidaktischen Lehrer-SWE abbildet, noch Optimierungsbedarf besteht. Modellmodifikationen und eine Replikation des Messinstruments können zur Qualitätssicherung beitragen. Insbesondere die Modifikation der Messmodelle sollte unter Berücksichtigung der theoretischen Hintergründe sorgfältig abgewogen werden (vgl. Bühner 2011; Backhaus et al. 2011; Weiber, Mühlhaus 2014). Um die konfirmatorische Ebene der Analyse nicht zu verlassen, ist eine Modellmodifikation für diese Studie noch nicht erfolgt, wenngleich Ideen zur Anpassung der Modellstruktur vorliegen. Folgende Vorschläge ließen sich in die Überlegungen zur Modifikation einbeziehen:

Die Skala zur Erhebung der Erfahrungen im Experimentalunterricht spiegelt aktuell allgemeine Facetten des Unterrichts wider. Um tiefgehend zu ergründen, wie dieser Experimentalunterricht konzipiert ist, kann man überdies z. B. die didaktische Funktion, die methodische Grundform oder den Grad der Offenheit von eingesetzten Experimenten abfragen. Aufgrund der niedrigen internen Konsistenz ($\alpha \geq .40$) der Skala *Erfahrungen / Umgang mit Sicherheit* wären in Anlehnung an die Richtlinien zur Sicherheit in Schulen (KMK 2019) Items ergänzbar, die inhaltlich stimmiger sind.

Die Erhebung biogiedidaktischer Lehrer-SWE erfolgt mit der aus der Physikdidaktik entlehnten Skala, welche einen Ausschnitt der Handlungsfelder des naturwissenschaftlichen Unterrichts repräsentiert. Dies diene zunächst der Überprüfung, inwiefern die Handlungsfelder des Physikunterrichts auf die Fächer Biologie und Sachunterricht übertragbar sind. Dazu fand ein umfassender synoptischer Vergleich der KMK-Standards für die Fachdidaktiken (2008) und der Modellierungsansätze fachdidaktischen Wissens (s. Tab. 1) statt. Um ein umfassenderes Bild über biogiedidaktische Handlungsfelder zu erhalten, wäre es denkbar, z. B. den Einsatz fachspezifischer Medien wie etwa Modelle, die

wiederum in den fokussierten Naturwissenschaften gleichermaßen eingesetzt werden, einzubeziehen. Diese sind insbesondere für die Fächer Biologie, Sachunterricht, Chemie und Physik zur Visualisierung von Strukturen und Funktionen bedeutsam. Aus den ursprünglichen Handlungsfeldern und Dimensionen ergeben sich allerdings bereits 59 Items, weshalb generell eher eine Vereinfachung der Modellstruktur zu erwägen wäre, anstatt diese durch das Hinzufügen weiterer Handlungsfelder noch zu verkomplizieren.

Die Ergebnisse der Querschnittstudie zeigen, dass die unterrichtsbezogenen Erfahrungen zu Beginn der Vorbereitungsveranstaltung zum Praxissemester gering und die biologiedidaktischen Lehrer-SWE mittelmäßig sind. Aus der Korrelationsanalyse und den zurückliegenden Studien geht hervor, dass unterrichtsbezogene Erfahrungen einen Einfluss auf die Lehrer-SWE haben können. Rückschlüsse zur Entwicklung der Erfahrungen und der biologiedidaktischen Lehrer-SWE sowie zur Beständigkeit der Gruppenunterschiede im Praxissemesterverlauf erlaubt die Studie nicht, weshalb dies in einer Langzeitstudie zu prüfen wäre. Zudem lässt sich in der vorliegenden Arbeit die Hypothese, dass signifikante Unterschiede in Handlungsfeldern der biologiedidaktischen Lehrer-SWE auf Fachwissensdefizite der Sachunterrichtstudierenden zurückzuführen sind, nur anhand von Vergleichsstudien (vgl. Appelton 1995; Appelton, Kindt 2002) ableiten; hier besteht Bedarf für weitere Forschung, die auch das Fachwissen der Studierenden einbezieht.

6 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Kurzzeitpraktika (z.B. Eignungs- und Orientierungspraktikum) und Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen bieten aufgrund der kurzen Dauer nur begrenzten Handlungsspielraum zur selbstständigen Erprobung (Planung, Durchführung, Reflexion von Unterricht) und kritisch-konstruktiven Reflexion von universitär vermittelten fachdidaktischen Inhalten (z. B. Umgang mit Schülervorstellungen, Experimentalunterricht). Insbesondere mit der Unterrichtsplanung aber auch mit den Handlungsfeldern Experimentieren und Umgang mit Schülervorstellungen haben Studierende zu diesem Zeitpunkt ihrer Ausbildung wenig Berührungspunkte. Umso wichtiger ist es, dass sie im anstehenden Langzeitpraktikum einen Einblick in diese Bereiche sowie Gelegenheiten zur kritisch-konstruktiven sowie theoriebasierten Reflexion (z. B. im Rahmen Forschenden Lernens oder der Erprobung von Unterricht) erhalten, damit sich dies positiv auf ihre Lehrer-SWE auswirkt. Weiterhin können die Studierenden für die zweite Phase der Lehramtsausbildung Erfahrungen sammeln und eine realistische Einschätzung zur Umsetzbarkeit universitär vermittelter Konzepte entwickeln. Uni-

versitäre Veranstaltungen können in der ersten Ausbildungsphase die theoretische Basis dafür legen.

Literatur

- Appleton, Ken (1995). Student teachers' confidence to teach science: Is more science knowledge necessary to improve self-confidence? In: *International Journal of Science Education*, 17 (3), S. 357–369
- Appleton, Ken und Kindt, Ian (2002). Beginning elementary teachers' development as teachers of science. In: *Journal of Science Teacher Education*, 13, S. 43–61
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd und Weiber, Rolf (2011). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer
- Baumert, Jürgen und Kunter, Maïke (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520
- Bühner, Markus (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium
- Cakiroglu, Jale; Capa-Aydin, Yesim und Woolfolk Hoy, Anita (2012). Science teaching self efficacy beliefs. In: B. J. Fraser; K. G. Tobin und C. J. McRobbie (Hrsg.): *Second international handbook of science education*. Heidelberg/ New York: Springer, S. 449–462
- Dahmen, Sabrina; Franken, Nadine; Preisfeld, Angelika und Damerau, Karsten (2020). Entwicklung der fachdidaktischen Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrkräfte in einem biologiedidaktischen Lehr-Lern-Labor-Seminar. In: D. Bosse; M. Meier; T. Trefzger und K. Ziepprecht (Hrsg.): *Professionalisierung durch Lehr-Lern-Labore in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13 (1), S. 101–120
- Dembo, Myron H. und Gibson, Sherri (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. In: *The Elementary School Journal*, 86 (2), S. 173–184
- Field, Andy. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage
- Gramzow, Yvonne; Riese, Josef und Reinhold, Peter (2013). Modellierung fachdidaktischen Wissens angehender Physiklehrkräfte. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, S. 7–30
- Gröschner, Arnold (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), S. 200–208

- Hellmann, Katharina (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – theoretische Konzeptionalisierung. In: K. Hellmann; J. Kreutz; M. Schwichow und K. Zaki (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, S. 9–31
- Knoblauch, Dee und Chase, Melissa A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 45, S. 104–114
- Korneck, Friederike; Lamprecht, Jan; Wodzinski, Rita und Schecker, Horst (2010). Quereinsteiger in das Lehramt Physik. Lage und Perspektiven der Physiklehrrausbildung in Deutschland. Bad Honnef: DPG
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [13.08.2019]
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [13.08.2019]
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2019). Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht (RISU). Berlin https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_09_09-Sicherheit-im-Unterricht.pdf [18.01.2020]
- Lange, Kim; Kleickmann, Thilo; Tröbst, Steffen und Möller, Kornelia (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, S. 55–75
- Mavrikaki, Evangelia und Athanasiou, Kyriacos (2011). Development and application of an instrument to measure Greek primary education teachers' biology teaching self-efficacy beliefs. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7 (3), S. 203–213
- Meinhardt, Claudia (2018). Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zu Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Physiklehrkräften in physikdidaktischen Handlungsfeldern. Berlin: Logos
- Meinhardt, Claudia; Rabe, Thorid und Krey, Olaf (2016). Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. Skalendokumentation. Version 1.0, Februar 2016. http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11818/pdf/Meinhardt_2016_Selbstwirksamkeitserwartungen.pdf [03.05.2019]
- Meinhardt, Claudia; Rabe, Thilo und Krey, Olaf (2018). Formulierung eines evidenzbasierten Validitätsarguments am Beispiel der Erfassung physikdidaktischer Selbstwirksamkeitserwartungen mit einem neu entwickelten Instrument. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 24, S. 131–150
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW [MSW] (2008). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Köln: Ritter-

- bach https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf [28.02.2019]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW [MSW] (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang https://www.zfsl.nrw.de/KRE/Download/Rahmenkonzeption_Praxissemester_2010.pdf [13.10.2020]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW [MSW] (2017). Das Eignungs- und Orientierungspraktikum in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Handreichung <https://www.bzl.uni-bonn.de/dokumente/praxiselemente/orientierungspraktikum/eop-handreichung.pdf> [13.10.2020]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW [MSW] (2019). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasiumaufsteigend-ab-2019-20/gymnasium.html> [18.09.2019]
- Mohamadi, Fatemeh S. und Asadzadeh, Hassan (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. In: *Asia Pacific Education Review*, 13 (3), S. 427–433
- Nerdel, Claudia (2017). *Grundlagen der Naturwissenschaftsdidaktik. Kompetenzorientiert und aufgabenbasiert für Schule und Hochschule*. Berlin: Springer
- Niermann, Anne (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts: „... man muss schon von der Sache wissen.“* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2016)
- O'Neill, Sue und Stephenson, Jennifer (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. In: *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), S. 535–545
- Palmer, David; Dixon, Jeanette und Archer, Jennifer (2015). Changes in science teaching self-efficacy among primary teacher education students. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (12), S. 27–40
- Rabe, Thorid; Meinhardt, Claudia und Krey, Olaf (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, S. 293–315
- Riese, Josef (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften*. Berlin: Logos
- Riggs, Iris M. und Enochs, Larry G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. In: *Science Education*, 74 (6), S. 625–638

- Savran, Ayse und Cakiroglu, Jale (2001). Preserve biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. In: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, S. 105–112
- Schmelzing, Stephan (2010). Das fachdidaktische Wissen von Biologielehrkräften: Konzeptionalisierung, Diagnostik, Struktur und Entwicklung im Rahmen der Biologielehrerbildung. Berlin: Logos
- Schmitz, Gerdamarie S. und Schwarzer, Ralf (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, S. 12–25
- Schulte, Klaudia (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen. <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-0006-AD1A-3>
- Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, S. 28–53
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15 (2), S. 4–14
- Takahashi, Sola (2011). Co-constructing efficacy: A „communities of practice“ perspective on teachers' efficacy beliefs. In: Teaching and Teacher Education, 27, S. 732–741
- Tenberge, Claudia; Lange, Kim und Möller, Kornelia (2012). „Praktische Aktivitäten“ im physikbezogenen Sachunterricht der Grundschule und im physikalischen Anfangsunterricht der Sekundarstufe – ein Vergleich. In: F. Hellmich; S. Förster und F. Hoya (Hrsg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch Grundschulforschung, 16. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–244
- Tesch, Maike und Duit, Reinders (2004). Experimentieren im Physikunterricht – Ergebnisse einer Videostudie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, S. 51–69
- Tschannen-Moran, Megan; Hoy Woolfolk, Anita und Hoy, Wayne K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. In: Review of Educational Research, 68 (2), S. 202–248
- Tschannen-Moran, Megan und Woolfolk Hoy, Anita (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In: Teaching and Teacher Education, 17, S. 783–805
- Walan, Susanne und Chang Rundgren, Shu-Nu (2014). Investigating preschool and primary school teachers' self-efficacy and needs in teaching science: A pilot study. In: CEPS Journal 4 (1), S. 51–67
- Weiber, Rolf und Mühlhaus, Daniel (2014). Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. Berlin: Springer

Woolfolk Hoy, Anita und Spero, Rhonda B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In: Teaching and Teacher Education, 21, S. 343–356

Autorinnen

Nadine Franken. Abgeordnete Lehrerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Biologie und ihre Didaktik, Zoologie an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsprozesse im Praxissemester, experimentbezogene Fähigkeitsselbstkonzepte und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen von Praxissemesterstudierenden, Unterrichtsplanung und Reflexion im Praxissemester
franken@uni-wuppertal.de

Sabrina Dahmen. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Biologie und ihre Didaktik, Zoologie an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsprozesse im Lehr-Lern-Labor Biologie, Professionelle Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehr-Lern-Labor Biologie
sdahmen@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Angelika Preisfeld. Professorin für Biologie und ihre Didaktik – Zoologie an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Sprach-einsatz und experimentelle Zugänge im (bilingualen) Biologieunterricht, Wirksamkeit von Schülerlaborkursen, experimentbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Professionswissen von Biologiestudierenden, Multiperspektivisches Lernen und Lehren im Sachunterricht, Molekulare Evolution und Symbioseforschung an Chloroplasten
apreis@uni-wuppertal.de

Bilinguale Module in der Einschätzung von Lehramtsstudierenden

Eine Analyse von Reflexionstagebüchern aus der Unterrichtspraxis

Zusammenfassung. Bilingualer Unterricht ist in der deutschen Schullandschaft flächendeckend vertreten. Während die Vorteile dieser Methode für Schüler*innen bereits hinreichend erforscht sind, besteht hier mit Blick auf die Lehrer*innenbildung weitgehend noch eine Lücke. Um Lehramtsstudierenden einen möglichst frühen Zugang zu diesem Thema zu ermöglichen, bietet die Universität Bielefeld entsprechende zusätzliche Praxiserfahrungen in Form eines bilingualen Moduls an, innerhalb dessen die Studierenden selbst Unterrichtserfahrung sammeln können, wahlweise auch integriert in das Praxissemester.¹ Dabei ist ein Schwerpunkt die Reflexionskompetenz der teilnehmenden Studierenden, die ihre Erfahrungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in einem Reflexionstagebuch festhalten. Die Fragen der vorliegenden Untersuchung fokussieren drei Aspekte: (1) Wie bewerten Studierende das Unterrichten eines bilingualen Moduls? (2) Eignet sich das Reflexionstagebuch zur Reflexion von Unterrichtseinheiten? (3) Ist das Vorhaben als Umsetzung Forschenden Lernens aufzufassen?

Die Ergebnisse der qualitativen Studie fallen je nach Forschungsfrage unterschiedlich konkret aus. Insgesamt stehen die sechs Versuchspersonen dem bilingualen Unterricht positiv gegenüber, wobei sie die universitäre Ausbildung in diesem Bereich kritisch betrachten. Zur Methode lässt sich feststellen, dass das Tagebuchschreiben den Prozess der Selbstreflexion angestoßen hat, sich aber möglicherweise auch andere Instrumente dazu eignen würden. Der gewünschte kritisch-reflexive Habitus als Prämisse des Forschenden Lernens

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Projekt „bi(o)lingual“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

zeigte sich in Ansätzen; dennoch wäre dieses Format noch expliziter in der Vorbereitung der Praxiserfahrung zu thematisieren gewesen.

Schlüsselwörter. Reflexionstagebuch, bilingualer Unterricht, Lehrer*innen-professionalisierung, Forschendes Lernen

Pre-service teachers' evaluation of bilingual modules

An analysis of students' reflective journals on their own teaching experience

Abstract. Bilingual education is gaining ground in Germany. While research on this approach has mainly focused on the advantages for students at school, it has so far widely neglected the realm of teacher education. In order for university students to get in touch with this topic at an early stage in their studies, Bielefeld University offers a special internship programme (to be integrated, if required, into the practical semester) that includes teaching a bilingual module. The module, taught as part of a work placement at a secondary school, puts particular emphasis on the reflective competencies of the students, who put down their impressions in a teacher diary. Accordingly, this study focuses on three aspects: (1) How do students evaluate their experience of teaching a bilingual module? (2) Is the teacher diary a useful tool for reflecting on teaching units? (3) Does the project meet the criteria of inquiry-based learning?

Depending on which of these questions we focus on, the study's results turn out more or less concrete. Overall, the six participating students show a positive attitude towards bilingual teaching; they acknowledge, however, that more classes on the topic should be offered in teacher education. With regard to the process of reflection, this can indeed be said to have been initiated by the teacher diary, although other tools might be just as useful. Among the students, rudiments of the critical-reflective attitude desired as a premise of inquiry-based learning were visible; nevertheless, this format could have been addressed more explicitly in the preparatory phases of the school internship.

Keywords. Reflective journal, bilingual education, teacher professionalism, inquiry-based learning

1 Einleitung

Reflexion hat zu jedem Zeitpunkt im professionellen Leben einer Lehrkraft eine große Bedeutung. Eine solche Reflexionsfähigkeit ermöglicht es, Unterricht zu beurteilen und entsprechend zu modifizieren. Diese Kompetenz zu erlangen, erfordert jedoch Übung und Zeit und kann in verschiedenen Situationen und Kontexten erfolgen. Auch die Lehramtsausbildung sollte bereits ihren Anteil dazu beitragen. Dies wird insbesondere wichtig für bilingual unterrichtende Lehrkräfte, da diese doppelt gefordert sind, indem sie zwei Fächer kombinieren müssen, eine entsprechende Didaktik und Methodik jedoch kaum vorhanden (vgl. z. B. Bach 2010; Breidbach et al. 2010) und demzufolge auch in der deutschen Lehrer*innenbildung insgesamt selten zu finden ist (vgl. z. B. Kutý 2015; Bonnet, Breidbach 2017). Das Praxissemester für Lehramtsstudierende bietet Gelegenheit, sowohl sich selbst als Lehrperson auszuprobieren als auch erste Erfahrungen mit der Reflexion von Unterricht zu sammeln, idealerweise an selbst durchgeführten Stunden. Denn insbesondere direkte Schulerfahrungen fördern die kritische Sicht auf das eigene Unterrichten in schulischen Szenarien (vgl. Legutke, Schocker-v. Ditfurth 2009, S. 209, 215) und ermöglichen somit langfristiges Lernen und eine Förderung der Reflexionsfähigkeit (vgl. Gebhard 2009, S. 251). Wenn Studierende unterrichten und reflektieren sowie weiterreichende Untersuchungen anstellen, lässt sich dies unter den Begriff des „Forschenden Lernens“ fassen (vgl. Fichten 2010).

Obwohl viele verschiedene Reflexionsmethoden existieren, die u. a. in der Art des Festhaltens (schriftlich/mündlich), den beteiligten Personen und dem Zeitpunkt der Reflexion variieren, hat sich insbesondere die schriftliche Reflexion durchgesetzt. Burton (2009) fasst treffend zusammen: „writing offers teachers a way to learn about what they do“ (ebd., S. 2), und eben diese Fähigkeit gilt es, in frühen beruflichen Phasen zu erlernen und zu vertiefen, damit über viele Berufsjahre hinweg eine kontinuierliche Professionalisierung stattfinden kann.

Die vorliegende qualitative Studie versucht, den Aspekt der Reflexion im Kontext des neuen Unterrichtssettings des bilingualen Moduls zu betrachten. Hierbei haben Lehramtsstudierende in mehreren schulischen Biologiekursen solche bilingualen Module erprobt, die sie nach Vorbereitungssitzungen mit einer Hochschuldozentin unterrichteten. Begleitend zu diesem Prozess führten die Studierenden ein Reflexionstagebuch, in dem sie rückblickend anhand vorgegebener Fragen ihren eigenen Unterricht beschreiben sollten. Die Auswertung von sechs Reflexionstagebüchern bildet die Grundlage dieses Artikels, wobei der Fokus darauf liegt, wie die Studierenden den bilingualen Unterricht empfinden und welche Verbesserungsvorschläge sie zum neuen Unterrichtsmodell der bilingualen

Module machen. Auf Basis der Reflexionstagebücher folgt zudem eine Einschätzung, ob die Praxisphase den Studierenden als Möglichkeit zum Forschenden Lernen diene und inwiefern die Reflexionstagebücher ein geeignetes Instrument zur Unterrichtsreflexion darstellten.

2 Theorie

Die Studie steht im Kontext der Forschung zu Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrer*innen unter Berücksichtigung der Besonderheiten des bilingualen Unterrichts. Durch den Umstand, dass die Studienteilnehmenden ihren Unterricht während studentischer Praxisphasen durchführten, ist auch das Konzept des Forschenden Lernens relevant. Da der Hauptteil der Studie auf den Einträgen von Studierenden in ihren Reflexionstagebüchern basiert, bildet die Rolle von Reflexion im Lehrberuf den theoretischen Fokus dieser Arbeit.

2.1 Unterrichtsreflexion als Mittel zur Professionalisierung

Unterrichtsreflexion ist unerlässlich und bedeutet weit mehr als „nur über das Unterrichten nachzudenken“ (Bailey, Springer 2013, S. 107). Reflexion beinhaltet für die Lehrenden, die eigene Motivation, das Denken und die Praxis kritisch zu untersuchen (vgl. ebd.), was nach Richards und Lockhart (1994) auch mit der Erhebung von Daten einhergeht (vgl. ebd., S. ix). Erst die Interpretation von Daten führt zu einem Reflexionsprozess, und insbesondere dann, wenn unerwartete Ergebnisse auftreten, entstehen daraus nachhaltige Lerngelegenheiten (vgl. Fichten 2010, S. 13).

Nach Schöns (1983) Grundlagenwerk zu diesem Thema kann Reflexion direkt während einer Handlungssituation (*reflection-in-action*) und / oder im Anschluss daran (*reflection-on-action*) stattfinden. Andere Autoren differenzieren diese beiden Zeitpunkte noch weiter nach der Art der Reflexion, so z. B. Zeichner und Liston (1996), die verschiedene Dimensionen beschreiben (vgl. ebd., S. 47). Die Dimension *rapid reflection* findet während einer Handlung statt, ist sehr zügig, meist privat und geschieht oftmals unwillkürlich (ebd.). Die Dimension *repair* ist ebenfalls in der Handlung selbst angesetzt und bezeichnet augenblickliche Entscheidungen während des Unterrichts, die als Konsequenz auf die Reaktion von Schüler*innen folgen (ebd.). Diese beiden Dimensionen können nach der Kategorisierung von Schön (1983) als *reflection-in-action* bezeichnet werden (vgl. Wegner, Remmert, Ohlberger 2017, S. 3). *Reflection-on-action* hingegen wird durch die folgenden drei Dimensionen repräsentiert: Im *review* denken Lehrkräfte über ihren Unterricht bzw. den Lernprozess ihrer Schüler*innen rückblickend

nach und diskutieren oder schreiben darüber. Dies geschieht häufig in Konversationen mit Kolleg*innen oder durch die schriftliche Beurteilung des Lernfortschrittes der Schüler*innen (vgl. Bailey, Springer 2013, S. 109). In der Dimension *research* erheben Lehrende während des Reflexionsprozesses Daten (vgl. ebd.). Dieser Prozess findet retrospektiv statt, bezogen auf eine bestimmte Situation oder ein spezifisches Problem im Unterricht, das stärker fokussiert werden soll (vgl. ebd.). In diese Kategorie gehören auch Methoden der Aktionsforschung, das Führen von Unterrichtstagebüchern, Befragungen, Interviews und Ähnliches. In einem größeren Kontext steht letztlich die umfangreichere Dimension des *re-theorizing and reformulating*: Hier reflektieren Lehrpersonen meist über mehrere Jahre hinweg die Unterrichtspraxis hinsichtlich ihrer praktischen Theorien und setzen diese mit wissenschaftlichen Theorien ins Verhältnis (vgl. ebd., S. 110).

Das Ziel jeder Reflexion ist es, Innovation zu erzeugen, die den Lern- und Unterrichtsprozess voranbringt. Die Lehrkraft muss dafür eine wissenschaftliche Perspektive einnehmen, d. h. intersubjektiv nachvollziehbar bestimmte Vorgehensweisen durchlaufen und dadurch die eigenen Handlungen hinterfragen, um Wahrnehmung, Methodeneinsatz und Unterrichtsziele ständig an die veränderten Gegebenheiten anzupassen (vgl. Abels 2011, S. 58). Für erfolgreiche Innovation im Schulkontext müssen drei Bedingungen erfüllt sein (vgl. Bailey, Springer 2013, S. 108):

- Umsetzbarkeit (engl. *feasibility*): Kann die Innovation tatsächlich im vorhandenen Kontext realisiert werden?
- Akzeptanz (engl. *acceptability*): Entspricht die Innovation der Unterrichtsphilosophie und dem Unterrichtsstil der Lehrkraft?
- Relevanz (engl. *relevance*): Wird die Innovation den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht und verbessert sie die Umsetzung der Bildungsziele?

Empirische Studien zeigen jedoch, dass die Reflexionskompetenzen von Lehrkräften, die notwendig sind, um Innovation herbeizuführen, meist nicht ausreichend ausgebildet sind (vgl. Berner, Isler 2011; Weinert, Schrader 1986; Hosenfeld 2010; Clausen 2002). Dies zeigt sich insbesondere in den Differenzen zwischen Ergebnissen der Selbstreflexionen und einer externen Reflexion, beispielsweise durch Kolleg*innen (vgl. Helmke 2012, S. 292). Die Hochschuldidaktik hat deshalb in den letzten Jahren Anstrengungen unternommen, Lehramtsstudierende dabei zu unterstützen, ihre professionellen Kompetenzen auch um das praktische Können und insbesondere um die Reflexionsfähigkeit zu erweitern (vgl. Altrichter, Posch, Spann 2018, S. 295). Die Ansätze, die sich daraus entwickelt haben, sind unter den Begriffen *Forschendes Lernen* oder *Reflexive Lehrer*innenbildung* bekannt (vgl. ebd.). Um die Ausbildung angehender Lehrkräfte zu verbessern,

bieten sich z. B. Formate an, bei denen die Studierenden mit distanzierten Fallbeispielen arbeiten, in angeleiteter Projektforschung (sogenannten Forschungswerkstätten) mitwirken und an reflektierenden Praktika (von der Beobachtung anderer Lehrkräfte bis hin zu eigenen Unterrichtsversuchen und gezielter Rückmeldung) teilnehmen (vgl. ebd., S. 295–296).

2.2 Forschendes Lernen und Aktionsforschung im Lehramtsstudium

Forschendes Lernen (kurz: FL) nimmt in der neu strukturierten Lehramtsausbildung eine prominente Rolle ein (vgl. Wissenschaftsrat 2001). Dabei wird FL als ein „zyklische[r], an den Phasen eines empirischen wissenschaftlichen Forschungsprozesses orientierte[r] Lernprozess“ definiert, der „theorie- und erfahrungsbasiert dem individuellen Erkenntnisgewinn im beruflichen Kontext und damit der Ermöglichung professionellen Handelns dient“ (van Ophuysen et al. 2017, S. 284). In der praktischen Umsetzung bedeutet dies vereinfacht gesagt, dass Studierende sich an Forschungsprozessen beteiligen und damit die Rolle einer Wissenschaftlerin oder eines Wissenschaftlers annehmen (vgl. Fichten 2010, S. 3). Das Studium muss also eine „Teilnahme an Wissenschaft“ ermöglichen (ibd.), wobei gleichzeitig das Problem entsteht, dass Studierende die forschungsmethodischen Inhalte oftmals als „zu weit von der zu bewältigenden Schulpraxis entfernt“ (van Ophuysen et al. 2017, S. 301) sehen und die Notwendigkeit der Methodenausbildung, beispielsweise im Praxissemester, nicht deutlich wird (vgl. ebd.). Ein erfolgreicher Schritt wäre somit, klarer herauszustellen, wie das FL auch bei der Optimierung des eigenen Unterrichts helfen kann (vgl. ebd.).

Die ultimative Zielsetzung von FL lautet, angehende Lehrpersonen für eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung zu sensibilisieren (vgl. Fichten 2010, S. 4), was einem Selbstverständnis des *teacher-as-researcher* entspricht und somit den Prinzipien der Aktionsforschung sehr nah steht (vgl. van Ophuysen et al. 2017, S. 299). Die Aktionsforschung legt einen starken Fokus auf den gesamten Forschungs- und Handlungsprozess, wobei einzelne Forschungsschritte explizit reflektiert werden (vgl. Fichten 2010, S. 17). Aktionsforschung ist von denjenigen Personen auszuüben, die von der jeweiligen Situation, in diesem Fall vom bilingualen Unterricht, betroffen sind (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 13). Dementsprechend erwachsen die hier relevanten Fragestellungen aus der direkten Praxis und sind bedeutsam für die jeweilige Tätigkeit (vgl. ebd.). Ein Ziel von Aktionsforschung kann sein, verschiedene Perspektiven, so z. B. die der Schüler*innen und die der Lehrkräfte, zu vergleichen, woraus sich dann neue Erkenntnisse und Entwicklungen ziehen lassen (vgl. ebd., S. 15–19), wie es auch allgemein eine Zielsetzung der Reflexion ist. Um diese reflexiven Momente sinnvoll nutzen zu

können, müssen sie immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden (vgl. Fichten 2010, S. 15). Hierzu bietet sich ein sorgfältig geführtes Reflexionstagebuch besonders an (s. Kap. 3.2). Der frühzeitige Erwerb von Reflexionskompetenz ist für Studierende und ihre spätere Schulpraxis hilfreich (vgl. Fichten 2010, S. 14), da sie hieraus lernen können, wie schulische Veränderungs- und Entwicklungsprozesse anzustoßen sind (vgl. Bastian 2018, S. 33).

