

PAradigma

Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum
für Lehrerbildung und Fachdidaktik

EMPIRISCHE FORSCHUNG ZU SCHULE UND UNTERRICHT

**herausgegeben von
Jutta Mägdefrau**

IMPRESSUM:**Herausgeberin der PARadigma Ausgabe 2014:**

Herausgeberin Paradigma 2014: Jutta Mägdefrau, Sprecherin des ZLF, Universität Passau, Innstr. 25, 94032 Passau.

Layout:

Maximilian Gibas, Student, Medientechnik (B.Eng.) TH Deggendorf;

E-Mail: maximilian.gibas@stud.th-deg.de

Hannes Niedermeier, Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Druck: Druckerei Tutte GmbH, Salzweg

ISSN:

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt allein bei den Autorinnen und Autoren.

Einführung in das Themenheft 5

Jutta Mägdefrau

1. Beiträge aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung an der Universität Passau

■ Hochleistung versus Hochbegabung im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II 7
Matthias Brandl

■ Vorstellungen zum Verbrennungsprozess – Entwicklung wissenschaftlicher Konzepte bei Schülerinnen und Schülern 18
Barbara Hank

■ Historische Perspektivenübernahme von Schülerinnen und Schülern beim historischen Urteilen und Argumentieren 30
Katharina Jonas

■ Religiöses Lernen kann man sehen?! Ein empirisches Unterrichtsforschungsprojekt im Katholischen Religionsunterricht 42
Manuel Stinghammer & Hans Mendl

2. Lehrer(bildungs)forschung

■ Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? 55
Sabrina Kufner

■ Der Zusammenhang von kultureller Distanz, kultureller Anpassung und beruflichem Belastungserleben: Eine Studie zum Gelingen der Entsendung von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen 68
Jutta Mägdefrau & Petia Genkova

-
- „Wie ich wurde, was ich bin“ – Biographiearbeit im Professionalisierungsprozess 85
Guido Pollak & Martina Schliessler

3. Qualifikationsarbeit aus dem Bereich der empirischen Lernforschung

- Einfluss von Fachinteresse auf situationales Interesse bei der Bearbeitung von Aufgaben im Fach Geschichte. Eine Treatment-Studie mit Variation der Aufgabeninteressantheit am Beispiel „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“ 105
Isolde Baumgartner

4. Zur Diskussion

- „Abholen“ – ein deutsches Lieblingswort 117
Hans-Michael Körner

Einführung in das Themenheft

Jutta Mägdefrau

Eines der erklärten Ziele der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Bund-Länder-Initiative zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung“ ist, die empirische Forschung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften in Bezug auf das Lernen in Schulen sowie das Studium und die Berufstätigkeit von Lehrkräften zu verstärken. Die lehrerbildenden Universitäten sollen darin unterstützt werden, die Lehrerbildung weiterzuentwickeln, um modernen und qualitätsvollen Unterricht an deutschen Schulen zu gewährleisten. Die Universität Passau hat hinsichtlich der empirischen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung noch keine lange Tradition. Aber nicht erst seit auch der Bund die Notwendigkeit der Förderung empirischer Forschung im Bereich der Lehrerbildung erkannt hat, wird an der Universität Passau mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden geforscht. Das Zentrum für Lehrerbildung hat sich zum Ziel gesetzt, diese bei uns noch relativ junge Forschungslinie durch dieses Themenheft sichtbar zu machen. Die in diesem Heft gesammelten Beiträge stammen aus der Didaktik der Unterrichtsfächer Mathematik, Religion, Chemie und Geschichte sowie aus der Erziehungswissenschaft und umspannen inhaltlich einen weiten Raum: Die fachdidaktischen Beiträge befassen sich alle mit dem Lernen von Schülern und Schülerinnen in den verschiedenen Fachdomänen. Sie stehen somit stellvertretend für die Entwicklung in der em-

pirischen Lehr-Lernforschung, Lernen domänenspezifisch zu untersuchen und dabei erziehungswissenschaftlich-psychologische Theorien und Konstrukte mit fachdidaktischen theoretischen Ansätzen und fachspezifischen methodischen Zugängen zu verbinden. Die erziehungswissenschaftlichen Beiträge widmen sich der Lehrerbildungsforschung (Beiträge Kufner sowie Pollak & Schließleder) und der Erforschung spezifischer Aspekte des Lehrerberufs, im vorliegenden Fall der Belastungs- und Copingforschung bei Auslandslehrkräften (Beitrag Mägdefrau & Genkova).

Neu eingeführt in die Struktur des PARadigma wurde mit diesem Themenheft die Rubik „Qualifikationsarbeiten“. In loser Folge sollen Abschlussarbeiten, die sich mit Themen aus dem Bereich der Lehrerbildung oder der schulbezogenen Forschung befassen, an dieser Stelle abgedruckt werden. Dies müssen nicht zwingend empirische Arbeiten sein. Im Kontext dieses Heftes bot sich natürlich an, eine empirische Arbeit auszuwählen. Durch den Masterstudiengang „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ an unserer Universität haben wir nunmehr Absolventen und Absolventinnen eines Lehramtsstudiengangs, die in ihren Masterarbeiten kleinere empirische Arbeiten durchgeführt haben. Die hier abgedruckte Kurzfassung der Masterarbeit von Isolde Baumgartner befasst sich mit der Frage nach der Förderung situatio-

nalen Interesses von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht.