Konkludierend lässt sich festhalten, dass Reflexionskompetenz als Voraussetzung für Innovation in Lern- und Unterrichtsprozessen für den Lehrberuf unabdingbar ist. Sowohl in der Form der kurzfristigen *reflection-in-action* wie auch bei der längerfristigen *reflection-on-action* auf der Basis einer Datenerhebung hinterfragt die Lehrperson ständig ihre Handlungen und passt diese an. Auch im Sinne des Forschenden Lernens bilden Lehrende somit eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Grundhaltung aus, durch die sie zu kritischen, forschenden Expert*innen werden (vgl. Zeichner 1983; Carr, Kemmis 1986).

3 Studienablauf und Fragestellung

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über das Setting der Studie, das verwendete Evaluationsinstrument und die daraus abgeleiteten Fragestellungen. Zusätzlich stellt es die Studienteilnehmenden anonymisiert vor und legt so die Rahmenbedingungen der Untersuchung dar.

3.1 Studiensetting

Die Befragung von Lehramtsstudierenden zu ihren Einstellungen zum bilingualen Unterrichten war in einer dreijährigen Studie der Universität Bielefeld (Biologiedidaktik) zur emotionalen Wirksamkeit von bilingualen Modulen auf die teilnehmenden Schüler*innen eingebettet. Eine Doktorandin (und Autorin der vorliegenden Studie) sowie eine Gruppe von sechs gecoachten Masterstudierenden unterrichteten insgesamt ca. 300 Schüler*innen des zehnten Jahrgangs (ca. 15–16 Jahre alt) an Bielefelder Schulen bilingual im Fach Biologie. Besonders war, dass der bilinguale Unterricht als Modul über einen Zeitraum von 4–5 Wochen gestaltet war und die Schüler*innen nicht in einem bilingualen Zweig waren, d. h. sie hatten zuvor keine Erfahrungen mit bilingualem Unterricht gemacht. Aus diesem Grund wurde der bilinguale Unterricht in enger Absprache mit den regulären Lehrkräften der beteiligten Klassen entwickelt und anschließend von Studierenden, die sich am Ende des Bachelorstudiums oder im Masterstudium befanden, unterrichtet. Dies erfolgte entweder auf zusätzlicher, freiwilliger Basis

im Rahmen eines Projektmoduls, auf das die Studierenden eine Abschlussarbeit aufbauten, oder im Rahmen des Praxissemesters, gesetzt den Fall, dass die Studierenden ihre Praxisphase an einer der Versuchsschulen absolvierten.

Die Autorin dieser Studie, die das Projekt zur Evaluation von bilingualen Modulen aus Schüler- und Studierendensicht entwickelt hat, coachte die Studierenden zunächst in Vorbereitungstreffen hinsichtlich der Stundenthemen und -abläufe, der zu erwartenden Schwierigkeiten sowie bezogen auf sprachliche Besonderheiten in den Stunden. Speziell zu erwähnen ist an dieser Stelle das Glossar, welches vermehrt in den Rückmeldungen der Studierenden auftaucht. Dieses Glossar sollte die sprachlichen Neuheiten für die Schüler*innen auffangen; dazu erhielt jede*r Schüler*in eine Mappe mit leeren Tabellen zum Eintragen neuer Wörter und Fachbegriffe sowie mit Abbildungen zum *Lab Equipment* und einer Sammlung von *classroom phrases*. Es war angedacht, diese Mappe insbesondere als Puffer einzusetzen und damit kurz vor Stundenende zu arbeiten, falls man schneller als geplant fertig sein sollte. In den Vorbereitungstreffen konnten die Studierenden außerdem die notwendigen Experimente, die sie während des Moduls durchführen sollten, unter Betreuung einüben. Eine weitere Vorbereitung auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene erfolgte individuell durch die Studienteilnehmenden. Die Autorin begleitete den Unterricht der Studierenden an den Schulen und reflektierte ihn im Anschluss mit ihnen. Sie führte auch jeweils die erste Stunde in den Kursen durch, wobei die Studierenden hospitierten. Bereits in einem der Vorbereitungstreffen wurde das Instrument des Reflexionstagebuchs vorgestellt, in dem die Studierenden all ihre Einschätzungen, Erfahrungen und Empfindungen zu dem Praxisversuch sammeln sollten. Die Reflexionstagebücher wurden zumeist digital geführt und umfassten acht bis 15 Seiten. Die Textproduktion erfolgte freiwillig über einen Zeitraum von etwa acht Wochen, bevor die Studierenden dann die Tagebücher einreichten. Diese stellten zu keinem Zeitpunkt eine Bewertungsgrundlage dar.

Die Art der Studie entspricht somit den Auslegungen von FL, die vorsehen, dass Studierende „eigenständig, selbstgesteuert und autonom kleine Forschungsprojekte durchführen, wobei sie durch Hochschullehrende angeleitet, beraten und unterstützt werden“ (Fichten 2010, S. 7). Der Kritik, dass die Studieninhalte oftmals keinerlei Praxisbezug besitzen (vgl. Oelkers 2000, S. 129), begegnet dieses Studiendesign insofern, als man ausgehend von der Theorie des bilingualen Unterrichts in den Unterrichtssituationen selbst Wissen über die Praxis generiert und die Arbeit in den Reflexionstagebüchern Theorie und Praxis zueinander in Beziehung setzt, sodass „daraus Maßstäbe für das eigene Handeln“ gewonnen werden können (Wildt 2005, S. 184). Die so von den Lehramtsstudierenden

erworbene forschende Grundhaltung ist ein wichtiger Bestandteil professionellen Berufshandelns (vgl. Wissenschaftsrat 2001).

3.2 Datenerhebung und sich daraus ergebende Fragestellung

Tagebuch zu schreiben ist eine den meisten vertraute, einfach zu bewältigende Tätigkeit (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 25). Der große Vorteil dieser Reflexionsmethode ist, dass sie unstrukturierte Beobachtungen ebenso wie Daten, die auf Grundlage anderer Methoden gewonnen wurden, integrieren kann (ebd.). Altrichter et al. nennen das Reflexionstagebuch einen „Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses“ (ebd., S. 26), was der Intention der vorliegenden Studie entspricht.

Das für die Studie in Anlehnung an Schmidt, Landmann und van de Loo (2009), Hericks (2006) und Bohl (2009) entwickelte Reflexionstagebuch war wie folgt gegliedert (s. Tab. 1). Durch die verschiedenen Abschnitte und Fragen ergeben sich entsprechende Kategorien.

Abschnitt	Was wurde abgefragt?	Kategorie
Persönliche Angaben	Auslandserfahrung, Studienstand, Alter ...	
Kurzes Anschreiben über Notwendigkeit eines Tagebuchs		
1. Erwartungen vor Beginn des Praktikums	Inwiefern abweichend von einsprachigem Unterricht?	Erwartungen <ul style="list-style-type: none"> – der Studierenden an sich selbst während des bilingualen Unterrichts – wie die Schüler*innen mit den bilingualen Modulen zurechtkommen (Einschätzung der Studierenden)
2. Vorbereitende Maßnahmen	Haben sich die Studierenden abgesehen von den Vorbereitungstreffen speziell vorbereitet?	Vorbereitung <ul style="list-style-type: none"> – Sprachlich – Fachlich – Unterrichtsverlauf

3. Einschätzung nach erster Hospitation	Haben sich Ängste aufgetan oder gemindert? Fühlen sich Studierende bereit, selbst zu unterrichten? Worauf ist nach Einschätzung der Studierenden bei dem eigenen Unterricht besonders zu achten? Welche Schwierigkeiten werden antizipiert?	
4. Nach weiteren Hospitationen	(optional)	
5. Während des eigenen Unterrichts	Passten Vorbereitung und Durchführung zusammen? Waren flexible Reaktionen notwendig? Woran lag das? Subjektive Einschätzung des Unterrichts: was war gut/schlecht, wie war das Gefühl während des Unterrichts?	Eigenes Unterrichten <ul style="list-style-type: none"> – Wie sind die Studierenden zurechtgekommen? – Wie lässt sich die Reaktion der Schüler*innen beschreiben? – Unterrichtspraxis
6. Nach der Unterrichtseinheit	Einschätzung des Lernerfolgs der Schüler*innen; markante/einschneidende Situationen; welche Besonderheiten von bilingualem Unterricht fielen auf?	Abschlusseinschätzung <ul style="list-style-type: none"> – Einschätzung zu Schüler*innen – eigene Professionalisierung
7. Rückblick	Was lässt sich aus den Reflexionsergebnissen lernen? Haben die Reflexionen schon im Unterrichtsverlauf zu Veränderungen geführt? Woran ist in Zukunft noch zu arbeiten (bzgl. Lehrer*innenpersönlichkeit o. ä.)? Welche Änderungswünsche bestehen für die Lehramtsausbildung? Fühlen sich die Studierenden jetzt bereit, bilingual zu unterrichten? Hat sich ihre Einstellung zum Unterrichten bilingualer Kurse geändert?	Abschlusseinschätzung <ul style="list-style-type: none"> – Lehramtsausbildung

Tabelle 1: Übersicht über Gliederung des Reflexionstagebuchs (links), verkürzte Fragen als Beispielimpulse (Mitte) und die daraus abgeleiteten Kategorien (rechts).

Die vorliegende Studie analysiert auf Basis der Reflexionstagebücher, (1) wie angehende Lehrkräfte mit dem bilingualen Unterricht zurecht kommen und wie sich ihre Einstellung zum bilingualen Unterricht über den Verlauf eines selbst unterrichteten Moduls hinweg ändert. Aus den Ergebnissen lassen sich Desiderate im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung speziell für den bilingualen Unterricht ableiten. Hinzu kommen die Fragen danach, (2) wie sich das hier eingesetzte Instrument eines Reflexionstagebuches für die Stundennachberei-

tung eignet und (3) inwiefern die Studierenden im Rahmen der Studie Forschendes Lernen praktizierten.

3.3 Studienteilnehmende

Von den Studierenden, die im Rahmen des Praxissemesters oder einer freiwilligen Praxisphase an dem Projekt teilgenommen haben, belegten mit Ausnahme von P5 alle die Fächerkombination Englisch und Biologie (s. Tab. 2). Abgesehen von P3 und P6 befanden sie sich zu diesem Zeitpunkt im Masterstudium. Als Zulassung zum Fach Englisch mussten sie das Sprachkompetenzniveau C1 nachweisen;² außerdem verbrachten alle Teilnehmenden aus unterschiedlichen Gründen längere Zeit im englischsprachigen Ausland, weswegen auch P5, die kein Englischstudium absolviert, die Sprache vermutlich auf Niveau C1 beherrscht.

Teilnehmende	Alter	Geschlecht	Unterrichtsfächer	Fachsemester
P1	24	W	Biologie, Englisch	10
P2	26	W	Biologie, Englisch	11
P3	22	W	Biologie, Englisch	5
P4	26	W	Biologie, Englisch	9
P5	24	W	Biologie, Geschichte	9
P6	25	M	Biologie, Englisch	10

Tabelle 2: Informationen zu den Studienteilnehmenden.

4 Ergebnisse

Das folgende Kapitel fasst anhand der chronologischen Kategorien des oben angeführten Fragenkatalogs (Erwartungen, Vorbereitung, Eigenes Unterrichten, Abschlusseinschätzung) die Angaben aus den Reflexionstagebüchern zusammen. Dabei lassen sich bestimmte thematische Zusammenhänge und wiederkehrende Motive, aber auch kontrastierende Elemente zwischen den Reflexionen der Studienteilnehmenden ausmachen.

2 Dies entspricht der offiziellen Vorgabe zum Erteilen bilingualen Unterrichts (vgl. KMK 2013, S. 16).

4.1 Erwartungen

Die Studierenden äußern vorrangig die Erwartung, zusätzliche Unterrichtserfahrung in „authentischem Unterricht“ zu bekommen (P4, P5, P6) und damit die eigene Professionalisierung voranzutreiben (P6). Sie heben hervor, dass sich eine solche Art des Unterrichts insbesondere hinsichtlich ihrer Fächerkombination (Englisch/Biologie) gut anbieten würde (P3, P4). Die meisten sehen dem Praktikum mit Vorfreude und positiver Anspannung entgegen (P2, P6); sie hoffen, sich dabei selbst erproben zu können, Fortschritte im Unterrichten und im *classroom management* zu machen sowie ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern (P2). Etwas vorsichtiger äußern sie Bedenken, ob ihre Fremdsprachkompetenz ausreichen bzw. den Ansprüchen des *classroom discourse* entsprechen würde (P5, P6). P3 zeigt zudem Unsicherheit, ob die Schüler*innen sie akzeptieren und respektieren würden, weil sie noch nie eigenverantwortlichen Unterricht durchgeführt hat. P2 vermutet, dass es immer wieder auch deutschsprachige Phasen geben wird und hält es für das Beste, eigene Schwächen in sprachlicher Hinsicht offen vor den Schüler*innen zuzugeben.

Hinsichtlich der Reaktionen der Schüler*innen auf das bilinguale Modul differenzieren die Vermutungen der Studierenden. P1 äußert ihre Sorge, dass die Schüler*innen eine sehr große Abneigung gegenüber dem Modul zeigen könnten, und auch P5 deutet realistisch an, dass die Schüler*innen in der Einführungsphase (Jahrgang 10) wenig motiviert seien. P2 betont, dass sicherlich nicht alle Schüler*innen gleichermaßen vom bilingualen Unterricht profitieren würden, aber jede*r einzelne motiviert und ermuntert werden müsse. Übereinstimmend kommen die Studierenden zu dem Schluss, der bilinguale Unterricht stelle eine ebenso große Chance wie eine neue Herausforderung für die Schüler*innen dar („Ich interessiere mich sehr für den bilingualen Unterricht, da ich ihn als große Chance für die [Schüler*innen] wahrnehme, sich selbst in einer anderen Umgebung als dem reinen Sprachunterricht auszuprobieren“, P2). Es besteht die Hoffnung, den Schüler*innen die Angst vor der Fremdsprache zu nehmen und sie im Sprachgebrauch zu stärken (P4) sowie ihre Freude an der Sprache zu erhöhen (P2, P5) und insgesamt das Interesse am bilingualen Unterricht (P1) und an dem Thema (P5) zu steigern. P1 ist zudem optimistisch, dass die meisten Schüler*innen unvoreingenommen und ohne größere Hemmungen an den bilingualen Unterricht herangingen: „Es wäre wünschenswert, wenn durch das Modul bei einigen [Schüler*innen] das Interesse am bilingualen Unterricht geweckt wird und sie somit Erfahrungen sammeln können. Die [Schüler*innen] sollen, wenn möglich, ihre Angst verlieren, sich in der englischen Sprache auszuprobieren und eventuell sogar Spaß daran finden, Sach- / Fachunterricht in einer Fremdsprache zu haben“ (P1).

4.2 Vorbereitung

Abgesehen von P5 geben alle Personen an, dass sie sich sprachlich vorbereitet haben. P1 spezifiziert, sie habe Wortbedeutungen und Aussprache geübt, ähnlich wie P6 betont, mit entsprechender Vorbereitung Verständnisschwierigkeiten bei Fachbegriffen zu antizipieren. Abgesehen von der Wiederholung einzelner Vokabeln gibt P4 keine spezifische sprachliche Vorbereitung an; P3 weist darauf hin, durch ein Auslandssemester bereits gute Sprachkenntnisse im Kontext der Laborarbeit zu besitzen. P2 nennt die sprachliche Vorbereitung nur cursorisch, während sie bei P5 völlig unerwähnt bleibt.

Auf fachlicher Ebene erfolgt die Vorbereitung der Inhalte oftmals direkt oder zusätzlich auf Englisch (P1, P3, P6). P5 sagt explizit, sie habe sich fachlich nicht weiter vorbereitet, P4 erwähnt keine gesonderte fachliche Vorbereitung und P2 führt zwar aus, zusätzliche Fakten als Puffer und zur Interessenssteigerung herausgesucht zu haben, konkretisiert aber nicht, in welcher Sprache diese inhaltliche Vorbereitung stattgefunden hat.

Bezüglich des Unterrichtsverlaufs haben sich P1, P3, P4 und P5 die zur Verfügung gestellten Verlaufspläne erarbeitet. P3 hebt hervor, dass sie nochmals eigene Verlaufspläne zur Übersichtlichkeit erstellt habe, während P1 sich intensiv mit den antizipierten Schüler*innenantworten, eventuellen Verständnisfragen und passenden Lehrer*innenimpulsen auseinandergesetzt hat. Das bilinguale Modul zum Thema Enzymatik sieht zudem Experimente vor, die im Unterricht mit den Schüler*innen durchzuführen sind, und die vorbereitend auch mit den Studierenden durchgeführt wurden, was diese als hilfreich empfanden (P5).

4.3 Eigenes Unterrichten

Nach den ersten Unterrichtsstunden im bilingualen Kurs halten die Studierenden ihre Meinungen und Empfindungen hierzu im Reflexionstagebuch fest. In der Kategorie der subjektiven Einschätzung des „eigenen Unterrichts“ berichten sie ausgiebig, wie sie sich selbst als Lehrperson wahrgenommen und wie sie in speziellen Situationen reagiert haben. P1 hebt z. B. hervor, dass sie bei Unklarheiten auf Schüler*innenebene Zusatzmaterial entwickelt hat, um das Verständnis zu fördern. Fast alle Studierenden haben sich beim Unterrichten wohlgefühlt (P1, P2, P3, P5, P6). P4 betont ihre anfängliche Aufregung, gibt rückblickend jedoch zu, dass sie sich im Vorfeld zu viele Gedanken gemacht habe, nicht als Lehrperson akzeptiert zu werden. Auch P1 hebt in diesem Kontext hervor: „Ich kann ohne Anspannung vor die Klasse treten. Auch wenn mich ein Schüler mit gewissen

Nachfragen zur Korrektheit der Materialien / meiner Formulierung kurzzeitig aus der Bahn gebracht hat, fühle ich mich nicht ängstlich und kann den Unterricht ohne Sorgen fortführen“ (P1, S. 8). Auch die Äußerung von P5, grundsätzlich gut mit der Sprache und der Lerngruppe klargekommen zu sein, belegt ihr Wohlbefinden.

Schwierigkeiten empfinden die Studierenden in unterschiedlicher Hinsicht. P3 beispielsweise räumt selbstkritisch ein, zu manchen Zeitpunkten nicht genau gewusst zu haben, wie sie sich verhalten sollte (bspw. im Klassenraum herumgehen oder in einer Ecke stehenbleiben). Andere erwähnen, dass die Perspektivübernahme der Rolle eines „unwissenden Schülers“ bzw. einer „unwissenden Schülerin“ schwer war (P1) und es gedauert habe, bis sie die Dynamik im Kurs verstanden hätten (P2). Hinsichtlich der Sprache äußert P5 gelegentliche Ausspracheprobleme und P6 übt Selbstkritik an seinem anfangs etwas zu umgangssprachlichen Englisch.

Die Studierenden sprechen mehrfach den Aspekt *classroom management* an. So erwähnen sie die nicht immer ideale Zeitplanung. Des Öfteren mussten sie im Unterricht weiterführende sprachliche Erklärungen geben, spontan Zusatzmaterial erstellen oder sie kamen in einzelnen Kursen inhaltlich nicht so weit voran wie es der ‚zentrale‘ Verlaufsplan vorgesehen hatte. P2 hatte sogar die Chance, in zwei Kursen zu unterrichten und machte die Erfahrung, dass die zeitlichen Bedürfnisse für dieselbe Arbeitsphase in den beiden Gruppen komplett verschieden sein konnten. Auch P1 und P4 stellen fest, dass Arbeits- und Sicherungsphasen oft länger als geplant dauerten und es so mitunter zu nicht abgeschlossenen Sicherungsphasen kam (P4). Zur Verzögerung trugen auch Vokabelfragen bei, wie P4 angibt: „Ich habe gedacht, dass die Aufgaben verständlich und einfach für die Schüler*innen sind und habe unterschätzt, dass sie mehr Zeit für Aufgaben in Englisch brauchen, da erst einmal Vokabeln übersetzt werden mussten“. P3 hingegen musste in einer Stunde einen Puffer einsetzen, da sie schneller als erwartet vorangekommen war.

Bezogen auf das inhaltliche Lernen der Schüler*innen stellt P2 heraus, dass sie die Inhalte teilweise mehrfach und detaillierter erklären musste; sie machte überdies gute Erfahrungen damit, das Verständnis durch die Abfrage deutscher Fachbegriffe zu überprüfen. Sowohl P2 als auch P4 heben hervor, dass es ihnen teilweise schwerfiel, schüler*innengerechte Erklärungen und Hilfestellungen zu geben. Anders fallen die Rückmeldungen von P5 und P6 aus: Beide stellen fest, dass sie sich im Vorfeld zu viele Gedanken zu diesem Aspekt gemacht hätten und viele der antizipierten Schwierigkeiten gar nicht eingetreten seien.

Einzelne Äußerungen thematisieren die Schüler-Lehrer-Interaktion. P1 z. B. ließ Schüler*innen durchaus auch auf Deutsch antworten und bemerkte vermehrt Echos der Schüler*innenäußerungen bei sich selbst. Zudem wünscht sie sich ebenso wie P3 rückblickend, härter aufgetreten zu sein bzw. stärker durchgegriffen zu haben, um Störungen zu unterbinden und Arbeitsphasen abzukürzen. P1 kritisiert zudem die noch nicht fließenden Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen und P3 hätte die Arbeit mit dem Glossar gerne stärker angeleitet bzw. konkretere Anweisungen in diesem Kontext gegeben.

4.4 Abschlusseinschätzung

In der Abschlusseinschätzung nehmen Angaben zum Lernerfolg der Schüler*innen und zu deren Einstellung zum bilingualen Unterricht viel Raum ein, wobei die Meinungen der Studierenden weit auseinandergehen, was natürlich auch dem Umstand verschiedener Lerngruppen geschuldet ist. Sie heben positiv hervor, dass die experimentellen Einheiten das Verständnis der Schüler*innen und ihr selbstständiges Arbeiten gefördert haben, und vermuten, „dass die Ergebnisse durch das eigenständige Erlangen des Wissens stärker im Gedächtnis der [Schüler*innen] bleiben“ (P1). Auch P6 formuliert den Eindruck, dass die Schüler*innen fachlich viel gelernt hätten, was sich durch vertiefende Fragen und gut gestaltete Plakate in den entsprechenden Arbeitsphasen geäußert habe. Diesen Punkt erwähnt auch P5 mit der Ergänzung, dass sie die Schüler*innen nur an manchen Stellen durch die eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache gebremst sah. P3 hat bei den Schüler*innen ihres Kurses den Eindruck, dass sie zwar einen groben Überblick über das Thema Enzymatik bekamen, sich aber nicht eingehend mit der Materie beschäftigten. Ob dies auf sprachliche, fachliche oder unterrichtliche Probleme zurückzuführen ist, bleibt in der Reflexion offen.

Die Einstellungen der Schüler*innen zum bilingualen Unterricht schätzen die Studierenden als sehr ambivalent ein. So berichtet P2 teilweise von skeptischen, aber auch von erfreuten Schüler*innen und vermutet, dass es sich bei Letzteren um diejenigen handelt, die sowieso Spaß an der Fremdsprache und dementsprechend wenig Kommunikationsprobleme haben. P4 spricht in diesem Kontext von hemmenden bzw. ermunternden Auswirkungen auf verschiedene Schüler*innen und belegt den positiven Effekt mit einigen Rückmeldungen, der Unterricht auf Englisch sei gar nicht so schwer gewesen. In ähnlicher Weise sagt P3, dass es manche Schüler*innen hilfreich fanden, den Unterrichtsstoff durch die Fremdsprache zu verinnerlichen; laut P5 erschienen einige Schüler*innen durch den Einsatz der Fremdsprache generell motivierter.

Hinsichtlich der Sprachkompetenz der Schüler*innen zeigt sich P6 ausnahmslos positiv: Die Schüler*innen hätten auch sprachlich viel gelernt und bereitwillig und gut während der Unterrichtsstunden Englisch gesprochen („Das Englisch der [Schüler*innen] war weit besser als ich vermutet hätte“). Während P6 auch hervorhebt, dass die Schüler*innen heutzutage stärker in außerschulischen Situationen mit Englisch in Kontakt kommen („Der Kontakt mit authentischem Englisch ist also deutlich höher“), merkt P3 kritisch an, dass den meisten Schüler*innen anscheinend nicht klar sei, welche Bedeutung das Englische in ihrem zukünftigen (wissenschaftlichen) Alltag haben würde. Sie zeigt sich zudem skeptisch gegenüber den sprachlichen Fortschritten der Schüler*innen: „Obwohl wir viel im Englischen gearbeitet haben, habe ich nicht den Eindruck, dass die Schüler und Schülerinnen z. B. das neue Vokabular etc. behalten werden“ (P3). Sie erwähnt in diesem Kontext auch die Klage der Schüler*innen, dass man durch die bilinguale Einheit für die Klausur habe doppelt lernen müssen. P2 weist ebenfalls darauf hin, dass der Sprachwechsel sicherlich vielen Schüler*innen Probleme bereitet und mehr Einsatz erfordert habe. Neben diesen allgemeinen Eindrücken gab es in den Kursen von P4, P5 und P6 Einzelfälle, die besonders hervorstachen. P4 berichtet von einer sonst sehr leistungsstarken Schülerin, die das Englische verweigerte und vor jeder Meldung fragte, ob sie Deutsch sprechen dürfe. Im Gegensatz dazu stellen P4 und P6 fest, dass einige Schüler*innen, die sich sonst wenig beteiligten, mündlich „aufgeblüht“ seien bzw. im Vergleich zu ihrem üblichen Verhalten eine „engagierte Leistung“ zeigten: „Besonders markant war, dass sich über die Zeit hinweg mehr [Schüler*innen] beteiligten und eben auch die, die zunächst skeptisch waren“ (P6). P5 stellt eine ähnliche Entwicklung fest, in der sowohl schüchterne als auch generell skeptische Schüler*innen im Verlauf der bilingualen Einheit mutiger in ihrer Mitarbeit wurden.

Im Kontext der eigenen Professionalisierung wiederholen sich teilweise Aspekte des *classroom management*, die sich weitgehend mit Kritikpunkten aus der Kategorie eigenes Unterrichten decken. Hervorzuheben sind hier daher vor allem Kommentare zur Reflexion und zur Einstellung der Lehramtsstudierenden gegenüber dem bilingualen Unterricht. Bezüglich der Unterrichtsreflexion stellen sie heraus, dass die Nachbesprechungen der Stunden zu mehr Sicherheit im darauffolgenden Unterricht führten: „Ich konnte lernen, dass es immer hilft, den eigenen Unterricht zu reflektieren, um so für Schwierigkeiten, die in der Stunde aufgetreten sind, alternative Lösungswege zu finden und den Unterricht zu verbessern“; die Reflexion habe „Einfluss darauf [gehabt], dass ich mich im Unterricht sicherer fühle, da ich vermehrt auf die Sachen achte, die ich im Tagebuch notiert habe“ (P4; ähnlich auch P6). Während P5 und P6 insgesamt die Bedeutung von Reflexion betonen („Ich hatte den Eindruck, dass sich viele dieser Fehler nicht wiederholt haben“, P6), äußert sich P5 kritisch gegenüber einer not-

wendigerweise schriftlichen Reflexion, da es ihr schwerfällt, die Gedanken auf den Punkt zu bringen. Außerdem empfindet sie das Niederschreiben als bloße Wiederholung der bereits mündlich erfolgten Nachbesprechung des Unterrichts. Zwei Herausforderungen, die im Sinne der weiteren Professionalisierung der Studierenden eine Rolle spielen, wurden von P1 und P6 erkannt: Zum einen hatte P1 Schwierigkeiten, das sprachliche Können der Schüler*innen einzuschätzen und somit auch denjenigen, die sich im Englischen unsicher fühlten, Partizipationsmöglichkeiten zu bieten. Zum anderen empfand P6 es als wichtig, den Schüler*innen den Unterschied zwischen Umgangs- und Bildungssprache bewusstzumachen.

Als abschließende Stellungnahme zu bilinguaem Unterricht sagt P6: „Ich glaube die Vorteile von bilinguaem Unterricht sind immens und die meisten [Schüler*innen] nehmen dieses Angebot sehr gut wahr“ (P6). Auch die anderen Studienteilnehmenden betonen, dass sie dem Ansatz weiterhin positiv gegenüberstehen. P1 äußert explizit den Wunsch, später auch bilingual zu unterrichten. P3 und P4 schlagen vor, die Schüler*innen entscheiden zu lassen, ob sie bilingualen Unterricht bzw. eine bilinguale Einheit wünschen, und gezielt geeignete Themen für den bilingualen Unterricht auszuwählen (P4). P2 gibt zu bedenken, dass die Lehrkraft entscheidend Einfluss darauf hat, wie die Schüler*innen den bilingualen Unterricht annehmen: je nachdem, wie positiv oder neutral sich eine Lehrkraft zu einem solchen Vorhaben präsentiert, wird auch die Reaktion der Schüler*innen ausfallen. P5 äußert Zweifel an der praktischen Umsetzbarkeit durch eine regulär eingespannte Lehrkraft, sieht ein bilinguales Modul jedoch als Bereicherung vor allem für sprachlich begabte Schüler*innen.

Die Antworten zum Aspekt der Lehramtsausbildung und der Frage, inwiefern diese hinsichtlich der bilingualen Unterrichtserteilung zu verändern sei, fallen bei allen Teilnehmenden recht ähnlich aus. Viele Anmerkungen bezüglich der Schwierigkeiten beim bilingualen Unterrichten gehen direkt auf die Unterrichtspraxis und weniger auf die Lehramtsausbildung ein. So nennen die Studierenden, dass die Vorbereitung für den bilingualen Unterricht sehr zeitaufwendig war und Übung erfordere, u. a. weil mehr didaktische Reduktion notwendig sei (P1, P5). Während sich P6 bereits gut vorbereitet fühlt und keine Wünsche hinsichtlich einer umfangreicheren Ausbildung äußert, betonen alle anderen Teilnehmenden, dass es insgesamt zu wenig Praxisphasen im Studium gebe („wenn auch das Praxissemester schon ein guter Start ist“; P2), Kurse zum bilingualen Unterricht – sofern sie an der Universität angeboten werden – nur theoretischer Natur seien (P1) und man sich hier ein zusätzliches, praxisorientiertes Angebot in der Lehre wünsche (P1, P3, P4, P5). „Angebote wie das bi(o)linguale Modul [sind] ideal, sich nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mit bilinguaem Unter-

richt auseinanderzusetzen“ (P1). Die Studierenden erhoffen sich bessere Jobchancen durch die in diesen Kursen gebotenen zusätzlichen Qualifikationen (P1, P5), „um auch später an der Schule als Lehrerin die Möglichkeit zu bieten, Erfahrungen im bilingualen Unterricht zu sammeln“ (P1). Von einer neu gestalteten Lehre wünscht sich P3 konkret zu lernen, wie man sprachlich gute und schlechte Schüler*innen angemessen fördern und eine Balance zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten finden kann, während P4 den Vorschlag macht, auch mehr englischsprachige Lehramtskurse im Biologiestudium einzuführen. P5 schränkt die Forderungen insofern ein, dass sie, wie auch P6, explizit betont, diese Kurse sollten keineswegs verpflichtend sein. P5 gibt als Voraussetzung für eine bilinguale Lehrkraft an, die Fremdsprache gut und gerne zu sprechen; P6 hingegen fordert im Sinne des authentischen Sprachgebrauchs, dass nur Englisch- bzw. allgemein Fremdsprachenlehrkräfte bilingual unterrichten sollten.

5 Diskussion

Zusammenfassend werden die wichtigsten Erkenntnisse auf übergeordneter Ebene und unter gegenseitiger Bezugnahme diskutiert. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierenden positiv gestimmt an das Vorhaben herangingen, zumal sie Fortschritte im Sinne ihrer eigenen Professionalisierung erwarteten. Die von den Studierenden angenommene Meinung der Schüler*innen zu den bilingualen Modulen ist hingegen mit Vorsicht zu betrachten. Ihre grundsätzlich positive Einschätzung hierzu erwies sich (mit Blick auf ihre eigene Abschlussreflexion ebenso wie auf die Äußerungen der Schüler*innen selbst) als zu optimistisch. Der Vergleich zwischen den Vermutungen der Studierenden mit den Antworten aus den Fragebögen, die die Schüler*innen selbst vor Beginn des bilingualen Moduls ausfüllten,³ zeigt, wie sehr die Erwartungen in dieser Hinsicht divergierten. Tatsächlich standen viele Schüler*innen einer Veränderung der Unterrichtssituation nicht besonders aufgeschlossen gegenüber und reagierten ablehnend auf die Einführung des bilingualen Moduls (vgl. Ohlberger, Litzke, Wegner 2019). Hinsichtlich der Vorbereitung auf das bilinguale Modul sind zwei unterschiedliche Positionen erkennbar. Zwar erwähnen einige Studierende spezifische sprachliche Vorbereitungsmaßnahmen, alle jedoch äußern, sie seien in den fachlichen und sprachlichen Komponenten des Unterrichts sicher, was sie auf ihre bisherigen Studienerfahrungen im Fach Englisch sowie auf ihre Auslandserfahrungen zurückführten. Auch rückblickend revidieren die meisten Studierenden ihre

3 Im Rahmen einer weiteren Studie wurden die Schüler*innen zu affektiv-motivationalen Konstrukten vor und nach einem bilingualen Modul befragt (Ohlberger, Litzke, Wegner 2019).

Einschätzung nicht. Die positiven Selbsteinschätzungen der Studierenden sind insofern interessant, als sie darauf hinweisen, dass sie sich im fremdsprachlichen Unterricht durchaus wohl fühlen, was im Gegensatz zu häufigen Berichten junger Fremdsprachlehrkräfte steht.

Die Bewertungen des bilingualen Unterrichtens fallen überwiegend positiv aus. Die anfängliche Aufregung hat sich schnell gelegt und alle Studierenden fühlen sich als Lehrperson akzeptiert, was sich mit den Beobachtungen der Autorin während der Unterrichtsstunden deckt. Gemeinhin nahmen die Studierenden eine Weiterentwicklung in verschiedenen Bereichen von Stunde zu Stunde wahr. Im Bereich der sprachlichen Kompetenz wäre eine Verbesserung sicher noch deutlicher ausgefallen, wenn die Studienteilnehmer*innen als Voraussetzung für das bilinguale Modul ein Englischstudium absolviert hätten bzw. sich im Studium befänden. Retrospektiv scheint die Entscheidung, Studierende nur auf Grundlage ihrer hohen selbsteingeschätzten Sprachkompetenz in das Projekt einzubinden fragwürdig und es empfiehlt sich bei einer Weiterentwicklung des Moduls, ein Fremdsprachenstudium als Teilnahmekriterium einzuführen. Dies entspräche den Hinweisen von Ball, Kelly und Clegg (2015, S. 15, 268), denen zufolge im bilingualen Unterricht Methoden- und Sprachkompetenz gleichermaßen wichtig sind. Sicherlich ist eine solche Kompetenz eher gegeben, wenn die gefragte Fremdsprache eines der Studienfächer ist. Gleichwohl können entsprechende Fortbildungen Sprachkompetenz ebenso wie sprachdidaktische Prinzipien vermitteln, aber zu keinem Zeitpunkt dürfen die sprachlichen Anforderungen an die Lehrkraft zu gering ausfallen (vgl. ebd., S. 269).

Bezüglich der Kategorie *classroom management* stellt sich heraus, dass die Studierenden noch mehr Übung und Erfahrung brauchen, um den zeitlichen Umfang und die Übergänge einzelner Arbeitsphasen richtig einzuschätzen. Der Punkt Zeit war sowohl in den Unterrichtsnachbesprechungen als auch in den Tagebucheinträgen ein vorherrschendes Thema. Da die zeitliche Planung auch Lehrkräften mit abgeschlossener Ausbildung oft genug Probleme bereitet, stellt dieser Punkt kein Spezifikum des Projekts dar. Trotz solcher Schwierigkeiten lässt sich den Reflexionen entnehmen, dass die Studierenden in der Lage waren, flexibel zu reagieren und die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen wahrzunehmen.

Eher vernachlässigt wurde der Aspekt des inhaltlichen Lernens in den Tagebucheinträgen. Dies lässt zwei Vermutungen zu: erstens, dass die Studienteilnehmenden die Inhalte erwartungsgerecht vermitteln konnten, oder zweitens, dass sie hauptsächlich mit den sprachlichen Herausforderungen des Unterrichts beschäftigt waren. Um hierzu eindeutige Aussagen treffen zu können, müsste eine Folgeerhebung auf Interviewbasis stattfinden. Während P6 seinen Schü-

ler*innen einen guten Wissenszuwachs attestiert, zweifelt P3 den Lernerfolg ihrer Schüler*innen an. Mehrfach betonen die Teilnehmenden, dass die Experimente eine entscheidende Rolle bei der inhaltlichen Vermittlung und für das Schüler*innenverständnis gespielt haben; ob den Praxisanteilen im bilingualen Biologieunterricht eine noch größere Bedeutung zukommt als dies im regulären Biologieunterricht ohnehin schon der Fall ist, wäre eigens zu untersuchen.

Hinsichtlich des sprachlichen Lernens gehen die Einschätzungen der Studierenden auseinander; während manche die Fremdsprache als Hindernis für das Verstehen einstufen, stellt ein Teilnehmer das sprachliche Lernen als sehr gelungen dar. Einig sind sich die Studierenden darin, dass die Relevanz, die Schüler*innen dem Englischen zuschreiben, ein entscheidender Faktor für das sprachliche Lernen sei. Insgesamt fällt es den Studierenden jedoch schwer, die Sprachkompetenz der Schüler*innen einzuschätzen und entsprechende Unterstützung anzubieten, sodass alle unabhängig von ihren fremdsprachlichen Fähigkeiten partizipieren konnten. Verständlicherweise wächst die Fähigkeit, das Sprachniveau der Schüler*innen zu beurteilen, mit zunehmender Routine im Lehrberuf; auch in der universitären Lehre und in den Praxisphasen soll dieser Aspekt aber frühzeitig aufgegriffen werden. Im Gesamteindruck blieben einzelne Schüler*innen in besonders positiver Erinnerung, die sich im bilingualen Unterricht engagierter zeigten als im deutschsprachigen, eine Beobachtung, die die ebenfalls anwesenden Regellehrkräfte bestätigen. Die Studierenden selbst hingegen stellen fest, dass das bilinguale Unterrichtskonzept nicht für jeden und jede geeignet ist, sich einzelne, anfangs unmotiviert wirkende Schüler*innen durchaus aber im Laufe der Unterrichtseinheit noch „abholen“ lassen. Dies spricht dafür, bilingualen Unterricht unvoreingenommen auszuprobieren und nicht zwingend ausgewählte Schüler*innengruppen davon profitieren zu lassen (vgl. Ohlberger, Wegner 2018, S. 81).

Abschließend sollen sich die Studierenden auf der Basis ihrer Erfahrung zum aktuellen Lehramtsstudium in Hinblick auf bilingualen Unterricht und ihre eigene Bereitschaft dazu äußern. Hier kommen indirekt Defizite in der Lehrer*innenbildung zur Sprache, die sich auch in der Forschung bestätigt finden (vgl. Madrid Fernández, Pérez Cañado 2012, S. 182). Genannte Herausforderungen des bilingualen Unterrichtens (didaktische Reduktion, Sprachförderung, Balance zwischen Inhalt und Sprache) decken sich mit den Ansätzen erster Spezialisationsprogramme, die spanische Universitäten anbieten (vgl. Lasagabaster, Ruiz de Zarobe 2010, S. 248–249).⁴ Da die meisten Lehramtsstudierenden, wie auch

4 Zwar bieten auch deutsche Hochschulen entsprechende Zusatzqualifikationen oder Spezialisierungsprogramme an, jedoch sind die entsprechenden Möglichkeiten im deutschen

junge Lehrkräfte generell und unabhängig vom Thema bilingualer Unterricht, als besondere Herausforderung das *classroom management* benennen, ist auch in diesem Punkt ein Desiderat in der Lehrer*innenbildung zu vermuten. Mehr spezielle Kurse zu diesem Thema wären wünschenswert (vgl. Farrell 2009, S. 186), die zudem den Umgang mit einer heterogenen Klasse im bilingualen Unterricht als Beispiel thematisieren könnten. Die Studierenden äußern zudem den Wunsch, durch Zusatzqualifikationen, wie sie an anderen Universitäten teilweise ergänzend zum Lehramtsstudium angeboten werden, ihr berufliches Profil zu schärfen. In der universitären Lehre allgemein sollten diese Angebote aber explizit freiwillig bleiben (z. B. als Wahlmodul oder individuelle Ergänzung).

Neben den Besonderheiten des bilingualen Unterrichts liegt ein Fokus dieser Studie auf der Frage, inwiefern das Format des Tagebuchs sich zur Reflexion von Unterrichtseinheiten eignet. Darauf gehen die Studierenden nicht explizit ein, jedoch lässt sich allgemein zur Reflexionsfähigkeit mit Blick auf einzelne Bemerkungen in den Kategorien „Eigenes Unterrichten“ und „Abschlusseinschätzung“ festhalten, dass häufig Fälle von *rapid reflection* als Teil der *reflection-in-action* stattfanden, insbesondere zum Ende der Unterrichtsreihe, als die Studierenden die Schüler*innen kannten und insgesamt flexibler und lockerer in den Stunden (re-)agierten. So erstellten sie beispielsweise zusätzliches Arbeitsmaterial, u. a. zur Reaktivierung von Vorwissen, oder erfanden ein Spiel, das zur Vokabelabfrage eingesetzt wurde (*repair*, nach Zeichner, Liston 1996). Im Bereich der *reflection-on-action* decken die Reflexionsgespräche mit der Dozentin sowie das Reflexionstagebuch die Formen *review* und *research* ab. Mithilfe der Gespräche gewöhnen sich die Studierenden daran, über jede Stunde zu sprechen und gleichermaßen positive Aspekte hervorzuheben wie Handlungsalternativen für noch nicht gelungene Phasen im Unterricht zu entwickeln. Durch das Führen des Reflexionstagebuchs können die Studierenden sich noch einmal auf einzelne Komponenten fokussieren und für sich besondere Situationen herausarbeiten. Beide Verfahren tragen somit zur Entwicklung der Reflexionskompetenz bei (vgl. Fichten 2010, S. 14).

Schließlich bleibt die Frage, ob das in der Studie umgesetzte Vorhaben als Forschendes Lernen (FL) gelten kann. In dieser Hinsicht ist der Studie eine Schwäche zu attestieren, da sie die Methode des FL lediglich angerissen hat. Durch die

Bildungssystem insofern eingeschränkt, als es 1) sich teilweise um regional eingegrenzte Angebote handelt, 2) auch allgemeine Sprachkurse in diese Rubrik fallen, die nicht spezifisch auf bilingualen Unterricht zugeschnitten sind, oder 3) die Zufälligkeit der Angebote eine systematische, alle bilingual unterrichtenden Lehrkräfte betreffende Aus- und Fortbildung verhindert.

Praxiserfahrungen und die Tagebucheinträge ergeben sich Fragestellungen bzw. Problematiken, die in einem weiteren Schritt von den Studierenden hätten verfolgt werden müssen, um dem Konzept in seinem gesamten Prozess Rechnung zu tragen. Drei der Studierenden haben in ihren Masterarbeiten die Thematik des bilingualen Unterrichts weiterverfolgt, indem sie hier ihre Erfahrungen zusammen mit den Erkenntnissen aus den Schüler*innenfragebögen auswerteten. Im Sinne des FL hätten sie sich jedoch gänzlich selbstgeleitet mit ihrem eigenen Tagebuch befassen und daraus Fragestellungen ableiten müssen (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 13; Fichten 2010, S. 15), die in einen erneuten Praxistest hätten münden müssen. Die Voraussetzungen hierfür waren im Rahmen der Studie nicht gegeben.

Die knappe Diskussion der beiden letzten Fragestellungen deutet auf Schwächen der Studie bezüglich dieser Aspekte hin. Um hier valide Rückmeldungen zu erhalten, wären das Forschende Lernen und die Tagebuchmethode im Vorfeld stärker gemeinsam mit den Studierenden zu erarbeiten und zu diskutieren, während in dieser Pilotstudie die allgemeinen Reaktionen zum Unterrichten eines bilingualen Moduls im Vordergrund standen.

6 Fazit

Das Fazit unterzieht die Studie einer kritischen Betrachtung hinsichtlich der eingangs gestellten Forschungsfragen. So lässt sich erstens bezogen auf die insgesamt positiven Rückmeldungen der Studierenden festhalten, dass diese dem bilingualen Unterricht aufgeschlossen und engagiert gegenüber stehen, sich hier aber mehr Unterstützung und vor allem eine gezieltere Vorbereitung im Studium wünschen. Dies geht einher mit Sylvéns Erkenntnis, dass es bisher auf europäischer Ebene nur wenige Länder gibt, die eine entsprechende Ausbildung anbieten (vgl. Sylvé 2013, S. 307). Da die Nachfrage nach bilingualem Unterricht an Schulen dennoch groß ist, kommt es in Kombination mit einer in dieser Hinsicht mangelhaften Lehramtsausbildung und fehlenden Weiterbildungsangeboten häufig zu Qualitätsverlust, etwa durch unzureichende Sprachkompetenz (ebd.). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen dieses Desiderat einer gezielten Ausbildung, obwohl die Studienteilnehmenden (überwiegend) sogar die Fremdsprache studierten. Für kommende Generationen von Lehramtsstudierenden ist das Angebot vorbereitender Maßnahmen für den bilingualen Unterricht also zwingend zu erweitern.

In Bezug auf das Format des Reflexionstagebuchs ist zweitens zu konstatieren, dass Reflexion immer individuell (vgl. Hager 2008) und subjektiv (vgl. Gröning

2013) ist, weshalb die Studierenden jeweils unterschiedliche Aspekte ansprechen. Unabhängig von der Ausführlichkeit der Tagebuchaufzeichnungen lässt sich in allen Fällen der Prozess der Selbstreflexion nach Hager (ebd., S. 1) wahrnehmen: „[D]as eigene Handeln in der Vergangenheit mit seinen Voraussetzungen und Konsequenzen wurde einer Analyse unterzogen und im Vergleich mit angestrebten Zielen und dem Grad ihrer Erreichung bewertet. Die Schlussfolgerungen aus diesem Prozess [bildeten] die Basis für die folgenden Handlungen“. Ergänzend zum Reflexionstagebuch halfen mündliche Nachbesprechungen des Unterrichts den Studierenden, erste Schritte bei der Ausbildung ihrer Reflexionskompetenz zu unternehmen, indem sie Unterrichtstheorie und -praxis im schulischen Setting sinnvoll verknüpften (vgl. Wegner, Weber, Ohlberger 2014, S. 19). Erst durch diese Verknüpfung haben sie die Bedeutsamkeit der im Studium erlernten Inhalte erkannt, da sie diese teilweise in eigenen Kontexten bestätigen oder abändern konnten (vgl. ebd., S. 23). Durch das Reflexionstagebuch war es den Studierenden möglich, mit mehr Abstand über ihren Unterricht nachzudenken und erste Eindrücke zu revidieren oder auch rückblickend erst bestimmte Fehler zu erkennen (ebd., S. 19). Laut Russell (1988) benötigen Lehrpersonen ein gewisses Maß an Unterrichtsroutine, bevor sie ihre Praxis reflektieren können (S. 15); konträr dazu setzte die vorliegende Studie mit ihrem Reflexionsanspruch bereits in der ersten Praxisphase der Studierenden an. Damit folgen die Autor*innen Korthagens (1988, S. 38) Ansicht, dass die notwendigen Reflexionstechniken noch vor dem eigentlichen Lehrberuf zu erlernen sind. Es ist unerlässlich, die eigenen Erfahrungen mit anderen zu besprechen, um eine Feedbackkultur anzubahnen (vgl. Aldermann, Barausch-Hummes 2013, S. 58). Routine in diesen Prozessen ist ein wichtiger Schritt zur Professionalisierung einer Lehrkraft (vgl. Wegner et al. 2014, S. 23).

Um diese Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit möglichst früh anzustoßen, gibt es seit 2014 das Praxissemester in NRW (vgl. Golus, Josting, van Norden 2017, S. 5). Somit wird der „Beginn der Berufssozialisation [...] in das Masterstudium vorgezogen“ (ebd.) und angehende Lehrkräfte beginnen frühzeitig, sich auszuprobieren und Routinen zu entwickeln. Diesen Prozess konnten die Studienteilnehmenden auch bei sich selbst wahrnehmen und machten somit drittens bereits basale Erfahrungen im Forschenden Lernen: Sie setzten sich routinemäßig im Anschluss ans Unterrichten mit ihren Stunden auseinander, hinterfragten verschiedene Handlungen und überlegten Alternativen. Insbesondere bei der späteren Beschäftigung dreier Studierender mit einzelnen auf ihrer Unterrichtserfahrung und -reflexion basierenden Forschungsfragen im Rahmen von Masterarbeiten kann von einem kritisch-reflexiven Habitus die Rede sein, aber auch die Studienprojektarbeiten zweier weiterer Studentinnen zeigten Ansätze in diese Richtung. Die Vorgabe bestimmter Fragestellungen hätte in diesen Arbei-

ten die Verbindung zwischen fachdidaktischer Theorie und schulischer Praxis noch besser angebahnt, gleichzeitig hätte dies die studentische Eigeninitiative eingeschränkt. Sollte in der Weiterentwicklung des Moduls der Aspekt des FL weiterhin eine Rolle spielen, wären das Studiendesign bzw. die Reflexionsmethode auf jeden Fall entsprechend zu modifizieren. Dazu gehört auch, den Fokus des Vorbereitungskurses deutlicher auf die Reflexionsmethode zu legen. Im größeren Setting der vorliegenden Studie hingegen war ein wesentlicher Teil der Beschreibung der Schüler*innenreaktionen gewidmet, welche für die studentischen Studienteilnehmenden eine weitere Anregung boten, ihre eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die Methode der Reflexionstagebücher lediglich für die Dokumentation subjektiver Wahrnehmungen eignet. Um noch umfassendere Aussagen zu den Forschungsfragen treffen zu können, wären weiterführende Interviews und für Folgestudien eine Überarbeitung der Fragen in den Reflexionstagebüchern notwendig. Auch bei der Auswahl und Vorbereitung der Studierenden wäre anders anzusetzen. Zum einen wären Spracheignungstests empfehlenswert, um objektivere Aussagen zur Art des Unterrichtens machen zu können und Störvariablen wie sprachliche Unsicherheit aus der Evaluation herauszunehmen. Zum anderen hätte man darauf achten können, dass sich die Studienteilnehmenden am gleichen Punkt ihrer Ausbildung befinden; für die vorliegende Studie hätte sich dadurch die Anzahl der Teilnehmenden jedoch stark verringert. Bei größerer Freiheit an den Versuchsschulen wäre auch eine längere Hospitationsphase im deutschsprachigen Biologieunterricht sinnvoll gewesen, um die Unterrichtsplanung noch individueller zu gestalten und somit mögliche Schwierigkeiten im bilingualen Modul zu umgehen.

Literatur

- Aldermann, Birgitt und Barausch-Hummel, Elke (2013). Empowerment durch Feedback – Praxiserfahrungen im Integrierten Orientierungspraktikum an der Universität zu Köln. In: D. Rohr; A. Hummelsheim; M. Kricke und B. Amrhein (Hrsg.): Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung – am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln. Münster: Waxmann, S. 57–62
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter und Spann, Harald (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bach, Gerhard (2010). Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: G. Bach und S. Niemeier (Hrsg.): Bilingualer Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, 5., überarb. und erw. Aufl., S. 9–22

- Bailey, Kathleen M. und Springer, Sarah E. (2013). Reflective teaching as innovation. In: K. Hyland und L. Wong (Hrsg.): *Innovation and change in English language education*. New York: Routledge, S. 106–122
- Ball, Phil; Kelly, Keith und Clegg, John (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press
- Bastian, Johannes (2018). Forschungswerkstatt Schulentwicklung – eine Form professioneller Kooperation zwischen Schule und Universität. In: *Pädagogik*, 70 (10), S. 30–33
- Bohl, Thorsten (2009). Unter welchen Bedingungen ist Lernen aus Evaluationsergebnissen möglich? In: T. Bohl und H. Kieper (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Kempten: Klinkhardt, S. 305–310
- Bonnet, Andreas und Breidbach, Stephan (2017). CLIL teachers' professionalization: Between explicit knowledge and professional identity. In: A. Llinares und T. Morton (Hrsg.): *Applied linguistics perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, S. 269–285
- Breidbach, Stephan; Lütge, Christiane; Osterhage, Sven und Prüfer, Katharina (2010). Die Forschungslandschaft im Bereich „Bilingualer Sachfachunterricht“: Eine Bibliographie 1996–2010. In: G. Bach und S. Niemeier (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 5., überarb. und erw. Aufl., S. 177–324
- Burton, Jill (2009). Reflective writing – getting to the heart of teaching and learning. In: J. Burton; P. Quirke; C.L. Reichmann und J. Kreeft Peyton (Hrsg.): *Reflective writing: A way to lifelong teacher learning*. TESL-EJ Publications, S. 1–11 http://tesl-ej.org/books/reflective_writing.pdf [13.10.2020]
- Carr, Wilfred und Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press
- Farrell, Thomas S. C. (2009). The novice teacher experience. In: A. Burns und J. C. Richards (Hrsg.): *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, S. 182–189
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–182
- Gebhard, Jerry G. (2009). The practicum. In: A. Burns und J. C. Richards (Hrsg.): *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, S. 250–258
- Golus, Kinga; Josting, Petra und van Norden, Jörg (2017). Vorwort: Zur Fachkultur geisteswissenschaftlicher Forschung. In: K. Golus; P. Josting und J. van Norden (Hrsg.): *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. Berlin: Lit Verlag, S. 1–8

- Gröning, Katharina (2013). *Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Hager, Christina (2008). *Selbstreflexion*. In: Ectaveo AG https://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6.-Selbstreflexion-DE.pdf [28.03.2019]
- Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Friedrich-Verlag, 4. Aufl.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Studien zur Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KMK (2013). *Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“*. Beschluss vom 17.10.2013 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [03.01.2020]
- Korthagen, Fred A. J. (1988). *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In: J. Calderhead (Hrsg.): *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press, S. 35–50
- Kuty, Margitta (2015). *Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für den bilingualen Unterricht: Überlegungen zu Anforderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. In: G. Linke und K. Schmidt (Hrsg.): *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217–229
- Lasagabaster, David und Ruiz de Zarobe, Yolanda (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing
- Legutke, Michael K. und Schocker-v. Ditfurth, Marita (2009). *School-based experience*. In: A. Burns und J. C. Richards (Hrsg.): *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, S. 209–217
- Madrid Fernández, Daniel und Pérez Cañado, Mará Luisa (2012). *CLIL teacher training*. In: J. de Dios Martínez Agudo (Hrsg.): *Teaching and learning English through bilingual education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 181–212
- Oelkers, Jürgen (2000). *Überlegungen zum Strukturwandel in der Lehrerbildung*. In: M. Bayer; F. Bohnsack; B. Koch-Priewe und J. Wildt (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz. Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124–147
- Ohlberger, Stephanie; Litzke, Vivienne und Wegner, Claas (2019). *Comparing the affective outcomes of CLIL modules and streams on secondary school students*. In: *RISTAL*, 2, S. 61–84

- Ohlberger, Stephanie und Wegner, Claas (2018). Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland und Europa – Darstellung des Forschungsstands. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung, 1 (1), S. 45–89
- Richards, Jack C. und Lockart, Charles (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Russell, Tom (1988). From pre-service teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice. In: J. Calderhead (Hrsg): *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press, S. 13–34
- Schmidt, Michaela; Landmann, Meike und van de Loo, Kirsten (2009). *Lehrer werden. Strategien für einen erfolgreichen Einstieg in den Lehrberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Sylvén, Liss Kersten (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), S. 301–320
- van Ophuysen, Stefanie; Behrmann, Lars; Bloh, Bea; Homt, Martina und Schmidt, Jennifer (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: *Journal for Educational Research*, 9 (2), S. 276–305
- Wegner, Claas; Remmert, Kathrin und Ohlberger, Stephanie (2017). Evaluation of a wiki for lesson reflection in the project “Kolumbus-Kids” at Bielefeld University. In: *Electronic Journal of Science Education*, 21 (4), S. 1–40
- Wegner, Claas; Weber, Philip und Ohlberger, Stephanie (2014). Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project “Kolumbus-Kids”. In: *Themes in Science and Technology Education*, 7 (1), S. 19–34
- Wildt, Johannes (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), S. 183–190
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin: WR. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf [03.11.2020]
- Zeichner, Kenneth M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 34 (3), S. 3–9
- Zeichner, Kenneth M. und Liston, Daniel P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Erlbaum

Autor*innen

Dr. Stephanie Ohlberger. Universität Bielefeld, ehemals wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Biologiedidaktik (Botanik/Zellbiologie) im Projekt „bi(o)lingual“, seit November 2019 Referendarin für die Fächer Biologie und Englisch an einem Gymnasium. Forschungsschwerpunkt: bilingualer Biologieunterricht

s.ohlberger@gmail.com

Prof. Dr. Claas Wegner. Universität Bielefeld / FHM Bielefeld, Leiter des Osthusenrich-Zentrums für Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB). Forschungsschwerpunkte: naturwissenschaftliche Begabung von Kindern und Jugendlichen

claas.wegner@uni-bielefeld.de

Angehende Lehrpersonen im Auslandspraktikum

Lernerfahrungen mit Hindernissen und Potenzial

Zusammenfassung. Auslandspraktika von Lehramtsstudierenden gelten häufig mit großer Selbstverständlichkeit als gewinnbringend, während die Forschung zeigt, dass sie diese Erwartungen oft nicht in der erhofften Weise einlösen. Der vorliegende Beitrag erörtert deshalb, inwiefern in mehrwöchigen Praktikumsaufenthalten überhaupt gelernt wird und was dieses Lernen prägt, was es also begünstigt, limitiert oder verhindert. Die Untersuchung folgt dabei einem qualitativ-hermeneutischen Vorgehen mit einer Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen und Datenanalysen nach der Dokumentarischen Methode. Die Analysen ermitteln zwei idealtypische Zusammenhangsstrukturen: Bei der ersten orientieren sich die Studierenden am Lernen aus Kontrasten, wobei sie diese Kontraste je nach Untertypus in mehr oder weniger differenzierter, respektive distanzierter Weise wahrnehmen und interpretieren. Bei der zweiten sind die Studierenden mit besonderen Herausforderungen beschäftigt. Auch hier zeigen sich Untertypen, die sich in diesem Fall darin unterscheiden, in welchem Maß sich die Studierenden als selbstwirksam erleben. Abschließend erörtert der Beitrag Möglichkeiten der Unterstützung solcher Praktikumsaufenthalte, damit die Studierenden das darin vorhandene, aber oftmals nicht ausgeschöpfte Lernpotenzial besser nutzen können.

Schlüsselwörter. Internationales Schulpraktikum, Internationalisierung, Mobilität

International internship experiences for pre-service teachers

Potential and challenges for learning

Abstract. In general, international internships for pre-service teachers are naturally assumed to offer positive learning experiences, while research has shown that these expectations are often not met. This paper thus investigates how and if learning takes place in multi-week international internships, what shapes this learning and what enables, limits, or obstructs it. Our study is based on a qualitative-hermeneutical approach with data collected from group discussions and analysed according to the documentary method. The analyses determine two ideal types of interconnections: In the first case, students are guided by a logic of learning from contrasts, in which their perceptions and interpretations are more or less differentiated or distanced, depending on sub-type. In the second case, students are faced with special challenges. Here, again, there are sub-types, which, in this case, differ with regard to the degree of self-efficacy experienced by the students. Finally, this paper will conclude with some considerations on how students can be supported in their internships in order to tap the full potential for learning that lies in going abroad for pre-service teachers.

Keywords. International school internship, mobility, internationalisation

1 Herleitung der Forschungsfrage: Lernfelder und Lernbedingungen im Auslandspraktikum

Internationale Praktikumsaufenthalte gelten als besonders intensive, horizont-erweiternde und kompetenzfördernde Erfahrungen und haben an Pädago-gischen Hochschulen im Zuge zunehmender Internationalisierungsbestre-bungen enorm an Umfang und Bedeutung gewonnen. Diese laufen allerdings Gefahr, den Hochschulen in erster Linie zur Positionierung in der tertiarisierten Bildungslandschaft zu dienen, sich an quantitativ messbaren Größen wie etwa der Anzahl an Mobilitätsaktivitäten zu orientieren und dabei den Aspekt des tat-sächlich erzielten, qualitativen und für den Hochschultyp spezifischen Gewinns aus den Augen zu verlieren (vgl. Leutwyler, Mantel, Tremp 2011; Svensson, Wihl-borg 2010). Es lohnt sich hier also zu fragen, worin dieser Gewinn liegt, inwiefern Erfahrungen aus dem internationalen Kontext in die traditionell lokalen Verwen-dungszusammenhänge der Volksschule eingebracht werden und wie Mobilitäts-aufenthalte bei angehenden Lehrpersonen zum individuellen Kompetenzaufbau beitragen können.

Die Forschung zeigt, dass die Effekte von Mobilitätsaufenthalten auf individueller Ebene speziell in drei Bereichen nachgewiesen werden können: Erstens im Bereich des Aufbaus fremdsprachlicher Kompetenzen (vgl. bspw. Bracht et al. 2006; Vande Berg 2009), zweitens in Bezug auf Aspekte allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in einer Zunahme von Selbständigkeit und Flexibilität sowie in einer Verbesserung von Selbstbewusstsein und Kontaktfreudigkeit (s. Überblick bei Brunner 2015) und drittens in Bezug auf ‚interkulturelle Sensibilität‘, etwa in Form gestärkter Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialer Vielfalt (s. Überblick bei Dockrill, Rahatzad, Phillion 2016; Leutwyler 2014). Die Forschung zeigt allerdings auch, dass die Erwartungen an den Nutzen von Auslandsaufenthalten oft übersteigert sind (vgl. Jackson, Oguro 2018), dass bei weitem nicht alle Teilnehmenden von diesem Lernpotenzial profitieren (vgl. u. a. Leutwyler, Meierhans 2016) und dass die Effekte sogar kontraproduktiv sein und etwa zu verstärkten Stereotypisierungen und Abwertungen der konstruierten ‚Anderen‘ führen können (vgl. zum Überblick Dockrill, Rahatzad, Phillion 2016; Twombly et al. 2012). Gleichzeitig mangelt es bislang an Antworten darauf, wovon diese Lerneffekte limitiert und wodurch sie begünstigt und unterstützt werden können (Leutwyler 2014).

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach und untersucht, inwiefern in mehrwöchigen internationalen Praktikumsaufenthalten gelernt wird und was dieses Lernen prägt, was es also begünstigt, limitiert oder verhindert. Dabei werden sowohl die individuellen Umgangsweisen wie auch die jeweils relevanten Kontextfaktoren berücksichtigt.

2 Forschungsmethode: Qualitativ-hermeneutisches Vorgehen

Da es sich bei dieser Forschungsfrage um ein Suchen nach sinnhaften Zusammenhängen im Kontext gruppenspezifisch geteilter Wissensbestände handelt, eignet sich ein qualitativ-hermeneutisches Gruppendiskussionsverfahren nach der Dokumentarischen Methode mit seinem Fokus auf das Rekonstruieren ebendieser sinnhaften Zusammenhangsstrukturen besonders gut. Dieses Verfahren hat zudem den Vorteil, dass mit thematischer Offenheit an die Untersuchung herangegangen werden kann, dass also die diskussionsleitende Person die Gruppendiskussionen mit möglichst geringer Einflussnahme durchführt und dass auch über die Auswahl der sensibilisierenden theoretischen Konzepte für die Interpretation der Daten erst im Verlauf der Analyse mit ihren mehrfachen Reflexionsschleifen zu entscheiden ist. Dieses thematisch offene Vorgehen vermeidet das Reproduzieren von Erwartungen und erlaubt stattdessen ein besonders gutes Annähern an die Relevanzsetzungen der Befragten (vgl. Bohnsack 2013).

Bei diesen Relevanzsetzungen wird zudem nicht nur dem ‚Was‘, sondern insbesondere dem ‚Wie‘ der Aussagen Aufmerksamkeit geschenkt, sodass nebst dem expliziten – und oftmals nach sozialer Erwünschtheit orientierten – auch der implizite Gehalt der Aussagen erfasst werden kann. Besondere Beachtung erhält dabei das, was Bohnsack (2013) im wissenssoziologischen Sinn als „handlungsleitendes Erfahrungswissen“ bezeichnet und das Auskunft gibt über die kollektiven Vorstellungen, die den jeweiligen individuellen Umgangsweisen zugrunde liegen.

Dem genannten Zugang folgend wurden vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 14 Studierenden durchgeführt, teils wenige Wochen, teils mehrere Monate nach ihrer Rückkehr aus dem vierwöchigen Praktikumsaufenthalt. Die Gruppendiskussionen fanden am 16. (Gruppendiskussion A), 20. (Gruppendiskussionen B/C) und 29. (Gruppendiskussion D) März 2018 statt, wurden als Audiodateien aufgezeichnet und transkribiert. Alle Gruppendiskussionen wurden geleitet (vgl. Bohnsack 2008), zunächst mit einer thematisch offenen Aufforderung, vom Erleben des Aufenthalts zu erzählen („Bitte erzählen Sie, was Sie erlebt haben“) einschließlich immanenter Nachfragen, anschließend mit exmanenten Nachfragen dazu, was die Studierenden als ihren größten Lerngewinn daraus betrachten und welche Auswirkungen das Praktikum auf ihre pädagogischen Orientierungen hat, auch im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt im heimischen Kontext. Stellenweise haben die Teilnehmenden reihum Antwort gegeben und kaum aufeinander Bezug genommen, es sind aber auch Diskussionen entstanden, in denen kontroverse Sichtweisen deutlich wurden.

Das Sample ist nach unterschiedlichen Vergleichshorizonten strukturiert: Drei Gruppen bestehen aus vier (B), vier (C) und drei (D) Studierenden für die Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule (PH) Zürich, die Englisch als eines ihrer Fächer gewählt haben und als obligatorischen Bestandteil ihrer Ausbildung ein ‚Assistant Teachership‘ im englischen Sprachraum absolvieren. Drei von ihnen haben ihren Aufenthaltsort in Absprache mit der PH selbst organisiert, acht haben innerhalb der von der PH angebotenen Auswahl eine Wunschdestination angegeben und sind dann der jeweiligen Zuordnung gefolgt. Eine weitere Gruppe (A) ist aus drei Studierenden für die Primarstufe zusammengesetzt, die das Angebot der Pädagogischen Hochschule Zug genutzt haben, ein vierwöchiges Praktikum in Australien zu absolvieren, allerdings außerhalb des Studienprogramms und ohne das Praktikum als Studienleistung angerechnet zu bekommen. Das Sample besteht insgesamt aus acht Frauen und sechs Männern, die ihr Studium zum Teil im ersten, zum Teil auch in einem weiteren Bildungsweg absolvieren.

3 Ergebnisse: Zwei idealtypische Zusammenhangsstrukturen

Die Datenanalysen lassen zwei idealtypische Zusammenhangsstrukturen mit jeweiligen Untertypen erkennen. Diese idealtypischen Strukturen sind mit Bohnsack (2001) als überhöhte Abstraktionen zu verstehen, können entsprechend mit mehr oder weniger scharfer Kontur auftreten und sind mitunter auch in Mischformen zu finden.

3.1 Idealtypus ‚Lernen aus Kontrasten‘

Der *erste der beiden Idealtypen* repräsentiert eine Orientierung am ‚Lernen aus Kontrasten‘ und ein besonderes Interesse an allem, was sich vom Gewohnten unterscheidet. Dabei zeigen sich drei Varianten: (a) mit undifferenzierter, (b) mit differenzierter und (c) mit distanzierter Wahrnehmung und Interpretation des Erlebten.

Die *Variante (a)* mit ihrer relativen *Undifferenziertheit* in der Artikulation ihrer Wahrnehmung und Interpretation des Erlebten zeigt sich beispielsweise im Erfahrungsbericht einer Studentin, die ihren Aufenthalt an einer Schule in Großbritannien verbracht hat. Ihre Schilderung ist danach strukturiert, dass sie bei Beobachtungen, die viel Differenzierung zulassen würden, kaum differenzierende Aspekte einbringt und sie stattdessen pauschal danach einordnet, was ihr im Vergleich zum Gewohnten als besser oder schlechter erscheint. So berichtet sie etwa von der für sie ungewohnten Tradition der Schuluniformen, versucht diese Tradition aber nicht in ihren Facetten und mit ihren Vor- und Nachteilen zu begreifen, sondern kritisiert lediglich, dass die Uniformen zu wenig Schutz vor der Kälte geboten hätten (Gruppendiskussion D, Z. 29–36; die Transkriptstellen werden im Folgenden mit dem Gruppenbuchstaben und der Zeilenangabe nachgewiesen). Oder sie beobachtet, dass im Unterricht viel Wert auf „altenglische Texte“ und Dichtung aus dem 19. Jahrhundert gelegt wird, erwähnt dabei keine Differenzierung etwa zu Überlegungen über deren Bildungsrelevanz, sondern kritisiert sie pauschal als „gar nicht zeitgemäß“ (D, Z. 451) und vermutet, dass diese Gewichtung nur zustande gekommen sei, weil dieses „Poetry Zeug“ (D, Z. 373) – wie sie es nennt – für das Bestehen der externen Prüfungen großes Gewicht habe. Diese Orientierung an den externen Prüfungen wiederum betrachtet sie als wenig produktiv für die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler, da diese Prüfungen mit ihren Inhalten zu wenig auf die berufliche Realität vorbereiten würden. „Bringt dir das etwas?“ fragt sie sich in diesem Zusammenhang und begründet ihre Kritik mit der vielsagenden Aussage: „Ja und vor allem ist es mega nicht unser Ansatz!“ (D, Z. 373–451). Obwohl ihre Kritik vielleicht da und

dort auch ihre Berechtigung haben mag, ist an dieser und weiteren Stellen auffallend, wie schnell sie über das Beobachtete ein Urteil fällt und wie sehr dieses Urteil an einer inhärenten Logik von ‚besser oder schlechter als bei uns‘ orientiert ist. Ihre Aussage ‚Ja und vor allem ist es mega nicht unser Ansatz!‘ scheint ihr als Rechtfertigung ihrer Kritik zu genügen, sie scheint davon auszugehen, dass ‚unser Ansatz‘ grundsätzlich eher der ‚bessere‘ respektive ‚fortschrittlichere‘ ist. Diese Grundannahme bleibt von der Gruppe unwidersprochen und wird an weiteren Stellen bestätigt, indem etwa von einer anderen Teilnehmerin erzählt wird, es werde dort – ebenfalls in Großbritannien – so unterrichtet „wie wir vielleicht vor 30 Jahren unterrichtet haben“ (D, Z. 352).

Die gleiche Zusammenhangsstruktur findet sich in der Diskussion der Gruppe C, bei der ein Student, der in den Vereinigten Staaten war, davon berichtet, es habe „keinen richtigen Lehrplan“ und „keine Lernziele“ (C, Z. 385–388) gegeben. Er geht nicht differenzierend darauf ein, indem er etwa danach fragen würde, ob es dafür einen Grund oder ob es Lehrpläne oder Lernziele in einer ihm unvertrauten Form gegeben habe, sondern sieht darin in erster Linie einen Mangel und entsprechenden Entwicklungsbedarf. Er meint, er habe versucht, „etwas aus der Schweiz mitzubringen, von dem sie vielleicht profitieren können“, indem er zu einigen Lehrpersonen der Schule gesagt habe, es würde helfen, „wenn ihr mal probiert mit Lernzielen zu arbeiten“. Er beschränkt sich dabei nicht nur auf diesen Rat, sondern fordert die Lehrpersonen außerdem dazu auf, ihre Unterrichtsgestaltung zu verbessern, indem er sagt: „Arbeitet mehr mit anderen Sozialformen [...] da könnt ihr etwas variieren und so, weil sonst wird das langweilig und dann hast du auch weniger Störungen“ (C, Z. 395–401).

Auch in dieser Gruppe zeigt sich an vielen Stellen eine Interpretationsfolie des höherwertigen ‚Eigenen‘, die von der Gruppe nicht in Frage gestellt wird. Diese Haltung, ‚etwas aus der Schweiz mitzubringen‘ und damit behilflich zu sein, wird dadurch noch problematischer, dass ein noch unerfahrener Student diese Ratschläge gegenüber erfahrenen Lehrpersonen einbringt.

Die Zusammenhangsstruktur, die sich hier zeigt, ist eine, bei der die Beteiligten den Praktikumssituationen relativ undifferenziert und mit pauschalen Voreinstellungen begegnen und rasch zu einem Urteil gelangen, wobei sie von einer Grundannahme des höherwertigen ‚Eigenen‘ ausgehen, was die Wahrnehmungen des ‚Anderen‘ in einem tendenziell negativen Licht erscheinen lässt.

Im Kontrast dazu steht die *Variante (b)*, bei der die Studierenden im Vergleich zur Variante (a) relativ *differenziert* von ihren Wahrnehmungen berichten und diese deuten. So spricht etwa ein Student nach seinem Aufenthalt in Singapur

davon, dass es viele Unterschiede gegeben habe und dass ihm vieles „neu gewesen“ sei, „wie zum Beispiel, morgens haben sich alle Schüler versammelt und die Nationalhymne gesungen“ (C, Z. 299–305). Dieser Student verzichtet also auf spontane Bewertungen und bezeichnet die Beobachtungen zunächst wertneutral als ‚Unterschiede‘ und als ‚neu‘. Er lässt sich auf all das ‚Neue‘ ein, was ihm einiges abverlangt, denn zunächst empfindet er es etwa als „gar nicht so einfach, Mathe auf Englisch zu unterrichten“ (C, Z. 307), und erlebt, dass von ihm erwartet wird, mathematische Herleitungen nach genauen Vorgaben darzustellen, sodass er sich laufend nach der ortsüblichen Darstellungsform erkundigen muss (C, Z. 306–313). Gleichzeitig bewahrt er sich seinen offenen Blick auf das Erlebte. Das erwähnte morgendliche Singen der Nationalhymne etwa – ein Ritual, das von vielen Studierenden im Auslandspraktikum wegen des ‚Zelebrierens des Nationalen‘ als höchst irritierend wahrgenommen wird – lernt er im Verlauf seines Aufenthalts besser kennen und beschreibt es differenzierend auch als Element im Schulalltag, bei dem die Schülerinnen und Schüler Verantwortung üben, da sie vieles darin mitgestalten und zur Gemeinschaft beitragen würden (C, Z. 488–491). Auch bei anderen Beobachtungen interessiert er sich für die unterschiedlichen Facetten und wägt mitunter Vor- und Nachteile gegeneinander ab. So zeigt er sich beeindruckt von der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen und erlebt, wie sie sich regelmäßig zusammensetzen, um etwa Aufsätze im gegenseitigen Austausch nach vereinbarten Kriterien zu beurteilen und damit die Fairness in der Beurteilung zu überprüfen, während er ebenfalls betont, dass diese Form der Zusammenarbeit viel Zeit beansprucht: „Also dieser Austausch zwischen den Lehrpersonen hat mich wirklich extrem beeindruckt. Aber man muss natürlich auch sagen, es kostet viel Zeit, diese Meetings, ja das kostet sehr viel Zeit“ (C, Z. 625–643).

Die gleichen Zusammenhänge finden sich auch bei einer Studentin, die in Großbritannien war und die ebenfalls zunächst das Ungewohnte wahrgenommen hat, indem ihr vor allem die starke Überwachung der Schulanlage aufgefallen ist. Auch sie verzichtet dabei auf undifferenziertes, schnelles Bewerten und lässt sich im Verlauf ihres Aufenthalts von einigem beeindrucken und inspirieren. So staunt sie etwa über die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, über Literatur zu diskutieren (C, Z. 418–426), macht sich angesichts des Erlebten differenzierte Gedanken dazu, inwiefern Wettbewerb für das Lernen förderlich ist (C, Z. 502–552) und überdenkt ihre pädagogischen Überzeugungen zur Frage, inwiefern Lernen auch ohne Notendruck stattfinden kann und soll, angeregt durch einen beobachteten Arbeitsauftrag, bei dem die Schülerinnen und Schüler Spiele zum Thema Mittelalter kreierten: „mit diesem Spiel, dem mittelalterlichen Spiel, das sie einfach machen konnten ohne Noten, ich hänge so viel an Noten in meinem Unterricht. So oft ist es ja oder wenn die Schüler nicht mitmachen wollen im

Unterricht, so im Sinn von: es wäre ja dann auch für deine Note gut... und ich habe mir jetzt vorgenommen, probiere mehr Lerngelegenheiten, so Chancen, die nicht an Noten gebunden sind, zu machen“ (C, Z. 678–683).

Die Zusammenhangsstruktur besteht hier also aus einem interessierten Kennenlernen von Neuem und relativ zurückhaltenden spontanen Bewertungen. Interessant ist dabei, dass die Eindrücke durchwegs positiver sind als bei der Variante (a) und dass in differenzierter Weise von inspirierenden Ideen und Anregungen gesprochen wird, ohne dabei ‚Eigenes‘ oder Gewohntes abzuwerten.

Die *Variante (c)* schließlich ist von einer *distanzierten* Wahrnehmung und geringer oder partieller Beteiligung geprägt. Einer der Befragten etwa ist an seinen außerschulischen Aktivitäten weit mehr interessiert als am Praktikum selbst, lässt sich zwar auf einige für ihn interessante Gespräche über das Bildungssystem in den Vereinigten Staaten ein, leistet aber keinen Beitrag zum eigentlichen Unterrichten. Damit umgeht er die offiziellen Anforderungen an das Praktikum und wird auf diese Weise auch in seinem diesbezüglichen Lernen kaum herausgefordert. Er sammelt einige oberflächliche Eindrücke, indem er im Unterricht hospitiert und etwa beobachtet, dass viel frontal unterrichtet werde oder dass die Schulzimmer mit „Rednerpültchen“ ausgestattet seien, an denen die Lehrpersonen „dann auch oft“ ständen, um zur Klasse zu sprechen (D, Z. 335–336), setzt sich aber nicht tiefer mit Unterrichtsfragen auseinander und fragt sich selbst, ob er eigentlich beruflich von diesem Praktikum profitiert habe: „was bringt es dir – werde ich eine bessere Lehrperson nach dem AT?“ („AT“ steht für ‚Assistant Teachership‘) (D, Z. 279–280). Er empfindet die vorgegebenen vier Wochen dann auch als zu lang und meint, einen solchen „Eindruck“ hätte er „auch in zwei bekommen oder drei“ (D, Z. 344–345).

Die Zusammenhänge finden sich hier also zwischen selbst gewählter geringer Beteiligung und relativ distanzierter oder oberflächlicher Wahrnehmung bei Beobachtungen, gleichzeitig geringem Lerngewinn in Bezug auf die eigenen pädagogischen Orientierungen oder Überzeugungen.

Alle diese drei Varianten sind primär orientiert an einem mehr oder weniger differenzierten Wahrnehmen von Kontrasten in Unterricht und Schulsystem. Es ist naheliegend, bei diesen Zusammenhängen auf das zu verweisen, was im Rahmen der Reflexionskonzepte immer wieder betont wird: dass die „Trennung von Beobachtung und Bewertung als wesentlicher Faktor von Reflexion zu sehen“ sei, um dem vorschnellen Urteilen entgegenzuwirken (Hilzensauer 2017, S. 40). Diese Betonung geht auf John Dewey (1910) zurück: „Reflective thinking, in short, means judgment suspended during further inquiry; and suspense is likely to be

somewhat painful“ (ebd., S. 13). Um dieses schmerzhaftes Moment aushalten zu können, bedarf es der „willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance“ (ebd., S. 13), der Bereitschaft also, einen verunsichernden und irritierenden Bewusstseinszustand zu ertragen.

Es mag gerade dieses Moment der Verunsicherung sein, dem die Studierenden der Variante (a) ausweichen möchten und der sie dazu veranlasst, ihre Überzeugungen relativ unreflektiert zu verteidigen, wodurch ihnen – im Gegensatz zur Variante (b) – inspirierende Einsichten entgehen. Verstärkend kommt wohl hinzu, dass Überzeugungen darüber, wie Schule ‚richtigerweise‘ zu sein hat, relativ veränderungsresistent sind (vgl. Baumert, Kunter 2006; vgl. auch die Ausführungen zu ‚Grammar of Schooling‘ von Tyack und Tobin 1994 und Quesel 2012) und dass sich die Studierenden angesichts der pädagogischen Handlungsstrukturen mit ihren vielfältigen Widersprüchen im Anforderungsprofil (vgl. Helsper 2002) verständlicherweise nach stabilen Orientierungen sehnen, insbesondere in der Berufsvorbereitungsphase und unter den ohnehin bereits verunsichernden Umständen eines Auslandsaufenthalts.

3.2 Idealtypus ‚Lernen aus besonderen Herausforderungen‘

Auch beim *zweiten Idealtypus* dominiert zunächst die Orientierung an Kontrasten, die dann aber eine Form von *besonderer Herausforderung* erfährt, die sich in zwei Richtungen weiterentwickeln kann: in der Variante (a) mit der Erfahrung geringer und (b) mit der Erfahrung hoher Selbstwirksamkeit.

Die *Variante (a)* etwa findet sich bei einer Studentin, die in Australien gleich zu Beginn einem Unterrichtsstil mit viel Frontalunterricht begegnet, der sie in seiner Qualität enttäuscht; zudem versteht sie sich auch mit der ihr zugeteilten Lehrerin nicht gut und fühlt sich im Gesamteindruck „völlig vor den Kopf gestoßen“ – also gewissermaßen stark persönlich irritiert (A, Z. 21). Auch in Bezug auf ihre Rolle hatte sie andere Erwartungen mitgebracht und ist hier ebenfalls enttäuscht, da ihr lediglich erlaubt worden sei, „dort zu hocken und zuzuschauen“ (A, Z. 94), während man sie für Hilfsarbeiten „missbraucht“ (A, Z. 95) habe. Angesichts dieser Enttäuschungen betrachtet sie den gesamten Praktikumsaufenthalt frustriert und in einem negativen Licht.

Auch in der Erzählung einer Studentin, die nach Zentralamerika gereist ist, tritt dieser Zusammenhang zwischen einer besonderen Herausforderung, dem Erleben geringer Selbstwirksamkeit und einer schließlich gesamthaft negativen Erfahrung zutage: Sie zeigt sich überrascht, dass sie abends wegen der hohen

Kriminalität das Haus nicht verlassen kann, wobei sich das Gefühl des eingeschränkten Handlungsspielraums im Praktikum selbst fortsetzt, in dem sie erlebt, hauptsächlich als „billige Hilfskraft“ (B, Z. 643) eingesetzt zu werden und nichts daran ändern zu können. Stattdessen bekommt sie eher den Eindruck, wahrscheinlich „wollte man gar nicht, dass ich mich einbringe“ (B, Z. 306–307), was bei ihr auch dazu führt, dass sie beinahe ausschließlich von Negativem berichtet und ihren Plan aufgibt, später einmal im Ausland zu arbeiten: „Das wollte ich früher einmal, aber im Moment ist das begraben“ (B, Z. 444–445). Da sich dieses Aufgeben ihres Plans nicht nur auf ihren Aufenthalt in Zentralamerika, sondern auf das gesamte Ausland bezieht, deutet vieles darauf hin, dass sie die Ursache ihrer Enttäuschung nicht nur in den Umständen des spezifischen Ortes, sondern auch in den Grenzen ihrer eigenen Fähigkeiten erkennt und sich innerlich sagt: ‚Früher dachte ich, ich könne das, jetzt habe ich gemerkt, dass ich das nicht so gut kann, wie ich dachte.‘

Bei der *Variante (b)* hingegen nimmt der Umgang mit einer besonderen Herausforderung einen etwas anderen Verlauf, etwa bei einem Studenten, der seinen Aufenthalt in Indien verbracht hat. Obwohl er von diesem Land fasziniert sei und sich vorgängig über einiges informiert habe, sei es für ihn dann aber doch „heftiger und verrückter“ (B, Z. 171) gewesen als erwartet, sodass es ihn geradezu „überwältigt“ (B, Z. 180) habe. Gleichzeitig sei von ihm erwartet worden, gleich zu Beginn Teile des Unterrichts zu übernehmen, wozu er nicht in der Lage war, da er „nicht einmal ihr Englisch verstanden“ habe; mit dem Unterrichtsstil sei er auch nicht „klargekommen“, denn „ihre Methode zu unterrichten“ war „eigentlich nur Frage, Antwort, Frage, Antwort“ (B, Z. 325–327), zumal auch die Schulzimmer „einfach nichts hatten“ (B, Z. 328), sodass ihm also kaum Infrastruktur oder Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestanden habe. Dieser Student geht mit diesen Herausforderungen um, indem er sich einen Entwicklungsprozess zugesteht und sich Zeit verschafft: „Und ich sagte ihnen, ja ich würde sehr gerne zuerst einmal die Schule und das System kennenlernen und das ist dann zweieinhalb Wochen gegangen [...]. Also beziehungsweise ich brauchte einfach Zeit, bis ich mich so ein bisschen daran gewöhnt hatte“ (B, Z. 320–328). Er erlebt sich darin als selbstwirksam, denn die Gewöhnungszeit wird ihm zugestanden, er findet Wege, um mit den Gegebenheiten zurechtzukommen und erlebt das Unterrichten und die Beziehungen schließlich als so positiv, dass er sagt, es habe ihn „einfach gepackt“, es sei eine „Verbundenheit“ mit den Kolleginnen und Kollegen entstanden, die ihm „gut getan“ habe, und er könne sich „gut vorstellen“ einmal in Indien als Lehrer zu arbeiten (B, Z. 566–581).

Dieser Zusammenhang zwischen einer besonderen Herausforderung, dem Erleben von Selbstwirksamkeit und einer schließlich positiven Bilanz des gesamt-

ten Aufenthalts findet sich auch in anderen Erzählungen. So etwa bei einer Studentin, die in Chile erlebt, dass ihr die Schulklasse beinahe gänzlich übergeben wird, was sie zunächst herausfordert, ihr dann aber vor allem auf der Beziehungsebene gut gelingt, sodass sie bilanzierend von einer besonders bereichernden Erfahrung spricht. Sie fühlt sich in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit fremdsprachigen oder migrierten Kindern gestärkt und beschließt, sich vor dem Hintergrund dieser Erfahrung ein städtisches Einwanderungsquartier als künftigen Arbeitsort zu suchen:

Ich glaube ich hätte mich nicht auf solch eine Schule beworben oder es in Betracht gezogen, wenn ich nicht wüsste, wie es ist, wenn man selber in ein Land kommt und die Sprache halt noch nicht so hundertprozentig kann oder ich habe halt auch gemerkt, dass man auch selber mal der ist, der ins Land reinkommt und nicht der, der im Land wohnt und nur immer Leute unterrichtet, die von einem anderen Land sind [...] früher war es für mich so, ja jetzt hast du jemanden in der Klasse, der kein Deutsch kann, es ist wie so ein Mehraufwand, aber mittlerweile, jetzt sehe ich das eigentlich als recht schön, wenn du Kinder in der Klasse hast, die noch einen anderen Hintergrund haben (A, Z. 561–577).

Sowohl in der Variante (a) wie (b) wird also eine besondere Herausforderung – etwa in der Begegnung mit Unerwartetem oder Unvertrautem – erlebt, wobei die Frage nach dem genutzten und nutzbaren Handlungsspielraum und damit die Frage nach der erlebten und erwarteten Selbstwirksamkeit zur entscheidenden Größe wird. Selbstwirksamkeitserwartung wird hier mit Bandura (1997, S. 3) verstanden als subjektive Überzeugung, anforderungsreiche Situationen und Herausforderungen bewältigen zu können. Als Quellen für den Aufbau solcher Selbstwirksamkeitserwartungen gelten insbesondere Erfolgserfahrungen, die von den jeweiligen Individuen als solche interpretiert werden, aber auch positiver Zuspruch von bedeutsamen Personen und förderliche Umfeldbedingungen können einflussreiche Faktoren sein (vgl. Bandura 1997, S. 6–7; Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 42–45). Bandura (1997) betont allerdings gleichzeitig, dass das Umfeld mit seinen soziostrukturellen Einflüssen von unterschiedlichen Individuen sehr unterschiedlich genutzt wird. Die einen wissen ihren Handlungsspielraum zu nutzen, andere lassen sich durch Hindernisse schnell entmutigen (ebd., S. 6).

Die Analysen zeigen, dass die Studierenden bei der Variante (a) Herausforderungen in Kombination mit mangelndem Zugestehen oder Vorhandensein von Handlungsspielraum erleben, sie diesen Handlungsspielraum auch nicht zufriedenstellend nutzen oder erweitern können und also die Erfahrung von Selbstwirksamkeit auf der Strecke bleibt. Bei der Variante (b) hingegen erleben die Stu-

dierenden herausfordernde Situationen in Kombination mit sozialem Zuspruch und eigener Selbstwirksamkeit.

Während die Studierenden bei der Variante (a) das Gefühl bekommen, dass sie *weniger* können als sie dachten und etwa ihre Pläne, einmal im Ausland zu unterrichten, aufgeben, gewinnen die Studierenden bei der Variante (b) die Erfahrung, dass sie *mehr* können als sie dachten und sich in der Folge nicht nur in der Rolle als Lehrperson im Allgemeinen, sondern mitunter auch in spezifischen Domänen wie etwa dem Unterrichten im Ausland oder in städtischen Einwanderungsquartieren gestärkt fühlen.

Zusammenfassend zeigen sich also die folgenden idealtypischen Zusammenhangsstrukturen, wobei das Lernen aus Kontrasten darauf hinausläuft, besser zu wissen, was man (nicht) *will*, während das Lernen aus besonderen Herausforderungen dazu führt, besser zu wissen, was man (nicht) *kann*:

Lernen aus Kontrasten <i>„Ich weiß besser, was ich (nicht) will“</i>	a	Variante mit undifferenzierter Wahrnehmung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> – Spontanes Bewerten des ‚Anderen‘ mit der Grundannahme der Höherwertigkeit des ‚Eigenen‘ – Defensives Festigen bestehender Überzeugungen
	b	Variante mit differenzierter Wahrnehmung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> – Kontextualisierendes Verstehen-Wollen des ‚Anderen‘ – Inspiriertes Überdenken bestehender Überzeugungen
	c	Variante mit distanzierter Wahrnehmung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> – Limitiertes Lernen – Geringe Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen
Lernen aus besonderen Herausforderungen <i>„Ich weiß besser, was ich (nicht) kann“</i>	a	Variante mit der Erfahrung tiefer Selbstwirksamkeit <i>„Ich kann weniger als ich dachte“</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Geschwächte Selbstwirksamkeitserwartung in der Rolle als Lehrperson im Allgemeinen – ... und mitunter in Bezug auf künftige Berufsausübung im Ausland oder in Einwanderungsquartieren im Besonderen
	b	Variante mit der Erfahrung hoher Selbstwirksamkeit <i>„Ich kann mehr als ich dachte“</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Gestärkte Selbstwirksamkeitserwartung in der Rolle als Lehrperson im Allgemeinen – ... und mitunter in Bezug auf künftige Berufsausübung im Ausland oder in Einwanderungsquartieren im Besonderen

Tabelle: Übersicht über die idealtypischen Zusammenhangsstrukturen.

Diese idealtypischen Zusammenhänge lassen sich nicht an denjenigen Kontrastmomenten festmachen, die in die Zusammenstellung des Samples eingebracht wurden, etwa Alter, Geschlecht oder Studienprogramm. Sie zeigen sich stattdessen bei Studierenden unterschiedlichen Alters, Geschlechts und unterschiedlicher beruflicher Erfahrung sowie bei beiden Mobilitätsprogrammen an den zwei erwähnten Hochschulen. Allerdings ist auffallend, dass die angehenden Sekundarlehrpersonen der PH Zürich stärker an Systemfragen interessiert sind und Beobachtungen stärker auf bildungssystemischer Ebene reflektieren als die angehenden Primarlehrpersonen der PH Zug. Die Ursachen dafür können auf der Basis der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Denkbar ist, dass sich die angehenden Sekundarlehrpersonen der PH Zürich während ihres Studiums intensiver mit Systemfragen auseinandergesetzt haben und bei ihren diesbezüglichen Beobachtungen leichter an vorhandenes Wissen anknüpfen können.

4 Ungenutztes Potenzial und Unterstützungsmöglichkeiten

Bei beiden rekonstruierten Zusammenhängen lässt sich einiges an ungenutztem Potenzial erkennen, sodass sich die Frage stellt, welcher Formen der Unterstützung es bedarf, um das Potenzial der Lernerfahrungen noch besser ausschöpfen zu können.

4.1 Chancen im Allgemeinen

Im Fall des *erstgenannten Idealtypus* in der Variante (a) besteht die verpasste Chance insbesondere darin, dass den Studierenden durch ihre spontane und tendenziell pauschal-negative Bewertung der Kontraste und durch ihre relativ undifferenzierte Wahrnehmung viele Lernerfahrungen entgehen. Entsprechend könnte die Unterstützung in einer Ermutigung bestehen, sich stärker so zu verhalten, wie das bei der Variante (b) zu finden ist, also mit einer Zurückhaltung der spontanen Bewertung und einer differenzierten Wahrnehmung, die den Blick öffnet für allerlei unbekannte Aspekte, von denen man lernen kann. Damit ist nicht gemeint, alles unkritisch gutzuheißen, sondern vielmehr die Chance zu nutzen, sich von anderen Umgangsweisen, pädagogischen Orientierungen oder Bildungssystemen zum Erkennen und möglicherweise auch Überdenken bestehender Überzeugungen anregen zu lassen.

Es ist auffallend, dass den Aussagen dieser Variante (a) offenbar eine Interpretationsfolie zugrunde liegt, die vom ‚Eigenen‘ relativ pauschal als dem Höherwertigen ausgeht. Positive Erfahrungen mit dem selbst erlebten Bildungssystem sind

möglicherweise durchaus ermutigend und motivierend für die eigene Lehrtätigkeit. Gleichzeitig mögen sich in dieser optimistischen Einschätzung des ‚Eigenen‘ auch Weltbilder spiegeln, die pauschale Abwertungen der konstruierten ‚Anderen‘ implizieren und einen Diskurs reproduzieren, der – gemäß postkolonialen Theorieansätzen – weit verbreitet ist (vgl. dazu auch Martin, Griffiths 2014). Es wäre daher nützlich, sich mit den eigenen Weltbildern im Kontext dieser Diskurse auseinanderzusetzen und sich inhärenter pauschaler Abwertungen ‚Anderer‘ – auch im Hinblick auf den Umgang als Lehrperson mit migrationsbezogener Vielfalt – zunehmend bewusst zu werden.

Bei der Variante (c), die sich durch eine selbst gewählte Distanzierung vom Geschehen auszeichnet, geht es wohl vor allem darum, jene Situationen möglichst zu vermeiden, die eine solche distanzierte Haltung bei den Studierenden hervorrufen, etwa indem Unterrichtsleistungen zur Anerkennung des Praktikums stärker eingefordert werden.

Was den *zweitgenannten Idealtypus* mit seinen besonderen Herausforderungen angeht, besteht der Unterstützungsbedarf ebenfalls vor allem bei Variante (a). Zunächst gilt es hier sicherlich, Praktikumsplätze so zu gestalten, dass die Studierenden in ihrem Handlungsspielraum nicht so sehr eingeschränkt werden, dass sie sich – wie die Studentin in Zentralamerika – fragen: ‚Was mache ich eigentlich hier?‘ (B, Z. 148–149). Entsprechend würde es sich lohnen, von Hochschuleseite noch vermehrt für passende Orte und Rahmenbedingungen zu sorgen. Gleichzeitig ist es aber auch an den Studierenden selbst, ihren Weg zwischen Unter- und Überforderung zu finden, darin Selbstwirksamkeit zu entfalten und Handlungsspielräume – auch wenn diese eingeschränkt sind – bestmöglich zu nutzen. Auch hier kann von den Studierenden mit der Variante (b) gelernt werden: Sie haben die Herausforderungen nicht persönlich genommen, als Gefährdung ihrer Anerkennung oder als Angriff auf ihre Fähigkeiten interpretiert, sondern haben diese vielmehr vor dem Hintergrund der jeweiligen Umstände betrachtet und damit ihre eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen gestärkt und eingebracht. Es mag daher sinnvoll sein, die Studierenden mit der Variante (a) bei einer entsprechenden Interpretationsweise zu unterstützen und sie schon vor dem Aufenthalt auf ein solches mögliches Szenario vorzubereiten. Dazu gehört ein angemessener Umgang mit Erwartungen ebenso wie die Ermutigung, Handlungsspielräume kreativ zu nutzen und dabei für eine gute Selbstregulation zwischen Unter- und Überforderung zu sorgen.

4.2 Chancen für den Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt im Besonderen

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die Frage, welche Strukturen internationale Praktikumsaufenthalte im Allgemeinen rahmen und inwiefern diese Lernen fördern oder limitieren. Im Folgenden soll nun noch auf einen Bereich eingegangen werden, zu dem besonders hohe Erwartungen bestehen. So werden Mobilitätsaufenthalte häufig damit beworben, dass sie zum Kompetenzaufbau im Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt beitragen würden. Zahlreiche Studien belegen allerdings, dass im Rahmen solcher Aufenthalte weniger solcher Kompetenzen entwickelt werden als oftmals erwartet und dass dafür vertiefte und zeitintensive Auseinandersetzungen erforderlich wären (vgl. beispielsweise Jackson, Ogura 2018; Massumi 2017; Vande Berg 2009), die im Rahmen eines vierwöchigen Praktikums wohl nur begrenzt zu leisten sind.

Aus den hier erörterten Resultaten der Studie ergeben sich dennoch einige relevante Aspekte, die unmittelbar plausibel sind, sich leicht an das Erleben der Studierenden anschließen lassen und ihnen auch innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens erschlossen werden können. Dieses Sichtbarmachen scheint tatsächlich ein bedeutsamer Schritt zu sein, denn auf die am Ende der Gruppendiskussion gestellte Frage, inwiefern der Aufenthalt im Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt für sie nützlich gewesen sei, konnten viele der Studierenden kaum eine Antwort geben und nur ansatzweise einen potenziellen Gewinn benennen. Es wäre daher naheliegend, diesen potenziellen Gewinn für pädagogische Orientierungen im Migrationskontext verstärkt zu thematisieren. Die vorliegenden Erkenntnisse legen die folgenden Thematisierungen besonders nahe:

1. Ein pädagogisch relativ leicht verwertbarer Gewinn kann sich darin zeigen, dass selbst erlebt wurde, wieviel Verunsicherung mit dem Kennenlernen eines unbekanntes Umfelds, dem Einfinden in einen neuen sozialen Kontext und dem Sprechen in einer unvertrauten Sprache einhergehen kann, sodass es möglicherweise leichter sein wird, sich in Schülerinnen und Schüler einzufühlen, die migriert sind oder mehrsprachig aufwachsen.
2. Selbst einmal gesehen und erlebt zu haben, wie unterschiedlich Schulsysteme gestaltet sein können, mag ein Vorteil sein, wenn es darum geht, migrierte Eltern, die ganz andere Schulerfahrungen gemacht haben, besser zu verstehen respektive diesen Erfahrungen mit mehr Offenheit und Interesse zu begegnen.
3. Studierende, die während des Aufenthalts gelernt oder geübt haben, nicht vorschnell zu bewerten und stattdessen differenziert wahrzunehmen, können diese Fähigkeit auch im Umgang mit sozialer Vielfalt einsetzen, indem

sie weniger stereotypisieren und angemessener auf Situationen reagieren, dabei auch eine Form von ‚Vertrautheit mit der Fremdheit‘ entwickeln und ihrem Gegenüber Raum geben, sich selbst zu artikulieren und darin gesehen und verstanden zu werden.

4. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit ist unklar, inwiefern sie domänenspezifisch zu verstehen ist oder sich auch übertragen lässt auf andere – zumindest als ähnlich wahrgenommene – Situationen. Tschannen-Moran und Hoy (2001) sehen einige Hinweise, dass sich gestärkte Selbstwirksamkeitserwartungen in der Rolle als Lehrperson positiv auswirken auf den Umgang mit sozialer Heterogenität und die Verwirklichung verbesserter Chancengerechtigkeit. Zwei der befragten Studierenden berichten, die positiven Erfahrungen im Auslandsaufenthalt hätten sie dazu veranlasst, sich einen künftigen Arbeitsort in einem städtischen Einwanderungsquartier zu suchen, sie fühlten sich dazu besser in der Lage als vor diesen Erfahrungen. Es wäre daher interessant, diese Zusammenhänge zu thematisieren.
5. Schließlich bieten solche Kontrasterfahrungen und Herausforderungen viele Möglichkeiten zur Selbsterkenntnis, sodass den Studierenden klarer werden kann, wovon sie selbst geprägt sind. Es liegt auf der Hand, dass ein reflektierter Umgang mit den eigenen Prägungen ein Vorteil ist, wenn es darum geht, andere Prägungen besser zu verstehen, sei das bei Menschen mit oder ohne Migrationsgeschichte.

Literatur

- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520
- Bohnsack, Ralf (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 225–252
- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS
- Bracht, Oliver; Engel, Constanze; Janson, Kerstin; Over, Albert; Schomburg, Harald und Treichler, Ulrich (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final Report*. Presented to the European Commission – DG Educa-

- tion and Culture. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) <https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/professional/WG4%20R%20Professional%20value%20of%20ERASMUS%20mobility%20Teichler.pdf> [28.01.2020]
- Brunner, Stefan (2015). Wirkungskompodium Jugendaustausch. Eine Übersicht wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zur Wirkung von interkulturellem Austausch. Bern: INTERMUNDO – Schweizerischer Dachverband zur Förderung von Jugendaustausch https://www.intermundo.ch/Wirkungskompodium_deutsch.pdf [28.01.2020]
- Dewey, John (1910). *How We Think*. New York: Dover
- Dockrill, Hannah; Rahatzad, Jubin und Phillion, JoAnn (2016). The Benefits and Challenges of Study Abroad in Teacher Education in a Neoliberal Context. In: J. A. Rhodes und T. M. Milby (Hrsg.): *Advancing Teacher Education and Curriculum Development through Study Abroad Programs*. Hershey: Information Science Reference, S. 290–305
- Helsper, Werner (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul; W. Marotzki und C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102
- Hilzensauer, Wolf (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann
- Jackson, Jane und Oguro, Susan (2018). Introduction. Enhancing and Extending Study Abroad Learning through Intercultural Interventions. In: J. Jackson und S. Oguro (Hrsg.): *Intercultural Interventions in Study Abroad*. London: Routledge, S. 1–17
- Leutwyler, Bruno (2014). Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. In: *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), S. 106–117
- Leutwyler, Bruno; Mantel, Carola und Treppe, Peter (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), S. 5–19
- Martin, Fran und Griffiths, Helen (2014). Relating to the ‚Other‘: Transformative, Intercultural Learning in Post-Colonial Contexts. In: *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 44 (6), S. 938–959
- Massumi, Mona (2017). Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In: K. Fereidooni (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 573–587
- Quesel, Carsten (2012). Die „Grammar of Schooling“ als populistische Ressource. Zum Scheitern von zwei Bildungsreformen in Deutschland und der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 (1), S. 97–114

- Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: D. Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 28–53
- Svensson, Lennart und Wihlborg, Monne (2010). Internationalising the Content of Higher Education: The Need for a Curriculum Perspective. In: Higher Education, 60 (6), S. 595–613
- Tschannen-Moran, Megan und Woolfolk Hoy, Anita (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. In: Teaching and Teacher Education, 17 (7), S. 783–805
- Tyack, David und Tobin, William (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal, 31 (3), S. 453–479
- Vande Berg, Michael (2009). Intervening in Student Learning Abroad: A Research-Based Inquiry. In: Intercultural Education, 20 (1), S. 15–27

Autorinnen

Prof. Dr. Carola Mantel. Leiterin des Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB der Pädagogischen Hochschule Zug; Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, Diversität unter Lehrpersonen, soziale Grenzziehungsprozesse
carola.mantel@phzg.ch

Prof. Dr. Esther Kamm. Rektorin der Pädagogischen Hochschule Zug; Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Quereinstieg in den Lehrberuf
esther.kamm@phzg.ch

Prof. Dr. Christine Bieri Buschor. Abteilungsleiterin Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich; Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung, überfachliche Kompetenzen, Laufbahn von Lehrpersonen
christine.bieri@phzh.ch

Mittelalter hat Zukunft – neue Perspektiven für Mediävistik und Schule

Zusammenfassung. Der Beitrag argumentiert anhand des Freiburger Projekts „Netzwerk Philologie und Schule“ für mehr Pragmatismus beim Versuch, mediävistische Inhalte in Schulen zu vermitteln: Zielgruppenorientierung des Angebots mit Blick auf Lehrer*innen und Schüler*innen und die Betonung der Lehrpraxis für Studierende sind wichtiger als der oft in der Forschung betonte akademische Anspruch an die Inhalte. So kann ein produktiver Dialog zwischen den Institutionen Schule und Universität erreicht werden, von dem beide Seiten profitieren.

Schlüsselwörter. Mittelalterphilologie und Schule, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Lehrer*innenfortbildung, Master of Education

The future of the Middle Ages – new perspectives on medievalism and school-teaching

Abstract. Based on the project “Netzwerk Philologie und Schule” hosted by Freiburg university, this article makes an argument for a more pragmatic approach to including medieval topics in school teaching. While research often focuses on academic requirements regarding content, it is more important to consider the target audience (teachers, school students) and to create teaching opportunities for student teachers. The overall aim of the approach is to start a productive dialogue between universities and schools which can benefit both sides.

Keywords. Medievalism and school teaching, philology and didactics, advanced vocational training for teachers, Master of Education

Praxisbezug im Lehramtsstudium – verborgene Chancen

Die Lehramtsausbildung für Gymnasiallehrer*innen ist durch die Modularisierung des Studiums in Bewegung geraten. Entsprechende Ratgeber sind für Studierende schon länger erhältlich (vgl. Saalfrank, Lerche 2013), in den Universitäten wirklich angekommen ist das ‚neue‘ Lehramt allerdings endgültig erst durch den Master of Education (M. Ed.), der spätestens seit Winter 2019 angeboten werden muss und auf je unterschiedlichen Bachelor-Studiengängen aufbaut.

Die Zulassungsvoraussetzungen und die Studienanforderungen mit Gewichtung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften unterscheiden sich von Universität zu Universität – ich werde in diesem Artikel die Bedingungen in der Freiburger Germanistik zum Beispiel nehmen, wo mein Projekt angesiedelt ist. Gleich ist allerdings allen M.Ed.-Studiengängen der verschiedenen Universitäten das Praxismodul, das „nach Möglichkeit gleich zu Beginn des Masterstudiums absolviert werden“ soll (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 2). Da es aber verpflichtend in einem Wintersemester durchzuführen ist, bleibt für die Mehrheit der Studierenden, die ihr Master-Studium gewöhnlich zum Wintersemester aufnehmen, das vorletzte Studiensemester der einzig mögliche Zeitpunkt dafür. Erst am Ende des Studiums erhalten Lehramtsstudierende damit „eine Beurteilung darüber, ob die ihrem Ausbildungsstand entsprechenden Grundlagen didaktisch-methodischer und personaler Kompetenzen im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit als Lehrkraft in hinreichender Weise erfüllt sind“ (ebd.). Mehr noch: Bei einem modularisierten Lehramtsstudium vergehen vier Jahre zwischen dem ersten Schulpraktikum am Studienbeginn des BA (vgl. z. B. die Prüfungsordnung Polyvalenter Zwei-Hauptfächer-BA Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 2015, Anlage C, § 2 [1]) und dem zweiten am Ende des M. Ed.

Das bedeutet, dass die Studierenden für den Großteil ihrer akademischen Karriere keinerlei Kontakt zur Schule haben, obschon, wie Studien belegen, gerade der Praxisbezug eine wichtige Rolle für die zukünftigen Lehrer*innen spielt (vgl. Denner, Hoffmann 2013, S. 121). Diese Neukonzeption stellt einen Bruch mit der alten Lehramtsausbildung dar, die ein Praxissemester in der Mitte der Studienzeit (im 5. Semester) vorsah (vgl. Lehramtsprüfungsordnung, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 2016, § 3). Dieser Mangel an Praxis ist ein strukturelles Defizit des M. Ed., da der Konnex zwischen Fachwissenschaft und Fachpraxis, wie ihn etwa der Deutsche Germanistenverband fordert (2012, S. 19), fast vollständig entfällt. Ein zweites Defizit ist die Reduktion der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Master-Studiengang; in Freiburg z. B. sind nur 17 ECTS im jeweiligen Fach zu erwerben, das sind konkret zwei Masterseminare, eines in Sprach- und eines in

Literaturwissenschaft (Prüfungsordnung M. Ed., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 2019a, §3 [2]).

Fachwissenschaft und Lehramtsausbildung – ein schwieriger Beziehungsstatus

Damit tritt die Fachwissenschaft (nicht nur in Freiburg, sondern mit geringfügigen Unterschieden auch an den anderen baden-württembergischen Universitäten) im entscheidenden Moment der Lehramtsausbildung hinter bildungswissenschaftliche Inhalte zurück: Ein Großteil der fachwissenschaftlichen ECTS-Punkte wird zu Beginn der Universitätskarriere im Grundstudium erworben, und zwar mehrheitlich durch den Besuch von Einführungsveranstaltungen, die Basiswissen vermitteln (in der Freiburger Germanistik sind das 28 von 75 ECTS-Punkten; vgl. Prüfungsordnung 2 Hauptfach BA Deutsch, § 3). Fachwissenschaftliche Vertiefung erfolgt sodann selektiv, und diesen Einengungsprozess im Erwerb fachlichen Wissens setzt der M. Ed. fort, der nur noch exemplarische Einblicke in kleine Ausschnitte des Fachs gewährt.

Die angebotenen Veranstaltungen sind zudem nicht spezifisch auf Lehramtsstudierende zugeschnitten, sondern haben als Zielgruppe alle Studierenden des Fachs. Es gilt der „Vorrang des Objekts“ (Baudisch, Hain 2015, S. 13), selbst einbringen müssen die angehenden Lehrer*innen intrinsische Motivation und die Hoffnung auf unspezifische Surplus-Effekte der wissenschaftlichen Ausbildung: „Die Auseinandersetzung mit den Objekten der Fachwissenschaft öffnet nicht nur Perspektiven, alternative und intersubjektiv nachvollziehbare Routen durch die Bildungslandschaft zu nehmen, sondern zugleich auch die Möglichkeit seine eigene Subjektivität (Stichwort: Lehrerpersönlichkeit!) auszubilden“ (Baudisch, Hain 2015, S. 17). Thematisiert wird dies in der Universität allerdings nicht, und die wichtigste Aufgabe in der Lehramtsausbildung, der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, muss im Selbststudium erarbeitet werden.

Die Folge sind problematische Beziehungen zum Fach und selektive Grundkenntnisse der Studierenden, die sich auch in geringer Zufriedenheit mit dem Fach, in reduziertem Engagement und hohen Abbruchquoten niederschlagen (vgl. Bernholt et al. 2018, S. 26; Rauin 2007, S. 60–64). Die Sinnfrage, welche die Studierenden (zurecht) immer wieder stellen, trifft besonders die Geisteswissenschaftler ins Mark, die sich zunehmend zur Selbstrechtfertigung gedrängt sehen (vgl. dazu Bieber, Berthold 2018; Doerry 2017). Dies lässt es besonders problematisch erscheinen, dass auf die Bedürfnisse einer Hauptklientel der Universitätsgermanistik nicht strukturell und nachhaltig mit adäquaten Angeboten reagiert wird,

die den Studierenden konsequent durch den Verlauf des Studiums hindurch die Praxisrelevanz der Universitätsforschung im Lehrer*innenberuf nahebringen, denn: „Der wahrgenommene Theorie-Praxis-Bezug stellt [...] ein entscheidendes Kriterium für die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden dar“ (Bernholt et al. 2018, S. 27).

Lösungsansätze: Das Freiburger Beispiel

In der Germanistik und den übrigen Geisteswissenschaften gibt es immer wieder Bemühungen darum, dem Desiderat einer engeren Verknüpfung von Universität und Schule mit proaktivem universitärem Engagement den Weg zu ebnen. Dabei finden sich einerseits wissenschaftspropädeutische Ansätze im Alfred-Krupp-Schülerlabor an der Universität Bochum und in den Heidelberger „Denkwerk“-Projekten (Robert-Bosch-Stiftung) in der mittelalterlichen Geschichte (in trilateraler Kooperation von Universität, Schule und Museum; vgl. Peltzer 2020) und in der Romanistik (Denkwerk Blog 2017). In der Germanistik ist besonders das ‚kleine‘ Teilfach Mediävistik aktiv, das um seine Relevanz im Schulunterricht kämpfen muss. Hier wird vornehmlich nach Wegen gesucht, wie germanistisch-mediävistische Inhalte für den Schulunterricht aufbereitet und auch in die Schulpraxis eingebracht werden können. Das inzwischen eingestellte Mittelneu-Portal der Universität Duisburg-Essen (Miedema, Sieber 2013b) und das Bamberger Projekt „Mittelalter macht Schule“ (MimaSch), aber auch Initiativen z. B. in Konstanz (Arbeitskreis Mittelalterliche Literatur und Schule) und Chemnitz (MUSS) beweisen das Interesse der Mediävistik an der Schule. Es gibt auch vermehrte Aufmerksamkeit der Forschung (vgl. z. B. Goerlitz, Hensel-Grobe 2017; Mielke 2018 mit Literaturangaben; Philosch 2018).

Vorstellen möchte ich als Case-Study das „Netzwerk Philologie und Schule“ (Philosch), das ich seit 2016 an der Universität Freiburg erarbeite. Das Projekt wird vom Stifterverband mit einer Fellowship für Innovation in der Hochschullehre unterstützt und vom „Freiburg Advanced Center of Education“ (FACE) gefördert. Das Netzwerk ist in der Germanistischen Mediävistik angesiedelt (das Vorläuferprojekt trug seit 2006 den Titel „Arbeitskreis Mittelalter und Schule“), es führt aber bewusst die „Philologie“ und nicht die Mediävistik im Titel. Denn der Blick richtet sich nicht auf die schulische Anwendbarkeit der mittelalterlichen Literatur allein, sondern zielt auf die breitere Perspektive: Erstens geht es um die Verortung der mittelhochdeutschen Texte im größeren Gesamt einer interdisziplinären Mediävistik, bei der die unterschiedlichen Fächer voneinander profitieren können. Zweitens ist die Rücksichtnahme auf die *longue durée* der Literaturgeschichte zentral. Denn für fast alle Themen des gymnasialen Deutschunterrichts lässt sich

eine historische Perspektive von Traditionsmustern und Vorgängern eröffnen, die den prüfungsrelevanten (zumeist: neuzeitlichen) Text in neuem Licht zeigen. Die schulischen Themen gewinnen dadurch an Tiefenschärfe und die mittelalterlichen Texte erreichen eine andere Art der Präsenz. Anders als anderen Initiativen geht es dem PhiloSch-Netzwerk deshalb nicht darum, völlig neue Räume für mittelalterliche Texte im Schulunterricht zu erschließen. Stattdessen will das Projekt an die Pflichtlektüren und Vorschläge des Bildungsplans ‚andocken‘ und das dort Geforderte sinnvoll aus der mediävistischen Perspektive ergänzen.

Dieses breite Mittelalterverständnis und den pragmatischen Ansatz trägt das Netzwerk in drei Teilbereiche seiner Arbeit hinein, die an der Schnittstelle von Universität und Schule angesiedelt ist: Erstens werden Projektseminare angeboten, die Studierenden die Möglichkeit eröffnen, die lange Wartezeit zwischen den in den Prüfungsordnungen vorgesehenen Praktika zu überbrücken. Zweitens organisiert das Projekt Lehrer*innenfortbildungen, um Universitätswissen und Schulalltag in engeren Kontakt zu bringen. Der dritte Bereich, in dem die Projekte der ersten beiden Bereiche beforscht werden, ruht auf der praktischen Arbeit auf und soll in Empfehlungen münden, wie sich das Lehramtsstudium im Rahmen der geltenden Prüfungsordnungen optimieren lässt. Vorstellen möchte ich im Folgenden die erste Säule der Arbeit, die Studierenden Einblicke in die Schule ermöglicht.

Projektseminare waren der Ausgangspunkt der Arbeit des Netzwerks und begleiten seine ganze Entwicklung: Der Bildungsplan Deutsch des Landes Baden-Württemberg gibt nur wenige konkrete Ansatzpunkte, um Mediävistik für die Schule anzubieten. In Klasse 7/8 ist vorgesehen, „Texte des Mittelalters (,Nibelungenlied‘, Artusroman, Minnelied), in Teilen auch auf Mittelhochdeutsch“ zu behandeln, und es wird gefordert, dass Schüler*innen „exemplarisch historische Kontexte in ihr Verständnis von Texten einbeziehen (auch Mittelalter), indem sie Bezüge zu Entstehungszeit und -bedingungen herstellen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016, S. 35, 34). Angela Mielke (2011) betont, dass das ‚Nibelungenlied‘ den Schüler*innen ebenso wie den Lehrkräften zu viel abverlangt, ganz abgesehen von der sprachlichen Hürde, die es für das Verständnis „in Teilen auch auf Mittelhochdeutsch“ zu überwinden gilt. Vermittlung mittelalterlicher Literatur in der Unter- und Mittelstufe kann folglich nur auf der Basis von extremer Reduktion und in exemplarischem Arbeiten geschehen.

Die Arbeit des Netzwerks ist deshalb aus pragmatischen Gründen vor allem im Bereich der Sekundarstufe II, idealerweise in der Kursstufe des Gymnasiums angesiedelt. Hier wird zwar nicht mittelalterliche Literatur, sondern Literatur des 17. bis 21. Jahrhunderts behandelt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Baden-Württemberg 2016, S. 63), das Mittelalter kann trotzdem Eingang in den Unterricht finden, wenn zum Beispiel Epochenabgrenzungen thematisiert werden (ebd., S. 66), wenn semantischer Wandel kultureller Kernbegriffe zur Sprache kommt (ebd., S. 75) oder wenn die den gesamten Bildungsplan durchziehende Alteritätsdebatte in der Kursstufe aktuell wird (programmatisch formuliert ebd., S. 3).

Exemplarisch stelle ich die aktuellste Projektarbeit vor, die im Rahmen meines Minnesang-Seminars in Freiburg im Wintersemester 2019/20 entstanden ist. Am Seminar haben 25 Studierende teilgenommen, 11 davon haben am Projekt mitgearbeitet, das ich gemeinsam mit dem Angell-Gymnasium Freiburg angeboten habe. Unsere von den Lehrer*innen der beiden kooperierenden Deutschkurse gestellte Aufgabe war es, einen vormodernen Blick auf das prüfungsrelevante Thema Reiseliteratur (vgl. Landesbildungsserver BW o. J.a) zu entwickeln und in einer Doppelstunde Unterricht zu vermitteln. Die Studierenden haben zur Vorbereitung des Unterrichtsbesuchs eigenständig ein Lernziel gewählt: Erarbeitet werden sollte die Alterität des Reiseverständnisses in der Lyrik vor der Neuzeit, die einen anderen Blick auf das lyrische Ich der in der Schule behandelten Gedichte erlaubt. Den Hintergrund für den Unterrichtsbesuch bildete eine laufende Lehrereinheit, in der die Schüler*innen vor allem romantische Texte kennengelernt hatten. Auf dieser Vorarbeit und dem vorhandenen Wissen um die Gattung und ihre Spezifika konnten die Studierenden aufbauen, um zur Wissenssicherung durch Kontrastierung alternativer Modelle beizutragen. Da der Besuch am Ende der Lehrereinheit der Kurse angesiedelt war, wurde viel Vorwissen vorausgesetzt.

Die Arbeitsgruppe hat gemeinsam ein Textbeispiel gewählt – ein Kreuzlied des Minnesängers Friedrich von Hausen, das den Zwiespalt des Sängers-Ichs zum Thema hat: Sein „Herz“ will nach der Liebe der Dame streben, sein „Leib“ will zu Ehren Gottes im Heiligen Land kämpfen. Die Studierenden haben sich in einem ersten Schritt mit den Spezifika des Liedes und den Grundzügen der Interpretation durch die Forschung vertraut gemacht und dann Grundsätze der Vermittlung für die Schule erarbeitet. Um notwendige Basisinformationen zur Gattung Minnesang, dem Phänomen Kreuzzug und dem für die Schüler*innen völlig unbekanntem Autor Friedrich von Hausen zeitsparend zur Verfügung zu stellen, wurde ein Informationsblatt mit knappen Einträgen erarbeitet, das für die Schüler*innen während der umfangreichen Gruppen-Arbeitszeiten zum Nachlesen auf den Arbeitstischen bereitlag. Die Auseinandersetzung mit dem Thema der Reise wurde durch Bilder (eine im Januar 2020 aktuelle Reisewerbung der Airline Edelweiss mit dem Slogan „Been there, done that“ [vgl. Seiler 2017], den ‚Wanderer über dem Nebelmeer‘ von Caspar David Friedrich und eine Kreuzzugsdarstellung [eine Miniatur aus ‚Les passages d’outremer‘ von Sébastien Mamerot und

Jean Colombe von 1599]) angeregt, zu denen die Schüler*innen eigene Assoziationen vortragen sollten; die gesammelten Gedanken wurden am Ende der Stunde in der Ergebnissicherung wieder aufgegriffen. Das Minnelied stand zweisprachig zur Verfügung, bei einem auf der Dokumentenkamera vorgegebenen Puzzle mussten die Schüler*innen die Übersetzungen den richtigen mittelhochdeutschen Strophen zuordnen und erhielten so ein erstes Gespür für den Text, den Studierende im Anschluss auf Mittelhochdeutsch vortrugen. Geboten wurde der Text des Liedes von Friedrich von Hausen, *Mîn herze und mîn lîp die wellent scheiden* (MF 47,9) nach der zweisprachigen Ausgabe von Ingrid Kasten (2005, Nr. 56, S. 124–127). Die letzte Strophe, Nr. 4, deren Bedeutung in der Forschung umstritten ist, wurde dabei nicht berücksichtigt:

1. Mîn herze und mîn lîp die wellent scheiden,
die mit ein ander wâren nu menige zît.
der lîp wil gerne vehten an die heiden,
iedoch dem herzen ein wîp sô nâhen lît
vor al der werlte. daz mûet mich iemer sît,
daz si ein ander niht volgent beide.
mir habent diu ougen vil getân ze leide.
got eine mûeze scheiden noch den strît.

2. Sît ich dich, herze, niht wol mac erwenden,
dune wellest mich vil trûreclîchen lân,
sô bite ich got, daz er dich geruoche senden
an eine stat, dâ man dich wol welle enpfân.
owê! wie sol ez armen dir ergân?
wie getorstest eine an solhe nôt ernenden?
wer sol dir dîne sorge helfen wenden
mit triuwen, als ich hân getân?

3. Ich wânde ledic sîn von solcher swaere,
dô ich daz kriuze in gotes êren nam.
ez waer ouch reht, daz ez alsô waere,
wan daz mîn staetekeit mir sîn verban.
ich solte sîn ze rehte ein lebendic man,
ob ez den tumben willen sîn verbaere.
nu sihe ich wol, daz im ist gar unmaere,
wie ez mir sule an dem ende ergân.

4. Niemen darf mir wenden daz zunstaete,
ob ich die hazze, die ich dâ minnet ê.
swie vil ich si geflêhte oder gebaete,
sô tuot si rehte, als sis niht verstê.
mich dunket rehte, wie ir wort gelîche gê,
rehte als ez der sumer von Triere taete.
ich waer ein gouch, ob ich ir tumpheit haete
für guot. ez engeschiht mir niemer mê.

*Mein Herz und mein Leib, sie wollen sich trennen,
die beieinander waren so lange Zeit.
Mit dem Leib will ich gerne kämpfen gegen die Heiden,
dem Herzen jedoch steht eine Frau näher
als die ganze Welt. Seitdem quält es mich immer,
daß sie beide nicht aufeinander hören.
Mir haben die Augen viel Leid zugefügt.
Gott allein könnte den Streit noch schlichten.*

*Da ich dich, Herz, nicht daran hindern kann,
mich so traurig zurückzulassen,
so bitte ich Gott, er möge dich
an einen Ort senden, wo man dich gut aufnimmt.
Ach, wie wird es dir Armen ergehen?
Wie konntest du den Mut haben, dich allein in solche Not
zu wagen?
Wer wird dir helfen, mit deinen Sorgen fertig zu werden,
so unermüdlich, wie ich es tat?*

*Ich glaubte, frei zu sein von solchem Leid,
da ich das Kreuz zur Ehre Gottes nahm.
Es wäre auch recht, wenn es so wäre,
aber meine Treue mißgönnte es mir.
Ich könnte doch wirklich ein ganzer Mensch sein,
wenn das Herz seinen törichten Willen aufgäbe.
Nun sehe ich wohl, daß es ihm ganz gleichgültig ist,
wie es mir am Ende ergehen wird.*

*Niemand darf mir es als Untreue auslegen,
wenn ich die hasse, die ich früher liebte.
Wie sehr ich sie anflehte oder bat,
sie tut genau so, als ob sie's nicht verstünde.
Mir scheint wirklich, daß ihre Rede so tönt
wie die Trommel von Trier.
Ich wäre ein Narr, wenn ich ihr Einfältig-Tun
für etwas Gutes hielte. Darauf falle ich nie mehr herein.*

In drei Arbeitsgruppen fand dann Detailarbeit statt: Anhand der drei Kernbegriffe „Ich“, „Herz“ und „Gott“ erschlossen sich die Schüler*innen mithilfe von Leitfragen, die das Verhältnis der Instanzen zur Reise ins Heilige Land und zur jeweils anderen Instanz thematisierten, das Lied stropfenweise. Im Anschluss wurden die Gruppen durchmischt und in neuer Konstellation aufgefordert, ein Standbild der drei Instanzen und ihres Verhältnisses zu erarbeiten. Die Schüler*innen führten diese Standbilder im Plenum vor und diskutierten sie, was zur Abschlussbesprechung und Ergebnissicherung überleitete, die das für den mittelalterlichen Text Erarbeitete in Beziehung zu den Eingangsassoziationen zum heutigen, romantischen und mittelalterlichen Reisebegriff stellte. Dabei konnte ein Bild von mittelalterlichen Reisevorstellungen skizziert und mit den in den vorangegangenen Unterrichtsstunden erarbeiteten Ergebnissen zum romantischen Reisebegriff kontrastiert werden. So erhielt die Reiselyrik der Romantik durch den ‚Blick von außen‘ genauere Konturen v. a. auch im Hinblick auf die Rolle des Ich, das als spezifisch modernes Konzept fasslich wurde. Der Stundenverlaufsplan der Studierenden dokumentiert Vorgehen und Erkenntnisziele (s. folgende Abb.).

Die Arbeitssituation war in keiner Weise mit einer ‚normalen‘ Unterrichtsstunde zu vergleichen: Den zwei Kursen à 18 Schüler*innen standen insgesamt 11 temporäre Lehrer*innen gegenüber, die den Unterricht ganz anders organisieren konnten (und mussten), als dies in einer klassischen Deutschstunde mit einer Lehrperson pro Kurs der Fall gewesen wäre. Die Exzeptionalität der Stunde wurde durch die Einmaligkeit der Okkasion aufgefangen, die Schüler*innen waren durch die Lehrkräfte auf den Besuch vorbereitet, die Projektarbeit war auf 90 Minuten begrenzt und erlaubte es allen Beteiligten, aus den normalen Arbeitsmustern

Phase	Aktion der Studierenden	Aktion der SuS	Material	Zeit
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> → Bilder (Travelgram, Wanderer über dem Nebelmeer, Kreuzzug) nacheinander vorlegen, nach Assoziationen fragen → Tafelbild (Stichpunkte, nur knapp!): Reisen ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Äußern von eigenen Assoziationen → Anknüpfen an Vorwissen (Romantik) 	<ul style="list-style-type: none"> → 3 Bilder → Gedicht mhd. Sprecher → Gedicht nhd. + mhd. Strophen einzeln für Puzzle → Magnete → Kreide → ELMO 	15 min
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">... heute (Bild 1)</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">... in der Romantik (Bild 2)</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> → nhd. + mhd. Strophen vermischt unter ELMO legen → Vorlesen des Gedichts (mhd.) 			
... heute (Bild 1)	... in der Romantik (Bild 2)	... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde		

Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> → Erklären des Vorhabens (Gruppenarbeit) → Einteilen von 3 Gruppen à 6 SuS (Herz, Ich, Gott) 			2 min			
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> → Betreuen der Gruppen → bei Fragen: Rückgriff auf Info-Broschüre fördern / fordern 	<ul style="list-style-type: none"> → Arbeitsaufträge auf Abs (je eines für Gruppe Ich, Herz, Gott) → Ziel: Wie steht Ich / Herz / Gott zu den jeweils anderen beiden? 	<ul style="list-style-type: none"> → Gedicht → Arbeitsblätter → Info-Broschüren → Kreppband (Namen) 	20 min			
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> → Einteilen von 3 Standbild-Gruppen à 6 SuS (2 × Ich, 2 × Herz, 2 × Gott pro Gruppe) → Betreuen der Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> → Erarbeiten eines Standbildes → Wie stehen Ich / Herz / Gott zueinander? Hierarchien? Abhängigkeiten? → Begründen + Erklären! 		15 min			
Standbild	<ul style="list-style-type: none"> → Leiten der Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> → Vorstellen aller Standbilder + kurze Erklärung → Diskussion: Unterschiede, Gemeinsamkeiten d. Standbilder 		15 min			
Abschluss / Rückgriff auf Reisetematik (Einstieg)	<ul style="list-style-type: none"> → Welche Assoziationen hat das Ich zum Reisen? Warum? → Tafelbild: Reisen... <table border="1" data-bbox="303 1321 724 1421"> <tr> <td>... heute (Bild 1)</td> <td>... in der Romantik (Bild 2)</td> <td>... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> → Kontrastieren / Vergleichen der Spalten 	... heute (Bild 1)	... in der Romantik (Bild 2)	... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde	<ul style="list-style-type: none"> → Assoziationen äußern → Tafelbild abschreiben → Vergleichen der Spalten 		20 min
... heute (Bild 1)	... in der Romantik (Bild 2)	... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde					

Abb.: Unterrichtsentwurf Kreuzzugslyrik / Reiselyrik Angell-Gymnasium, 30.01.2020
 Erstellt von Simone Binander, Charlotte Binder, Anna Broeker, Leonardo Chiaramonte, Anne-Sophie Gebhard, David Gesenhaus, Judith Grober, Melina Franz, Kerstin Loth, Elisabeth Pierz, Vincenzo Schmitz, Lena Schneider, Annabelle Schröder. Ich danke für die Erlaubnis zum Abdruck.

auszubrechen und neue Perspektiven auf den Stoff zu wagen. Die Studierenden hatten Gelegenheit, theoretisch erarbeitete Lernmodelle und Vermittlungsmöglichkeiten umfangreich und eigenverantwortlich in die Tat umzusetzen und sich und ihre Kompetenzen auszuprobieren – in einem geschützten Raum, der durch fachliche (Seminarleitung) und fachpraktische (Lehrkräfte) Begleitung einerseits und die Gruppenarbeit mit Peer-review und Diskussion der Ideen aller Beteiligten andererseits doppelt abgesichert war.

Die Schüler*innen erhielten im Gegenzug eine Einladung zu einem Universitätsbesuch und nahmen in der Woche nach der Unterrichtsstunde an einer Sitzung des Minnesang-Seminars teil: 45 Minuten lang wurde der Codex Manesse als wichtigste Quelle für mittelhochdeutsche Lyrik vorgestellt, danach präsentierte die Freiburger Vokalperformance-Gruppe „Laut & Lyrik“ eigens einstudierte Minnesang-Interpretationen, um den Vortragscharakter der Dichtung aufzuzeigen.

Eine solche punktuelle Projektarbeit kann ein Praktikum nicht ersetzen, sie kann aber die von der Forschung konstatierten positiven Effekte von Praktika im Studium zumindest partiell replizieren (vgl. Denner, Hofmann 2013) und sie kann Lehrpraxiserfahrung im Kleinen vermitteln, bevor die nächste ‚große‘ Praxiserfahrung am Studienende ansteht. Es eröffnen sich Möglichkeiten, Konzepte nicht nur theoretisch durchzuspielen, sondern praktisch zu erproben und es kommt zu Kontakten mit Lehrkräften, die den Horizont der Studierenden erweitern und die (künstliche) Barriere zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase zumindest temporär überwinden.

Schlussfolgerungen

Diese Art des Arbeitens hat sich in den vergangenen vier Jahren in einer Vielzahl von Seminaren bewährt.¹ Dafür gibt es verschiedene Gründe:

- 1) Sie beeinträchtigt den Seminarbetrieb nicht, sondern ruht auf freiwilliger Zusatzarbeit auf, die als unbenotete Studienleistung angerechnet wird (ähn-

1 Zu den in den Seminaren und im Unterricht behandelten Themen gehörten: Walther von der Vogelweide (als Lyrik-Stunde in der Mittelstufe), Naturlyrik vom Mittelalter bis zur Neuzeit (als Abiturthema) und Fauststoff bis Goethe (ebenfalls als Abiturthema). Seminare wurden abgehalten in Kooperation mit dem Angell-Gymnasium, dem Berthold-Gymnasium, dem Goethe-Gymnasium Freiburg und der Vereinigung Methodos, einer eigenständigen Organisation von Schüler*innen, die sich selbstständig auf das Abitur vorbereiten. In Mannheim war das Elisabeth-Gymnasium Kooperationspartner einer Veranstaltung. Insgesamt wurden in 5 Seminaren Projektveranstaltungen abgehalten, in Gruppengrößen von sechs bis vierzehn Studierenden.

lich einem Referat oder Sitzungsprotokoll) und deshalb nicht mit den Prüfungsordnungen in Konflikt gerät.

- 2) Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, die im Seminar verhandelten Gegenstände auf ihre Praxistauglichkeit hin zu prüfen und ihre eigene Begeisterung für die Vermittlung von Inhalten und das Erproben von Methoden im Unterricht über die langen ‚Praxis-Durststrecken‘ der Lehramtsausbildung aufrechtzuerhalten.
- 3) Die kooperierenden Lehrer*innen müssen kaum Zeit aufwenden, um sich an dem Projekt zu beteiligen. Idealerweise informieren sie vor dem Unterrichtsbesuch die Studierenden im Rahmen eines Gastvortrags über ihre Klasse und geben Feedback zum vorab eingereichten Stundenverlaufsplan. Die in der Schule gehaltene Stunde ist auf den Bedarf des Unterrichts abgestimmt und unterbricht den Workflow der Klasse nicht, d. h. sie berücksichtigt die „Alltagssituation des Klassenzimmers“ (Karg 1998, S. 69), auf die sie Bezug nimmt. Der für Schulprojekte oft problematische Vorbereitungsaufwand (vgl. Miedema, Sieber 2013a, S. 7) entfällt für die Lehrperson weitgehend, die Vorbereitung und Begleitung der Stunde bestehen fast ausschließlich aus der Aufsicht über die Arbeit der Studierenden und aus Feedback nach der Sitzung.
- 4) Wenn die Klasse im Gegenzug eine Seminarsitzung an der Universität besucht, wird der forschungspropädeutische Auftrag der Oberstufenlehre (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 18 u. ö.) in besonderem Maße mit Realitätsanbindung versehen. Die Schüler*innen verbinden mit der Universität konkrete Ansprechpartner sowohl auf Studierenden- wie auch Dozierendenseite und erhalten Einblick in den Ort, an dem ihre Lehrer*innen ausgebildet worden sind und an dem sie selbst auch studieren können.
- 5) Die Universitätsdozierenden werden mit „reziproke[n] Lehr-Lernverhältnisse[n]“ konfrontiert (Peltzer 2016, vgl. auch Peltzer 2020): Sie erhalten Einblick in andere Lernstrukturen, die stärker den Vermittlungsaspekt und weniger intensiv die Inhaltsdichte betonen und werden in die Lage versetzt, ihr eigenes Lehren zu reflektieren (vgl. dazu auch unten).
- 6) Das universitäre Institut gewinnt durch regelmäßige Angebote solcher Veranstaltungen ein Netzwerk von lokalen schulischen Kooperationspartnern, die auch in anderen Kontexten mit ihrer Expertise und ihren eigenen Positionen zu den in der Germanistik behandelten Themen die Lehramtsausbildung bereichern können. Die Vernetzung mit Bildungspraktiker*innen ergänzt den im modularisierten Lehramt sowieso notwendig gewordenen Schulfachschluss zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik um eine wesentliche Komponente der Praxisnähe.

Wie viel Mittelalter braucht die Schule?

In verschiedener Hinsicht weicht die Praxisarbeit von Philosch von gängigen Ideen dazu ab, wie man Mittelalter in den Schulunterricht einbringen kann. Das beginnt schon bei der Motivation der Schüler*innen und dem implizierten Erwartungshorizont: Gemeinhin nimmt man immer an, dass Schüler*innen eine Art Grundinteresse für das „faszinierend[e]“ (Miedema, Sieber 2013a, S. 8) Mittelalter hegen, das weit über ihre Begeisterung für andere Epochen hinausreicht. Damit wird legitimiert, dass man zusätzliche mittelalterliche Inhalte im Unterricht einzubringen versucht. Die Datenlage zu Mittelalterkenntnis in der Schule ist allerdings relativ dünn und verweist eher auf ein Interesse an Mittelalterrezeption als an mittelalterlichen Themen selbst (vgl. Feistner, Karg, Thim-Mabrey 2006),² weshalb Tilman von Brand von einer „bisher nur kaum nachgewiesene[n] Leidenschaft“ (von Brand 2012, S. 14, ohne Bezug auf die in Anm. 2 genannte Literatur) spricht. Das hindert Mediävisten nicht daran, möglichst viel „[l]ebendiges Mittelalter“ (Möhren 2017) vermitteln zu wollen und möglichst viel Input in die begrenzte Zeit zu pressen, die der Mediävistik im Schulunterricht zukommt.³ Das Projekt Philosch geht den umgekehrten Weg und richtet den Blick weg von der Gegenstandsfokussierung hin auf die Zielgruppenorientierung, denn: „Im Mittelpunkt schulischer Arbeit steht nicht das ‚kulturelle Gedächtnis‘ Europas, sondern der Schüler“ (Steckelberg 2012, S. 255; ähnlich Hensel-Grobe 2012, S. 164–165).

So lässt sich die immer wieder postulierte Mittelalterbegeisterung im konkreten Unterrichtsversuch nicht verifizieren, ganz im Gegenteil ist es so, dass die Vorkenntnisse der Schüler*innen sehr gering sind. Das hat bestimmt auch damit zu tun, dass das „verordnete“ Mittelalter“ (Hensel-Grobe 2012, S. 165) im Lehrplan relativ wenig Raum einnimmt (vgl. Klein 2013, S. 17–21). Die Projektseminare bereiten die mediävistischen Themen dementsprechend basal auf, damit sie im Unterricht Wirkung entfalten können: „man muß sich auch ganz klarmachen,

- 2 Die Umfrage berücksichtigt 377 Schüler*innen, von denen 25 % die Beschäftigung mit dem Mittelalter „interessant“ finden (65 % tun dies nur „teilweise“); sie konsumieren entweder Filme (36 %, S. 38) oder „Sonstiges“ (42,2 %, S. 38). Eine Anknüpfungsmöglichkeit für die Mediävistik wäre hier also im Bereich des Mediävalismus gegeben.
- 3 Beispiele hierfür sind Legion, vgl. z. B. Diehr (2005), der den kompletten ‚Erec‘ Hartmanns von Aue – ohne Anbindung an einen Bildungsplan – für die Schule aufbereitet und mit Hausaufgabenpensens wie z. B. 1500 Versen pro Sitzung rechnet und die Lektüre von Sekundärliteratur mit in seine Aufgabenstellungen einbezieht (S. 168). Ähnlich umfangreich ist der Vorschlag von Bartsch (2016), die in ihrem Entwurf allerdings keinen schulischen Verwendungsrahmen für ihre Idee skizziert. Das Themenheft „EinFach Deutsch“ von Sosna (2010) zum ‚Nibelungenlied‘ rechnet auch mit umfangreicher Aneignung der mittelhochdeutschen Sprachstufe im Unterricht (S. 15, Baustein 1) – die Auseinandersetzung mit der Sprache steht damit vor der Auseinandersetzung mit dem Inhalt.

dass es sich beim Mittelalter-Unterricht um historischen Anfangsunterricht handelt“ (Buck 2008, S. 409–410), wie Thomas Martin Buck aus geschichtsdidaktischer Perspektive betont. Dabei gilt der Pragmatismus der Lern- und Lehrökonomie. Denn nur was neue Blickwinkel auf die Pflichtlektüren eröffnen kann, wird von den Schulen angenommen, und hier spielt das Mittelalter als eigenes Thema (fast) keine Rolle – selbst unter den empfohlenen Lektüren finden sich bei 242 deutschsprachigen Werken mit ‚Parzival‘ und ‚Nibelungenlied‘ nur zwei mittelhochdeutsche Texte (Lektüreliste Deutsch Gymnasium BW, Landesbildungsserver BW o. J.b).

Die Auseinandersetzung mit mittelhochdeutscher Literatur kann zudem nicht allein durch „historische Sperrigkeit“ gerechtfertigt werden, die zu „analytische[r], reflektierte[r] Herangehensweise an den Text“ zwingt (Heiser 2013, S. 39): Auch Texte des 17. und 18. Jahrhunderts stellen Schüler*innen vor Verständnisschwierigkeiten (vgl. Müller 1996, S. 53), so dass die Komplexität des Gegenstandes kein ‚Mehrwert‘ allein mittelhochdeutscher Texte ist, der ihre Verwendung im Unterricht notwendig macht. Darüber hinaus erscheint es so, als ob die fachwissenschaftlichen Ansätze zur Nutzung mittelalterlicher Themen im Schulunterricht mit dem Schwerpunkt auf Sperrigkeit, Unverständlichkeit und Komplexität Elemente der akademischen Auseinandersetzung mit den Themen in die Schule zu übertragen versuchen – immer wieder stehen die Metaebene der mediävistischen Analyse und die Debatte der Alterität im Zentrum der Überlegungen (z. B. bei Diehr 2005; Bartsch 2016; Müller 1996; vgl. auch unten). Diese Akademisierung des Schulunterrichts ist allerdings problematisch, da die Verfahren des Universitätsunterrichts (die auch dort erst im Grundstudium eingeübt werden) in der wissenschaftspropädeutischen Lehrumgebung der Schule allenfalls in Ansätzen zu finden sind: „Wenn wir aber über Mittelalter-Unterricht an der Schule sprechen, haben wir es mit Kindern und Jugendlichen zu tun. Das sollten wir nicht vergessen“ (Buck 2008, S. 412).

Akademisierung vs. Praxisnähe

Neben dem Fokus auf „Sperrigkeit“, Alterität und Input-Maximierung sind noch zwei weitere Elemente für den fachwissenschaftlichen Zugriff auf das eigentlich fachdidaktische Thema kennzeichnend, die ebenfalls Aufmerksamkeit verdienen: erstens die kulturwissenschaftliche Unterfütterung des Geltungsanspruchs und zweitens die Kompetenzorientierung als Zugang der Mediävistik in den Unterricht. An diesen Punkten entscheidet sich m. E. die zukünftige Ausrichtung der mediävistischen Lehramtsausbildung, deshalb möchte ich kurz darauf eingehen.

Gerechtfertigt wird die Beschäftigung mit Mediävistik in der Schule unter anderem damit, dass die Literatur des Mittelalters ein Kulturgut ist, „um dessen Erhaltung sich ein jeder bemühen muss. [...] Dass dieses Kulturgut nur ein Schattendasein in akademischen Zirkeln führt, ist im Grunde eine Schande.“ (Klein 2013, S. 25). Dieser Geltungsanspruch wird mit der Akademisierung des Zugriffs kombiniert, wenn etwa Dorothea Klein für die Relevanz von Mittelalter in der Schule betont:

Unverzichtbar sind aber auch [neben der zuvor angemahnten „Lese- und Übersetzungskompetenz“] ein wenigstens basales literaturhistorisches Wissen und Grundkenntnisse über die kulturellen, sozialen und medialen Voraussetzungen mittelalterlicher und frühneuzeitlicher Literatur, dazu die Kompetenz, die literatur- und kulturhistorische Leistung eines Textes und sein Verhältnis zur lebensweltlichen Praxis bzw. seine spezifische Verarbeitung von Wirklichkeit zu beurteilen (Klein 2013, S. 26).

Die Sorgen der Mediävist*innen sind gravierend: „was an Wissensbeständen erst einmal verloren ist, kann kaum mehr zurückgeholt werden“ (Feistner, Karg, Thiem-Mabrey 2006, S. 149). Ein solches Maximalprogramm, auch in zahlreichen Unterrichtsentwürfen formuliert (vgl. zusätzlich zum bereits Genannten z. B. Möller 2007; Goller, Ringelmann 2017 und die Beispiele unten) wird wissenschaftlichen, aber nicht didaktischen Standards gerecht. Und der mediävistische Diskurs über die Schultauglichkeit der fachwissenschaftlichen Gegenstände bleibt damit eine vornehmlich akademische Angelegenheit ohne Anknüpfung an die Unterrichtspraxis der Schulen. Dieser Grundzug ist in der Debatte seit Erika Essens (1967, S. 7) Überlegungen zum ‚Parzival‘ als Schulstoff präsent und durchzieht die Forschung zum Thema als Gegenstands-Fokussierung bzw. Input-Orientierung. Der Gegenstand hat einen Eigenwert, der maßgeblich positiv auf den Bildungsgang einzuwirken vermag, wenn er in seiner Komplexität erkannt und entschlüsselt wird. Erkenntnisgewinn und Stoffmaximierung werden in einem Abhängigkeitsverhältnis gesehen, und die Ideen für eine Schuleinheit muten oftmals als Konzepte für interdisziplinäre Masterseminare an, wie z. B. Jan-Dirk Müllers Vorschläge zum Werkbegriff in Mittelalter und Moderne:

An mittelalterlicher Literatur läßt sich dadurch modellhaft diskutieren, was ein Hauptproblem von Kunsttheorie im 20. Jahrhundert ist: die Prozessualität des Kunstwerks, seine „Offenheit“ und die Mitwirkung des Beobachters/Rezipienten. Mittelalterliche Texte stehen unter ganz anderen Voraussetzungen als Texte der literarischen Avantgarde. Sie sind aber geeignet, umgangssprachlich eingeschliffene Vorstellungen von Werk und Text zu erschüttern und so den Boden für deren Verständnis zu bereiten.

Gleiches gilt für die Produkte der Medienkultur, in denen sich Autorschaft ebenso verflüssigt, zur Abbeviatur kollektiver Herstellungsprozesse wird, so daß sich das „Werk“ als ein plurale tantum, als Inbegriff unterschiedlicher Aggregats- und Vermittlungsformen erweist. Mittelalterliche Literatur dient also einem Akt der Verfremdung, der die adäquate Aneignung gegenwärtiger Kultur erlaubt. (Müller 1996, S. 60)

Diese Einsicht ist zentral, ihr Ort ist aber nicht der Schulunterricht, sondern das universitäre Seminar. Denn in der Universität steht der Stoff als solcher im Mittelpunkt, für die Schule gilt, dass die Stoffauswahl Komplexitätsreduktion realisieren muss, nicht Komplexitätssteigerung: „Und sie ist im Hinblick auf die Kinder zu treffen“ (Buck 2008, S. 414), nicht mit Blick auf den Gegenstand selbst.

Die mit den neuen Bildungsplänen verbundene Debatte über die „heiligen Kühe des exemplarischen Kompetenzerwerbs“ (Goller 2013, S. 186), die Lehrkräften mehr Freiheit bei der Textauswahl für den Unterricht lässt, hat solche Ansätze wie die Müllers zum Werkbegriff weiter befördert. So hat Uta Goerlitz ein Plädoyer für den ‚Herzog Ernst‘ als Gegenstand multimedialen, mehrsprachigen und auf Problemlösung fokussierten Unterrichts vorgestellt (Goerlitz 2017, bes. S. 14). Die vom Bildungsplan geforderte Erziehung zur Empathiefähigkeit (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 7) und zur Reflexion des „eigenen Verstehensprozess[es]“ (ebd., S. 8) macht unter den Vorzeichen des „erweiterte[n] Textbegriff[s]“ (ebd., S. 9) mittelalterliche Literatur als Vergleichsmaterial zu modernen Texten plausibel – aber eben unter den Bedingungen des Schul- und nicht des Universitätsunterrichts.

Trotzdem bleibt die Forschung in ihren Anforderungen an die Schule oftmals unerbittlich: Nicht nur Sprachkenntnisse und genaues Wissen um die Zeit und Kultur werden verlangt, auch moderne Adaptionen mittelalterlicher Stoffe werden abgelehnt (vernichtend zu Fühmann 1971 und Lechner 1951 z. B. Goller 2013), denn „[g]erade die altersgerechten Darstellungen des Mittelalters zeichnen jedoch in der Regel ein verfälschtes Bild dieser Epoche“ (Miedema, Sieber 2013a, S. 8). So wird – im Zeichen von Kompetenzorientierung, kulturwissenschaftlicher Rechtfertigung von Alterität und Akademisierung – die Komplexität des Gegenstandes über die Alltagstauglichkeit der Verwendung in der Schule gestellt.

Perspektiven für die Mediävistik in der Schule

Diese Grundhaltung der Mediävistik führt zu isolierten Unterrichtseinheiten für die Schule auf akademischem Niveau, verankert die Gegenstände aber nicht

dauerhaft im Unterricht, denn sie funktioniert nur unter zwei Voraussetzungen, die im Schulalltag nicht gegeben sind: Sie bedarf erstens der umfangreichen Einarbeitung in das Thema in der Schule. Dafür fehlt in den Bildungsplänen der Raum ebenso wie im eng getakteten Lehrplan besonders der Kursstufe die Zeit, da im G8-Konzept noch wesentlich mehr Stoff auf noch engerem Raum zu bearbeiten ist; das DIW hat eine Erhöhung der Arbeitsbelastung um 12,5% für den Übergang von G9 zu G8 errechnet (vgl. Huebener, Marcus 2015, S. 1). Und sie benötigt zweitens Lehrer*innen als Expert*innen, die mit dem Stoff und seiner kulturwissenschaftlichen Bedeutung so intensiv vertraut sind, dass sie den Gegenstand angemessen vermitteln können – und die Reduktion fachwissenschaftlicher Inhalte im M. Ed.-Studium trägt nicht dazu bei, solches Expertentum in Zukunft zu fördern.

Aus diesem Grund scheint mir der Versuch problematisch, eine Akademisierung des Schulunterrichts zugunsten der Mediävistik zu betreiben. Das bedeutet nicht, dass das Mittelalter keinen Platz in der Schule haben soll, ganz im Gegenteil. Mittelhochdeutsche Texte können, im richtigen Kontext und mit der angemessenen Zielsetzung eingebracht, wesentliche, bereichernde Impulse für den Unterricht an der Schule geben. Ob man so weit gehen muss eine „Unverzichtbarkeit der Mediävistik für die genuinen Ziele eines zeitgemäßen Literaturunterrichts, der die gegenwärtig sich vollziehenden Umbrüche unserer Kultur nicht verdrängt, sondern historisch zu begreifen versucht“ (Müller 1996, S. 61; ähnlich Feistner, Karg, Thiem-Mabrey 2006, S. 148) zu postulieren, bezweifle ich allerdings – im Moment funktioniert der Unterricht in Gymnasien in ganz Deutschland durchaus fast ohne Bezug auf das Mittelalter.

Auch wenn das der Universitätsmediävistik nicht passt: Es gibt kein „Recht“ auf Berücksichtigung, und auch der Blick zurück auf alte Traditionen des sprachhistorischen und literarhistorischen Deutschunterrichts (Überblick bei Feistner, Karg, Thiem-Mabrey ebd.) hilft nicht, wenn man das Fach wieder ‚schul-tauglich‘ und populär machen will. Vielmehr muss die Realität der gegenwärtigen Situation anerkannt werden – denn nur pragmatisches Nutzen der gegebenen Bedingungen wird es erlauben, der Mediävistik auch in Zukunft einen Platz im Schulcurriculum zu sichern.

Folgendes ist dabei m. E. zu berücksichtigen. Erstens leistet das Fach Deutsch in der Schule wesentlich mehr als nur die Vermittlung von Literatur und Sprache:

Die herausgehobene Bedeutung des Deutschunterrichts resultiert aus dem Umstand, dass die Sprache sowohl Medium wie auch Gegenstand des Faches ist: Die Verständigung über Texte und andere Medien erfolgt

durch sprachliche Akte, die ihrerseits wieder Thema des Unterrichts werden können. Kommunikative Prozesse, insbesondere das Leseverstehen und der Erwerb einer mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, machen den Kernbestand des Faches aus. Die hier vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse sind über die eigentlichen Inhalte des Deutschunterrichts hinaus für alle anderen schulischen Fächer wie auch für den weiteren Bildungs- und Berufsweg der Schülerinnen und Schüler relevant. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 3; ähnlich KMK 2012, S. 13)

Das bedeutet eine Doppelbelastung des Deutschunterrichts, der nicht nur seine eigenen Gegenstände vermittelt, sondern zugleich als Basisunterricht fungiert, auf dem auch andere Fächer und ganze Bildungskarrieren aufruhen. Diese große Relevanz des Deutschunterrichts für die Schule findet Niederschlag auch in der breiten Kompetenzorientierung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 5) und in der intensiven Vernetzung mit diversen überfachlichen Leitperspektiven (ebd., S. 4–5). Dies ist der pragmatische Rahmen, der jedem Versuch vorgegeben ist, mittelalterliche Texte in den Schulunterricht einzubringen: Das Fach Deutsch leistet viel, deshalb bleibt wenig Raum für Experimente und Zusatzleistungen. Angebote der Mediävistik an die Schule müssen sich in die vorgegebenen Muster einfügen, um zu funktionieren. Erfolge für den Unterricht müssen bei Kooperationsangeboten aus Schulperspektive im Vordergrund stehen (vgl. auch Buck 2008, S. 416). Die Mediävistik wird zur Anbieterin von Inhalten, hat aber nicht die Deutungshoheit über die Themen.

Und auch für die Lehramtsstudierenden geht es um mehr als ‚nur‘ die mittelalterlichen Inhalte: Die Arbeit im PhiloSch-Projekt z. B. ermöglicht es den Teilnehmer*innen, den ganzen Weg von der Aneignung eines komplexen Themengebiets im Seminar über die Komplexitätsreduktion in der Aufbereitung für den Schulunterricht exemplarisch zu durchlaufen und die Ergebnisse ihrer Arbeit direkt anzuwenden. Zugleich wird der Anteil des trägen Wissens für die Studierenden reduziert und stattdessen „Lernen als Verknüpfung von Kompetenzerwerb in bezug auf Wissen und auf Handeln“ (Gruber, Mandl, Renkl 2000, S. 152) in den Vordergrund gestellt. Die Ergänzung des fachwissenschaftlichen Angebots durch fachdidaktische und fachpraktische Perspektiven legt dabei im besten Falle den Grundstein dafür, dass zukünftige Lehrer*innengenerationen, motiviert durch eigene positive Erfahrungen in ihrer akademischen Ausbildung, selbst auf mittelalterliche Texte zurückgreifen, wenn sie im Deutschunterricht die Gelegenheit haben, mediävistische Perspektiven einzubringen.

Über die Arbeit der Studierenden in der Schule bietet sich der Fachwissenschaft zugleich die Möglichkeit zum Dialog mit den Lehrkräften. Will die Universitätsmediävistik hier Einfluss ausüben, ist es notwendig, entsprechende Angebote zu machen:

So scheint es mir sinnvoll, an einer bewährten Arbeitsteilung festzuhalten und seitens der Universitätsmediävistik nicht den Lehrern ins Handwerk zu pfuschen, andererseits diese einzuladen, sich mit den neuen Perspektiven einer historischen Disziplin auseinanderzusetzen. (Müller 1996, S. 57)

Diese Einladung der Universität an die Schule, Mittelalterthemen im Unterricht aufzugreifen, sollte nicht darin bestehen, Handlungsanweisungen oder vorgefertigte Schablonen anzubieten. Stattdessen ist es wichtig, einen Dialog zwischen Universität und Schulpraxis zu ermöglichen, der es erlaubt, im Austausch neue Perspektiven zu entwickeln. Im Philosch-Projekt haben mein Team und ich z. B. im November 2018 eine zweitägige Veranstaltung mit dem Titel „Prüfungsrelevant! Das Deutschabitur und der neue Master of Education“ organisiert, bei der Fachvorträge von Expert*innen zu den damals neuen Abiturlektüren im Fach Deutsch einen Einblick in die Tendenzen der neuesten Forschung geboten haben. Sie waren die Grundlage für eine intensive fachpraktische Diskussion über Anwendungsmöglichkeiten der universitären Erkenntnisse in der Schule. Die Vorträge wurden als Video-Podcasts aufgezeichnet und interessierten Lehrer*innen in einem passwortgeschützten Bereich der Projekthomepage www.philosch.net zur Verfügung gestellt. Die Tagung hat keine Arbeitsmaterialien entworfen und auch keine Verschriftlichung der Arbeit angestrebt, sondern sich auf den Zweck des Austauschs auf Augenhöhe in der konkreten Arbeitssituation konzentriert. Dabei hat sich herausgestellt, dass nicht nur Lehrkräfte neue Impulse durch Einblick in gegenwärtige Forschungsdebatten erhalten, sondern dass auch umgekehrt Universitätsdozierende intensiv mit den Grenzen und Möglichkeiten der Vermittlung von Stoffen und Inhalten konfrontiert werden können, die ihnen eine neue Sicht auf ihre eigene Arbeit als akademische Lehrer*innen eröffnen.

Diese Gegenseitigkeit des Austauschs im Gespräch scheint mir – im Sinne von Müllers Hinweis auf die „bewährte Arbeitsteilung“ – ein vielversprechender Weg zu sein, auf der Mikroebene im direkten Dialog der Disziplinen eine Dynamik zu erzeugen, die der universitären Arbeit mehr Sichtbarkeit im Schulbetrieb verschafft (vgl. auch Karg 1998, S. 70). Für die germanistische Mediävistik ist dies derzeit wohl der einzig gangbare Weg der Kooperation: Er erlaubt es der Fachwissenschaft, ihre Inhalte und (noch wichtiger) ihre methodischen und theoretischen Zugriffe auf ihre Inhalte als Input für Lehrkräfte zu offerieren, aber er zwingt nicht die Inhalte ganzer Universitätsseminare in wenige Schulstunden.

Pragmatismus und eine Orientierung an der Qualität der Ausbildung von Lehramtsstudierenden einerseits und des Schulunterrichts andererseits, also eine Zielgruppenorientierung, zeichnen diesen Ansatz aus. Die Mediävistik wird dadurch nicht zum Angelpunkt des gymnasialen Deutschunterrichts werden. Sie gewinnt aber an neuer Bedeutung gerade dadurch, dass sie die Menschen ernst nimmt, die sich mit den Stoffen befassen sollen.

Literatur

- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2015a). Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den polyvalenten Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang vom 28.08.2015, Optionsbereich: Option Lehramt Gymnasium. https://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/copy_of_zwei-hf-ba/AnlageC_Lehramt.pdf/at_download/file [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2015b). Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den polyvalenten Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang vom 28.08.2015, Deutsch. https://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/copy_of_zwei-hf-ba/PO/Deutsch-PO.pdf [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2016). Studien- und Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den Studiengang Lehramt an Gymnasien [gemäß GymPO I]. Allgemeine Bestimmungen. <https://www.geko.uni-freiburg.de/studiengaenge/lehramt/gympo2014/StuPoLehramt.pdf> [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2019a). Studien- und Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den Studiengang Master of Education für das Lehramt an Gymnasien. Anlage B. Fachspezifische Bedingungen: Deutsch. https://www.jsl.uni-freiburg.de/informationen_fuer_studierende_web/pruefungsordnungen/master_of_education/studien-und-pruefungsordnung-m.ed.-deutsch [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2019b). Studien- und Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den Polyvalenten Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang. Bestimmungen für den Optionsbereich: Option Lehramt Gymnasium. https://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/copy_of_zwei-hf-ba/AnlageC_Lehramt.pdf [10.09.2020]
- Alfried Krupp Schülerlabor. Alles auf Anfang! Szenische Interpretation von Lyrik. Ruhr-Universität Bochum. <https://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/projekte/alles-auf-anfang.html.de> [10.09.2020]
- Arbeitskreis Mittelalterliche Literatur und Schule. Universität Konstanz. <https://www.litwiss.uni-konstanz.de/germanistik/lehre/arbeitskreis-mittelalterliche-literatur-und-schule/> [10.09.2020]

- Bartsch, Nina (2016). so ist iuwer êre verlorn: Neue Wege der Vermittlung mittelalterlicher Literatur und Sprache. In: N. Bartsch und S. Schultz-Balluff (Hrsg.): *PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie. Band 2: Grenzgänge und Grenzüberschreitungen. Zusammenspiele von Sprache und Literatur in Mittelalter und Früher Neuzeit*. Berlin: Schmidt, S. 565–587
- Baudisch, Marvin und Hain, Frederic (2015). Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden. In: N. Gelker und J. Schmidt (Hrsg.): *Germanistik als Patient. Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm*. Hannover: Werhahn, S. 11–25
- Bernholt, Andrea et al. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. In: *Journal for educational research online*, 10, S. 24–51
- Bieber, Friedemann und Berthold, Jürg (2018). Zur Lage der Geisteswissenschaften: Es gibt kein besseres Argument als ein gutes Buch. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26.5.2018. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hochschule/hochschule/zur-lage-der-geisteswissenschaften-15600845.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 [10.09.2020]
- von Brand, Tilman (2012). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht. In: *Deutschmagazin*, 9 (2), S. 14–17. <https://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/deutschmagazin-2004-bis-2012/2012-2/mittelalterliche-literatur-im-deutschunterricht> [10.09.2020]
- Buck, Thomas Martin (2008). *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Denkwerk Blog (2017). Sprachliche Heterogenität (Französisch): Ego-Dokumente im Ersten Weltkrieg. Projektbeschreibung. <https://denkwerk.urz.uni-heidelberg.de/content/projektbeschreibung> [10.09.2020]
- Denner, Liselotte und Hoffmann, Kim (2013). Lernsituationen im Praktikum – theoretische und empirische Perspektiven. In: R. Bolle (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 121–189
- Deutscher Germanistenverband (2012). *Germanistik und Deutschunterricht. Positionspapier der beiden Teilverbände des Deutschen Germanistenverbands*. https://www.fachverband-deutsch.de/index.php?action=download&path=data/docs/cms/downloads&file=dgv_positionspapier_062012.pdf [10.09.2020]
- Diehr, Achim (2005). Ist das Mittelalter für die Schule noch zu retten? Überlegungen zur Didaktik der mittelalterlichen Literatur. In: *Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein-Gesellschaft*, 15, S. 159–175
- Doerry, Martin (2017). Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. In: *Der Spiegel* 6/2017. <http://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html> [10.09.2020]

- Essen, Erika (1967). Gegenwärtigkeit mittelhochdeutscher Dichtung im Deutschunterricht. Ansätze und Betrachtungsweisen, mit einer Einführung in die Gesamtbetrachtung von Wolframs ‚Parzival‘. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Feistner, Edith; Karg, Ina und Thim-Mabrey, Christiane (2006). Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotenzial und Ziele eines Fachs. Göttingen: V & R unipress
- Fühmann, Franz (1971). Das Nibelungenlied. Neu erzählt von Franz Fühmann. Berlin: Verlag Neues Leben
- Goerlitz, Uta (2017). Mittelalterliche Literatur im Medienwandel von der Handschrift zum gedruckten Buch. Das Beispiel des ‚Herzog Ernst‘. In: Das Mittelalter, 22 (1), S. 13–38
- Goerlitz, Uta und Hensel-Grobe, Meike (Hrsg.) (2017). Mediävistik und Schule im Dialog. Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung. Zeitschrift des Mediävistenverbandes, 22 (1). Berlin: de Gruyter
- Goller, Detlef (2013). muget ir nu wunder hoeren sagen. Bearbeitungen alter maeren im Schulunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 60 (2), S. 176–189
- Goller, Detlef und Ringelmann, Valentina (2017). Neidharts tanzwütige Mütter und Töchter. Materialien für die Sekundarstufe II. Bamberg: University of Bamberg Press
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz und Renkl, Alexander (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl und J. Gerstenmaier (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe, S. 139–156
- Heiser, Ines (2013). Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und Bildungsstandards. In: N. Miedema und A. Sieber (Hrsg.): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang, S. 21–39
- Hensel-Grobe, Meike (2012). Krise, Chance oder Herausforderung? Das Mittelalter in der Schule. In: Das Mittelalter, 17 (1), S. 164–173
- Huebener, Mathias und Marcus, Jan (2015). Empirische Befunde zu Auswirkungen der G8-Schulzeitverkürzung. In: DIW Roundup 57, 17.02.2015. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.diw.de/de/diw_01.c.497179.de/publikationen/roundup/2015_0057/empirische_befunde_zu_auswirkungen_der_g8-schulzeitverkuerzung.html [10.09.2020]
- Karg, Ina (1998). ...und waz si guoter lère wernt... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt am Main: Lang
- Kasten, Ingrid (Hrsg.) (2005). Deutsche Lyrik des frühen und hohen Mittelalters. Edition der Texte und Kommentare von I. Kasten. Übersetzungen von M. Kuhn. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag

- Klein, Dorothea (2013). Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus der fachwissenschaftlichen Perspektive. In: D. Wrobel und S. Tomasek (Hrsg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13–29
- KMK (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [10.09.2020]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J.a). Unterrichtsmaterial Reise-lyrik. <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/lyrik/reiselyrik> [10.09.2020]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J.b). Lektüre-Empfehlungsliste für das Gymnasium. <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/lektuereliste/lektuereliste.pdf> [10.09.2020]
- Lechner, August (1951). Die Nibelungen. Für unsere Zeit erzählt. Salzburg: Neue Verlagsgesellschaft Mirabell
- Miedema, Nine und Sieber, Andrea (2013a) in Zusammenarbeit mit Jane Brückner und Björn Bulizek. Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht: Einleitung. In: N. Miedema und A. Sieber (Hrsg.): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang, S. 7–19
- Miedema, Nine und Sieber, Andrea (2013b). Das Projekt „mittelneu“ (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht). In: D. Wrobel und S. Tomasek (Hrsg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–185
- Mielke, Angela (2011). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung – assimilieren, integrieren, profilieren? Eine Untersuchung zum Umgang mit dem Nibelungenstoff in drei Deutschbüchern für die Jahrgangsstufen 6 und 7. In: T. Bein und H. Otto Horch (Hrsg.): Wissenstransfer im Deutschunterricht. Deutsch-jüdische und mittelalterliche Literatur als Herausforderung für ein erweitertes Textverstehen. Frankfurt am Main: Lang, S. 133–178
- Mielke, Angela (2018). Rezension zu Dieter Wrobel/Stefan Tomasek (Hrsg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht..., Baltmannsweiler 2013, Nine Miedema/Andrea Sieber (Hrsg.): Zurück zum Mittelalter..., Frankfurt 2013, Iris Mende: Vermitteltes Mittelalter?... Frankfurt 2012, Ylva Schwinghammer: Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie?..., Frankfurt 2013. In: Zeitschrift für deutsche Philologie, 137 (3), S. 480–488
- MimaSch. Mittelalter macht Schule. <http://mimasch.de/> [10.09.2020]

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan des Gymnasiums für das Fach Deutsch vom 23. März 2016. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D> [10.09.2020]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019). Handreichung zum Schulpraxissemester. Lehramt Gymnasium. Stand 01.03.2019. https://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/PS/RVO15_Handreichung.pdf [10.09.2020]
- Möhren, Markus (2017). Lebendiges Mittelalter: Möglichkeiten der Vermittlung im gymnasialen Unterricht. In: *Das Mittelalter* 22 (1), S. 39–54
- Möller, Jürgen (2007). *Einfach Deutsch. Unterrichtsmodell Mittelalter*. Paderborn: Westermann
- Müller, Jan-Dirk (1996). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 1, S. 53–62
- MUSS. Interdisziplinärer Arbeitskreis „Mittelalter und Schule in Sachsen“ (MUSS). Technische Universität Chemnitz. <https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/mediaevistik/Arbeitskreis/startseite.html> [10.09.2020]
- Peltzer, Jörg (2016): Lernorte vernetzen – SchülerInnen erlernen (kunst)historisches Arbeiten in Schule, Universität und Museum. In: *Fokus Lehrerbildung*, 08.11.2016. Blog der Heidelberg School of Education. <https://hse.hypotheses.org/315> [10.09.2020]
- Peltzer, Jörg (2020). Lernorte verknüpfen – Wege der Kooperation zwischen Schule, Universität, Museen und anderen außerschulischen Lernorten. In: *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 6, S. 165–176. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24228>
- Philosch. Netzwerk Philologie und Schule. Ein Kooperationsprojekt zur neuen Deutschlehrer*innenausbildung. www.philosch.net [10.09.2020]
- Philosch (2018). Auswahlbibliographie zu mittelalterlichen Texten und Themen im Deutschunterricht. <https://portal.uni-freiburg.de/germanistische-mediaevistik/dateien/auswahlbibliographie> [10.09.2020]
- Rauin, Udo (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: *Forschung Frankfurt*, 2007 (3), S. 60–64. <https://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050068/forschung-frankfurt-ausgabe-3-2007-im-studium-wenig-engagiert-im-beruf-schnell-uberfordert-studiuverhalten-und-karrieren-im-lehrerberuf-kann-man-risiken-schon-im-studium-prognostizieren.pdf> [10.09.2020]
- Saalfrank, Wolf-Thorsten und Lerche, Thomas (2013). *Lehramtsstudium modularisiert. Ein Ratgeber für das erziehungswissenschaftliche Studium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Seiler, Yves (2017). Edelweiss „Been there. Done that.“ In: Seiler’s Werbeblog 4.11.2017. <https://www.seilers-werbeblog.ch/edelweiss-been-there-done-that/> [10.09.2020]
- Sosna, Anette (2010). EinFach Deutsch Unterrichtsmodell: Das ‚Nibelungenlied‘. Paderborn: Westermann
- Steckelberg, Ulrich (2012). Mittelalterabende, Jugendbücher und ‚Nibelungenlied‘. Möglichkeiten des Umgangs mit mittelalterlicher Epik am Gymnasium. In: I. Bennewitz und A. Schindler (Hrsg.): Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch: Akten der Tagung Bamberg 2010. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 255–270. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/43347> [10.09.2020]

Autor

PD Dr. Stefan Seeber. Mitarbeiter am Deutschen Seminar, Bereich Germanistische Mediävistik an der Universität Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Mittelalter und Schule, Mittelalterrezeption, vormoderner Roman
stefan.seeber@germanistik.uni-freiburg.de

Jörg Peltzer

Lernorte verknüpfen

Wege der Kooperation zwischen Schule, Universität, Museen und anderen außerschulischen Lernorten

Zusammenfassung. Basierend auf Praxiserfahrungen stellt dieser Beitrag drei Möglichkeiten der Kooperation zwischen Schule, Universität, Museen und anderen außerschulischen Lernorten vor, die die zukünftige Vorbereitung solcher Zusammenarbeit erleichtern sollen: Die Tagesveranstaltung, die Projektwoche(n) und die sich über einen längeren Zeitraum hinweg erstreckende und regelmäßig praktizierte gemeinsame Projektarbeit. Da Tagesveranstaltung und Projektwoche(n) in der Schulpraxis bereits gut etabliert sind, werden die Ausführungen dazu knapp gehalten. Das dritte, in der Praxis bislang eher selten durchgeführte Format wird ausführlich dargestellt. Prinzipiell ist keines dieser Formate auf eine bilaterale Zusammenarbeit beschränkt, wobei die Vorteile von multilateralen gegenüber bilateralen Kooperationen zunehmen, je langfristiger das Projekt angelegt ist.

Schlüsselwörter. Schule, Universitäten, Museen, Außerschulische Lernorte, Kooperation, Modelle

Connecting places of learning

Paths of cooperation between school, university, museums and other out-of-school contexts of learning

Abstract. This paper presents three forms of cooperation between school, university, museums, and other out-of-school contexts of learning, which can be helpful for future preparations of such cooperation: the one-day events, the project week(s), and the cooperative project that partners engage in regularly over a longer period of time. Since one-day events and project week(s)

are already fairly well established in school praxis, these will only be sketched briefly here while the focus is on the third, less frequently executed format. In general, none of these formats is reduced to bilateral cooperation; however, the advantages of multilateral over bilateral cooperations increase in long-term projects.

Keywords. School, university, museum, out-of-school contexts of learning, cooperation, models

Neben der Schule als dem zentralen und einzig verpflichtenden Lernort für Schüler*innen gibt es zahlreiche weitere Lernorte, die eine große Varianz an Bildungsinhalten anbieten. Museen, Weltkulturerbe- oder Gedenkstätten, um nur ein paar klassische Beispiele zu nennen, offerieren ein reiches Angebot, im Bildungsplan bereits verankerte Themen zu vertiefen oder ganz neue Themenfelder zu erschließen. Das gilt auch für die Universitäten, die mit ihren Fachleuten und Sammlungen (lebenswissenschaftlich, naturwissenschaftlich, geisteswissenschaftlich) über ein umfangreiches und vielfältiges Bildungsangebot verfügen. Die Vorteile einer Zusammenarbeit zwischen der Schule und außerschulischen Lernorten sind seit langem bekannt. Es genügt deshalb, sie an dieser Stelle knapp zu rekapitulieren: Im Austausch mit den Expert*innen der außerschulischen Lernorte lassen sich Themen einführen oder intensivieren, je nachdem wie stark diese im Lehrplan verankert sind. Gemeinsame Projekte können darüber hinaus zu neuen Lehr-Lernsituationen führen, welche die im Schulalltag eingeschliffenen Verhaltensweisen neu gestalten und in der Folge sich positiv auf die schulischen Unterrichtssituationen auswirken können. Für die außerschulischen Lernorte und ihre Expert*innen wiederum eröffnen die Kooperationen die Möglichkeit, als Multiplikatoren ihres Wissens zu wirken und das Interesse der Schüler*innen für die entsprechenden Berufsfelder zu generieren sowie wichtige Rückmeldungen auf die Wirksamkeit der eigenen Vermittlungskonzepte zu erhalten.

Das klassische, vielfach bewährte Design einer solchen Kooperation ist bilateral, das heißt es besteht zwischen einer Schule und einem außerschulischen Lernort. Erweitert man dieses Design um einen oder mehrere Partner, so erhöht sich zwar der Koordinationsaufwand, dafür ergeben sich aber auch neue Wege des Wissensaustauschs und zusätzliche Lehr-Lernkonstellationen. Das betrifft dann nicht nur das Verhältnis Schule – außerschulischer Lernort, sondern auch das Verhältnis bzw. die Verhältnisse zwischen den beteiligten Lernorten. Das folgende Schaubild verdeutlicht dies anhand einer trilateralen Kooperation zwischen Schule, Universität und einem weiteren außerschulischen Lernort.

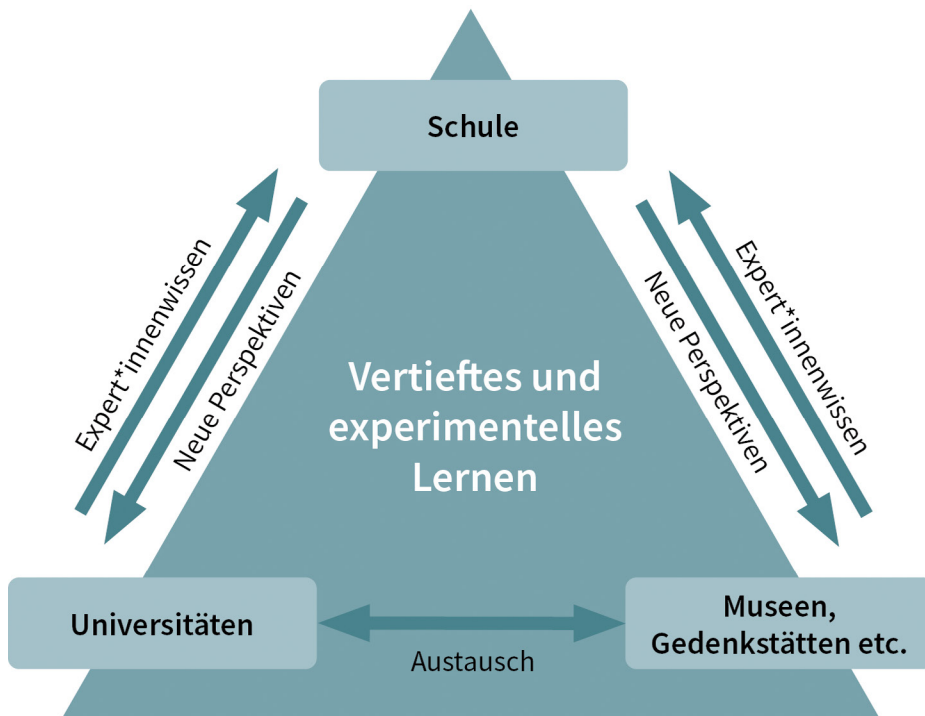


Abb.: Austauschprozesse bei Kooperationen zwischen Schule(n), Universität(en) und außerschulischen Lernorten.

In diesem Beitrag werden drei sich vor allem in Dauer und Intensität unterscheidende Formate skizziert, wie der Wissensaustausch zwischen Schule und außerschulischen Lernorten in die Praxis umgesetzt werden kann: Die Tagesveranstaltung, die Projektwoche(n) und die sich über einen längeren Zeitraum hinweg erstreckende und regelmäßig praktizierte gemeinsame Projektarbeit. Prinzipiell ist keines dieser Formate auf eine bilaterale Zusammenarbeit beschränkt, wobei die Vorteile von multilateralen gegenüber bilateralen Kooperationen zunehmen, je langfristiger das Projekt angelegt ist. Da Tagesveranstaltung und Projektwoche(n) in der Schulpraxis bereits gut etabliert sind, werden hier die Ausführungen dazu knapp gehalten. Das dritte, in der Praxis bislang eher selten durchgeführte Format wird ausführlich dargestellt. Welche Konsequenzen und Perspektiven sich aus den Erfahrungen mit einer solchen Projektarbeit für die Gestaltung der Rahmenbedingungen an Schulen und Universitäten sowie für die Rolle der Universitäten bei der Weiterbildung von Lehrer*innen ergeben, thematisiert das Fazit in der gebotenen Kürze.

Die Ausführungen basieren auf zwei eng miteinander verknüpften Projekten. Das erste ist das im Rahmen des Programms ‚Denkwerk‘ der Robert-Bosch-Stiftung zwischen Juli 2014 und September 2016 durchgeführte Projekt ‚Denkwerk Mittelalter: Schüler erforschen gesellschaftlichen Wandel im Mittelalter‘. Daran beteiligt waren das Carl-Benz-Gymnasium Ladenburg, das Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg, das Lobdengau-Museum der Stadt Ladenburg sowie die Universität Heidelberg. Das Design und die Erfahrungen dieses Projekts wurden bereits in einem Blogbeitrag näher beschrieben (Peltzer 2016). Aus dieser Unternehmung heraus entstand das Bedürfnis, die Möglichkeiten der Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Lernorten systematischer zu erarbeiten. Dazu fand unter anderem ein Workshop mit Lehrer*innen, Vertreter*innen des damaligen Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung Heidelberg, Leitern von Museen, und Hochschullehrer*innen statt. Die Ergebnisse mündeten in eine Handreichung, die zukünftige Kooperationen vereinfachen soll und die über die Website der Heidelberg School of Education abrufbar ist (Peltzer 2020). Inhalte des Blogs wie der Handreichung werden – ohne sie freilich zu ersetzen – an dieser Stelle zusammengeführt und um einige weiterführende Bemerkungen ergänzt.

Formate der Kooperation

Die ersten Schritte zu einer erfolgreichen Kooperation sind so trivial wie zentral. Der die Initiative ergreifende Partner muss sich mit Hilfe der Leitfrage ‚Was will ich mit der Kooperation erreichen?‘ über seine Ziele im Klaren sein. Denn die Zielsetzung bestimmt maßgeblich die Wahl des Formats. Ist die Erarbeitung komplexer Inhalte das Ziel, lässt sich dies durch eine Tagesveranstaltung kaum erreichen, eine Einführung in eine bestimmte Thematik hingegen sehr wohl. Darüber hinaus definiert die Zielsetzung die Suche nach dem oder den Kooperationspartnern. In diesem Zusammenhang ist ein zweiter Aspekt von großer Bedeutung für das Gelingen des Projekts: Die Projektpartner müssen deutlich ihre jeweiligen Rahmenbedingungen kommunizieren und sich der zeitlichen, inhaltlichen, räumlichen und gegebenenfalls auch finanziellen Möglichkeiten vergewissern. Möglicherweise ergibt sich daraus eine Anpassung des Formats der Kooperation. Drittens ist schließlich ein ausreichender zeitlicher Planungsvorlauf zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für längerfristig angelegte Projekte.

I Die Tagesveranstaltung

Dieses Format, das je nach Ausgestaltung zwischen zwei Stunden und einem Tag dauert, lässt sich vergleichsweise einfach in den Schulalltag integrieren und ist grundsätzlich für alle Altersklassen denkbar. Es eignet sich besonders für Expertenvorträge, Paneldiskussionen oder den Besuch eines Lernorts, um erste Eindrücke zu einem Thema zu vermitteln oder bestimmte, im Unterricht behandelte Phänomene zu vertiefen. Steht mehr Zeit zur Verfügung, kann dieses Format auf mehrere Sitzungen erweitert werden, sei es beispielsweise um verschiedene Experten einzuladen oder unterschiedliche Lernorte zu besuchen. Wenngleich dieses an den Schulen weithin praktizierte Format sehr gut geeignet ist, das Interesse der Schüler*innen für einzelne Themen zu wecken bzw. zu stärken, so bietet es doch nur wenig Raum für nachhaltiges Lernen und keine Möglichkeiten, eingespielte Lehr-Lernsituationen aufzubrechen.

II Projektwoche(n)

Ist das primäre Ziel, Themen mit den Schuler*innen zu erarbeiten, sie aktiver in die Kooperation einzubeziehen und so einen nachhaltigeren Lerneffekt zu erreichen, ohne dabei die Beteiligten längerfristig zu binden, bietet sich das Format der ebenfalls vielerorts bereits praktizierten Projektwoche(n) an. Ihr Umfang beträgt eine, maximal zwei Wochen. Alternativ können schulbegleitende Blöcke von jeweils maximal zwei Tagen, auch in Form von Wochenendpaketen, sinnvoll sein (vgl. z. B. Wohnig 2016). Dies gilt vor allem dann, wenn Rückmeldungen der Schüler*innen für die weitere Entwicklung des Projekts aufgenommen und die außerschulischen Partner kontinuierlich involviert werden sollen. Für letztere kann die Bereitstellung von Personal und Räumlichkeiten über eine oder gar zwei Wochen hinweg eine zu große Herausforderung bedeuten. Außerdem ist zu bedenken, dass das Personal der außerschulischen Lernorte keine Gelegenheit hat, sich über längere Zeit mit den spezifischen Anforderungen der Schüler*innen vertraut zu machen. Die Aktivitäten der Fachleute müssen deshalb vorher genau abgestimmt werden. In jedem Fall ist es ratsam, einen außerschulischen Lernort in der Nähe der Schule zu finden, um den logistischen Aufwand für beide Seiten überschaubar zu halten. Für eine erfolgreiche Projektarbeit ist es schließlich hilfreich, als Ziel ein vorzeigbares Ergebnis zu vereinbaren, beispielsweise als Präsentation vor der Schulöffentlichkeit.

III Der Intensivkurs

Dieses Format zielt auf eine regelmäßige, wenigstens in zweiwöchigem Rhythmus zu jeweils zwei Stunden und mindestens über ein halbes, idealerweise aber ganzes Schuljahr durchgeführte Projektarbeit. In den Schulablauf lässt sich dies entweder über eine AG oder am Gymnasium auch über einen Seminarkurs integrieren. Die AG bietet mindestens zwei Vorteile: Erstens beruht sie auf Freiwilligkeit, die Projektdurchführenden können also grundsätzlich von einer höheren Ausgangsmotivation der Teilnehmer*innen ausgehen. Zweitens steht sie Schüler*innen verschiedener Altersstufen offen. Dies kann, wie im Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘, auch dazu führen, dass die Jüngeren von den Älteren lernen bzw. dass die Älteren dazu angehalten sind, die Jüngeren mitzunehmen. Der Nachteil einer AG liegt in der möglichen Fluktuation der Teilnehmer*innen, deren eventuelles Ausscheiden im Lauf des Projekts für die Arbeitsabläufe einzukalkulieren ist. Der Seminarkurs an den Gymnasien ist aus organisatorischer Sicht die ideale Lösung, da er dem Projekt einen festen Platz im Stundenplan verschafft und eine bestimmte Anzahl von Teilnehmer*innen über die gesamte Laufzeit garantiert. Kritischer hingegen ist das Einfließen der Projektarbeit in die Bewertung der Schüler*innen zu sehen. Es mag zwar für eine gewisse Grundmotivation sorgen, ist insgesamt aber nachteilig zu bewerten, sinken doch so die Chancen erheblich, die eingespielten Lehr-Lernsituationen des Schulalltags aufzubrechen. Auch dürfte die individuelle Notengebung eine zusätzliche Herausforderung für die produktive Gemeinschaftsarbeit darstellen.

Die langfristige Kooperation erfordert die räumliche Nähe der Partner, die im Idealfall am gleichen Ort ansässig sein sollten, so dass gerade für die Schüler*innen keine nennenswerten zusätzlichen Wege entstehen. Im Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘ erwies sich bereits die Distanz von etwa 20 km zwischen Heidelberg, dem Ort der federführenden Universität und eines der beiden beteiligten Gymnasien, sowie Ladenburg, dem Ort des anderen beteiligten Gymnasiums und des Museums, dem zweiten außerschulischen Lernort, als ein nur mit erheblichem Aufwand zu überwindendes logistisches Hindernis.

Die Organisationsform des Intensivkurses empfiehlt sich besonders, wenn eine hohe Nachhaltigkeit des Lerneffekts bei den Schüler*innen angestrebt ist, die Gestaltung neuer Lehr-Lernsituationen mit möglicher positiver Rückkopplung auf den Unterricht gewünscht wird und die außerschulischen Kooperationspartner von fundierten Rückmeldungen zu ihren eigenen Vermittlungskonzepten profitieren wollen. Die längerfristige Ausrichtung ermöglicht einen gezielten Aufbau des Kurses mit ausreichend Zeit für die Erarbeitung von Grundlagen, darunter gegebenenfalls auch Methoden und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens,

Phasen intensiver Reflexion und schließlich eine öffentliche Präsentation der Ergebnisse. Dieser letzte Punkt, das hat das Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘ sehr deutlich gemacht, ist als gemeinsam vereinbartes Ziel zentral, um den Spannungsbogen über das gesamte Schuljahr aufrechtzuerhalten – das gilt für Schüler*innen und Lehrer*innen genauso wie für die Vertreter*innen der außerschulischen Lernorte. Die Arbeit im Denkwerkprojekt hat ebenfalls die Bedeutung des längeren Zeithorizonts für die Abstimmung zwischen den Partnern unterstrichen. Ganz anders als im Tageskurs oder auch in den Projektwochen, bietet der Intensivkurs die Möglichkeit, sich aufeinander einzustellen, eine gemeinsame Sprache zu finden und gegebenenfalls Veränderungen im Ablauf vorzunehmen. Diese Chance der didaktischen Anpassung erhöht den Lerneffekt für alle Teilnehmenden signifikant. Schließlich bietet der Intensivkurs, wie im Denkwerkprojekt praktiziert, sogar den Raum, in Kooperation mit Museen und Universität kleinere Ausstellungen zu konzipieren und zu realisieren.

Ausstellungen sind nicht nur inhaltlich eine sehr reizvolle Aufgabe und bieten den beteiligten Institutionen eine sehr gute Plattform für effektive Öffentlichkeitsarbeit, sondern besitzen auch eine Reihe von didaktischen Chancen. Im Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘ hatten die Schüler*innen die Aufgabe, eine Ausstellung zu einem vorgegebenen Rahmenthema zu konzipieren, die entsprechenden Ausstellungstücke zu identifizieren, zu beschreiben und schließlich anzuordnen. Bei diesen Tätigkeiten haben Wissenschaftler, Museumsleute, Studierende und ihre Lehrer*innen sie begleitet und gegebenenfalls unterstützt. Die jeweiligen Entscheidungen allerdings mussten die Schüler*innen selbst treffen. Sie machten dabei die Erfahrung, dass ein weiter Weg von der ersten Begegnung mit dem Objekt bis zu seiner Präsentation liegt. Sie lernten, dass die immer wieder notwendigen Korrekturen an der Raum- oder Textgestaltung keine Kritik an der jeweils verantwortlichen Person bedeutet, sondern Teil des Arbeitsprozesses sind. Das galt auch für die Praxis der Entscheidungsfindung. Die Schüler*innen mussten in der Gruppe das exakte Thema der Ausstellung wählen, sie waren also genötigt und motiviert, in den Diskurs einzutreten, ihre Ansichten zu vertreten und durchzusetzen, ohne andere zu übergehen oder gar zu verletzen.

Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg eines so langfristig angelegten Projekts ist die klare Rollenverteilung und die angemessene Verzahnung von asymmetrischer und symmetrischer Organisationsstruktur. Die asymmetrische Struktur schlägt sich in der Projektleitung nieder, das heißt, einer der Partner gibt, selbstverständlich in Absprache mit den anderen, den Rhythmus der Kooperation vor. Das symmetrische Element bestimmt dann die Arbeitspraxis, in der jedem Partner der gleiche Stellenwert zukommt und die Kompetenz für den jeweiligen Bereich unbestritten bleibt. Nur so ist es gewährleistet, dass sich die Beteiligten

aufeinander einlassen und damit die Basis für neue Lehr-Lernsituationen für alle schaffen. Um wiederum das Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘ als konkretes Beispiel heranzuziehen: Hier gab es unterschiedliche Begegnungsszenarien. Sitzungen, in denen alle Beteiligten gemeinsam arbeiteten, wechselten sich mit solchen ab, in denen die Schüler*innen entweder nur mit den Wissenschaftlern, den Museumsleuten oder den Lehrer*innen arbeiteten. Während der Verlaufsplan des Projekts verbindlich für alle war, lag es in der Verantwortung der Partner, ihre jeweiligen Einheiten zu strukturieren. Analog dazu gab es in den gemeinsamen Sitzungen unterschiedliche Arbeitsschritte, für die die jeweiligen Partner verantwortlich waren bzw. die Verantwortung übernahmen. Während die Wissenschaftler den inhaltlichen Rahmen setzten und die Museumsleute die praktischen Bedingungen erläuterten, begleiteten die Lehrer*innen die Schüler*innen nicht nur bei der konkreten Arbeit, sondern ‚übersetzten‘ auch gelegentlich zwischen Schüler*innen und den übrigen Projektpartnern. Die Schüler*innen wiederum machten mit ihren Ausstellungskonzepten Wissenschaftlern wie Museumsleuten deutlich, welche Fragen sie eigentlich interessierten und wie sie diese ihren Altersgenossen erklären würden. So nahm letztlich jede*r einzelne Teilnehmer*in je nach Situation die Rolle des Lehrenden und Lernenden ein.

Der Intensivkurs bietet im Vergleich zu den beiden anderen Formaten ein sehr viel größeres Potenzial, geht aber mit einem deutlich höheren organisatorischen und in der Regel auch materiellen Aufwand einher. Bei den Planungen sind die Termine frühzeitig aufeinander abzustimmen und es ist zu klären, zu welchen Zeitpunkten in der Schule und zu welchen am außerschulischen Lernort gearbeitet wird. Im Rahmen des Projekts ‚Denkwerk-Mittelalter‘ hat sich gezeigt, dass möglichst früh mit den praktischen Arbeiten am außerschulischen Lernort begonnen werden sollte – schließlich ist dies in der Regel ein Hauptmotivationsfaktor für die Teilnahme der Schüler*innen. Nach Möglichkeit sind deshalb die einführenden Veranstaltungen auf ein Minimum zu begrenzen. Es empfiehlt sich ebenfalls, regelmäßige Sitzungen abzuhalten, bei denen alle Beteiligten Rückmeldungen sammeln und reflektieren können. Dies trägt nicht nur dazu bei, die Schüler*innen in ihrer Rolle als gleichwertige Partner zu stärken, sondern hilft den Kooperationspartnern, die in der Regel über nur eingeschränkte Erfahrung im Umgang mit Schüler*innen verfügen, die richtige Tonlage zu finden.

Im Hinblick auf die Projektpartner ist frühzeitig zu klären, wie deren Personal in die Projektarbeit eingebunden wird. In der Zusammenarbeit mit Museen ist gerade bei größeren Häusern ein Vorlauf von mindestens einem Jahr erforderlich, damit sie die entsprechenden Planungen treffen können. Dies betrifft nicht nur die Bereitstellung von Mitarbeiter*innen, Materialien und Räumlichkeiten, sondern vor allem die Integration der Schülersausstellung in das Programm des

Museums. Folglich muss an den Schulen die inhaltliche Organisation einer AG oder eines Seminarkurses ein Jahr zuvor beginnen, noch ohne die teilnehmenden Schüler*innen zu kennen. Eine entsprechend intensive Bewerbung der AG/ des Seminarkurses ist deshalb angeraten, damit sich genügend Teilnehmer*innen finden. Das gilt insbesondere für das erste Jahr, wenn das Format an den Schulen noch unbekannt ist. Dann aber, so die Erfahrung aus dem Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘, generiert ein erfolgreich verlaufenes erstes Jahr fast von alleine die Nachfrage unter den Schüler*innen im nächsten Schuljahr. Hinsichtlich der außerschulischen Kooperationspartner empfiehlt sich, sie jährlich oder zumindest alle zwei Jahre zu variieren. Dies ermöglicht es nicht nur den Schulen, ein breiteres thematisches Spektrum anzubieten, sondern eröffnet auch den Partnern größere Planungsfreiheiten bzw. bindet Ressourcen nicht langfristig an einen Partner und ein Projekt.

Bei Kooperationen mit der Universität ist zu berücksichtigen, dass die Hochschullehrer*innen sich die in diesem Format erbrachten Leistungen nicht auf ihr Lehrdeputat anrechnen können. Von Seiten der Hochschullehrer*innen ist deshalb die Option in Betracht zu ziehen, parallel zum Projekt thematisch ähnlich ausgerichtete Lehrveranstaltungen anzubieten. Dies gäbe zum einen den Schüler*innen die Möglichkeit, den studentischen Alltag kennen zu lernen, wobei sich die Teilnahme an zwei Sitzungen einer Lehrveranstaltung mit der Aufgabe, gemeinsam mit den Studierenden einen Diskussionsbeitrag zu entwickeln, im Rahmen des Denkwerkprojekts als sehr fruchtbar erwiesen hat. Zum anderen besteht so auch die Gelegenheit, Studierende in die Kooperation zu integrieren. Im Denkwerkprojekt übernahmen Studierende in Form von studentischen Hilfskräften eine wichtige Rolle in der Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Arbeitstechniken sowie in der langfristigen Begleitung der Schüler*innen bei der Anwendung dieser Techniken – in diesem Fall der Erforschung und Beschreibung von mittelalterlichen Objekten für eine Ausstellung. Diese Tätigkeit gab ihrerseits wiederum den Studierenden die Chance, bereits während ihres Studiums Erfahrungen im längerfristigen Arbeiten mit Schüler*innen zu gewinnen und in einen Austausch mit Lehrkräften zu kommen.

Fazit

Ging es bislang vor allem um das Design der jeweiligen Kooperationen, um ihre Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen, sollen abschließend drei Aspekte in den Vordergrund rücken, die sich aus der Arbeit im Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘, also dem Format des Intensivkurses, ergeben haben. Sie betreffen zum einen die Rahmenbedingungen an den Schulen und der Universität für die

Zusammenarbeit in solchen Projekten und zum anderen den Bedarf universitätsgestützter Weiterbildungsangebote für Lehrer*innen.

Die Rahmenbedingungen an den Schulen für Kooperationen sind grundsätzlich nicht schlecht, da sich die ersten beiden Formate recht einfach in den Schulalltag integrieren lassen. Zumindest in Baden-Württemberg ist dies auch für den Intensivkurs der Fall, wenn er als Seminarkurs oder als AG angeboten und damit auf das Lehrdeputat der Lehrer*innen angerechnet wird. Die größeren Herausforderungen zeigten sich tatsächlich auf Seiten der Schüler*innen. Die Integration einer AG in den straffen Zeitplan von G8 ist nicht einfach. Sicher, die spezifischen Rahmenbedingungen des Projekts ‚Denkwerk Mittelalter‘ mit der räumlichen Distanz von Schulort und außerschulischem Lernort und dem daraus folgenden größeren Zeitbedarf (ein gesamter Nachmittag statt zwei Schulstunden), stellten höhere Anforderungen an das Zeitbudget der Schüler*innen als es ein Projekt vor Ort getan hätte. Gleichwohl dürfte dem Argument der Zusatzbelastung, das interessierte Schüler*innen in unserem Fall anführten, um ihre Nichtteilnahme oder die Nichtfortsetzung ihrer Mitwirkung zu begründen, grundsätzliche Bedeutung zukommen. Die Projekterfahrung zeigt dabei, dass die Teilnahme sich nicht negativ auf die Schulleistungen auswirkte. Teilweise waren sogar positive Entwicklungen zu verzeichnen, wobei nicht untersucht wurde, welchen Anteil die Projektarbeit daran hatte. Wenn man also Formate dieser Art mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten schulbegleitend ermöglichen möchte, ist es notwendig, den Schüler*innen dafür genug Zeit zur Verfügung zu stellen. Nur so kann sich jede*r Schüler*in angesprochen und in der Lage fühlen, an solchen Projekten regelmäßig teilzunehmen. An den Gymnasien eignet sich G9 dafür sehr viel besser als G8. Das sollte bei zukünftigen Diskussionen um die Gestaltung der Schulzeit und -dauer zumindest mitberücksichtigt werden.

Im Fall des Projekts ‚Denkwerk Mittelalter‘ ging die Initiative von der Universität aus. Oftmals aber sind es die Schulen, die Partner suchen. Dies ist gerade mit Blick auf Universitäten schwierig, da nicht klar ist, ob diese überhaupt an einer Kooperation interessiert sind und wenn ja, wer als Ansprechpartner*in fungiert. Die Universitäten könnten diesbezüglich die Rahmenbedingungen deutlich verbessern, indem sie beispielsweise über ihre Schools of Education bzw. Lehrerbildungszentren zentrale Anlaufstellen für interessierte Schulen bieten. Solche Anlaufstellen könnten dann den Kontakt zu interessierten Hochschullehrer*innen bzw. den entsprechenden Einrichtungen herstellen. Damit dies reibungslos geschehen kann, empfiehlt sich seitens der Schools of Education bzw. Lehrerbildungszentren die regelmäßige Abfrage innerhalb des universitären Lehrkörpers, wer an solchen Kooperationen grundsätzliches Interesse hat. In einem nächsten Schritt könnten sie (virtuelle) Räume für solche Kooperationen schaffen, die bei-

spielsweise die Erfahrungen vergangener Projekte bereit halten, digitale Mittel für gemeinsame Projektarbeit zur Verfügung stellen und in denen sich klassische Gruppenarbeit in unterschiedlichen Konstellationen sowie die Begleitforschung zu diesen Vorhaben durchführen lassen. Ob am Ende dieser Entwicklung ein regelmäßiges Angebot seitens der Universität für solche Kooperationen steht und ob diese in die Master-Ausbildung von Lehramtskandidat*innen über ein spezifisches Modul integriert werden, hängt unter anderem wesentlich davon ab, inwieweit dieses zusätzliche Engagement auf das Lehrdeputat der Hochschul-lehrer*innen angerechnet werden kann. Diesen Punkt gilt es an verantwortlicher Stelle konstruktiv zu diskutieren. Lohnenswert sind diese Ziele allemal, zumal sie den Transfer von Wissen aus der Universität in die Gesellschaft ganz erheblich fördern würden.

Der Transfer von spezifischem Wissen und Können zielte im Projekt ‚Denkwerk Mittelalter‘ in erster Linie auf die Schüler*innen, erfolgte aber en passant auch zwischen Museumsleuten, Hochschullehrern, Lehrer*innen und Studierenden. Dabei zeigte sich insbesondere, dass universitäre fachliche Weiterbildungsangebote die bestehenden Möglichkeiten in diesem Bereich sinnvoll ergänzen. Wer könnte besser die Entwicklungen der Forschung vermitteln als diejenigen, die sie betreiben? Wie könnte schneller der Transfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Schulen gelingen als durch universitäre Weiterbildungen für Lehrer*innen? Wie ließe sich die gesellschaftliche Relevanz von Grundlagenforschung geeigneter vermitteln als durch den kontinuierlichen Austausch zwischen Universität und Schule? Die notwendigen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, diese große Chance sowohl für Universität wie Schule umsetzbar zu machen, ist eine der zentralen Aufgaben der Kultus- und Wissenschaftsministerien nicht erst in der Zukunft, sondern bereits in der Gegenwart.

Literatur

- Peltzer, Jörg (2016). Lernorte vernetzen – SchülerInnen erlernen (kunst)historisches Arbeiten in Schule, Universität und Museum. In: Fokus Lehrerbildung. Blog der Heidelberg School of Education. <https://hse.hypotheses.org/315> [08.09.2020]
- Peltzer, Jörg (2020). Lernorte verknüpfen. <https://www.hse-heidelberg.de/lernorte-verknuepfen> [05.11.2020]
- Wohnig, Alexander (2016). Kooperationen schaffen! Soziales Engagement und politische Bildung zwischen Schule und außerschulischer Bildungseinrichtung. In: Journal für politische Bildung, 2016 (2), S. 58–64

Autor

Prof. Dr. Jörg Peltzer. Professor für Vergleichende Landesgeschichte in europäischer Perspektive (Schwerpunkt Mittelalter) an der Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Mittel-, Nord- und Westeuropäische Geschichte des hohen und späten Mittelalters
joerg.peltzer@zegk.uni-heidelberg.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.