Eine weitere neue Rubrik steht unter dem Titel „Zur Diskussion“. Hier sollen – beginnend mit diesem Heft – provokante oder essayistische Texte publiziert werden, die sich – vielleicht hier und da auch ein wenig augenzwinkernd – mit dem Wissenschaftssystem oder Fragen der Lehrerbildung auseinandersetzen. Ich habe als Herausgeberin dieses Heftes die Freude, den Lesern einen Text vorzustellen, den Hans-Michael Körner, emeritierter Professor für Geschichtsdidaktik an der LMU, für eine Rundfunksendung bereits 1997 verfasst hat. Kritisch und äußerst unterhaltsam setzt er sich mit einer modernen sprachlichen Unsitte auseinander.

Selbstverständlich stellen die in diesem Heft zusammengestellten Beiträge nur einen Auszug der an unserer Universität stattfindenden empirischen Forschungsbemühungen dar. Dank der Bereitschaft der hier versammelten Autorinnen und Autoren, ihre Arbeiten in diesem Rahmen zu präsentieren, kann das ZLF mit dieser Ausgabe von PARadigma der Öffentlichkeit einen kleinen Einblick in dieses Forschungsfeld geben, das sich an der Universität Passau zu entwickeln beginnt.

Jutta Mägdefrau, Sprecherin des ZLF
November 2014

Hochleistung versus Hochbegabung im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II

Matthias Brandl

Zusammenfassung

Hinsichtlich integrierender oder inkludierender Unterrichtsverfahren stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, die Anforderungen von Minderheiten im Klassenverband zu berücksichtigen. Am gegenüberliegenden Ende des durch etwaige Behinderungen eingeschränkten Leistungsspektrums steht die Gruppe der hochleistenden Schülerinnen und Schüler. Hochleistung resultiert dabei aus dem synergetischen Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren zur Realisierung eines zugrunde liegenden Begabungspotentials, das als viables Konstrukt angesehen wird. Im Rahmen der hier dargestellten Studie wurden hochleistende Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II in Bezug auf ihr Persönlichkeitsprofil, ihre Interessen, beliefs und Leistungen im Fach Mathematik hin untersucht. Zum Abgleich wurden zusätzlich Lehrer/innen-Interviews durchgeführt sowie historische empirische Daten verwendet. In der Gegenüberstellung zeigt sich ein spezifisches Auseinanderklaffen der Persönlichkeits- und Leistungsprofile mathematisch Hochleistender und potenziell mathematisch Begabter; u.a. erzielen die nach klassischen Merkmalen („Interesse“, „Ästhetik“, „Spielen“ und „Selbständig“) ausgewählten potenziell mathematisch begabten Schülerinnen und Schüler innerhalb der Hochleistungs-Stichprobe tatsächlich die höchsten Leistungswerte.

Theoretischer Rahmen

Mathematische Begabung und eine daraus gegebenenfalls resultierende Hochleistung – hier im Fach Mathematik – repräsentieren zwei unterschied-

liche Enden eines kausalen Zusammenhangs. Das Modell aus Ulm (2010) wurde hierbei um einen systemtheoretischen Blickwinkel auf das Begabungspotential erweitert.

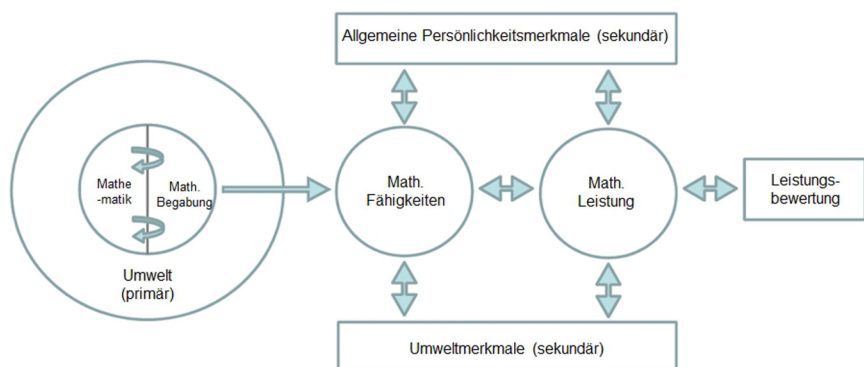


Abb. 1: Zusammenhang zwischen mathematischer Begabung und Leistung, entnommen aus Brandl (2011b, Abb. 1).

Im Rahmen eines Popperschen Falsifikationsansatzes widerspricht unter anderem Zimmermann der landläufigen Auffassung, dass mathematische Begabung eine fest umrissene fixe Eigenschaft sei, die man entweder hat oder nicht. Stattdessen können „unterschiedliche Vorstellungen über Mathematik nicht nur unterschiedliche mathematische Begabungen als Grundlage, sondern auch entsprechende Konzeptionen über mathematische Begabung zur Folge haben“ (Zimmermann 1992, 19). Diese sich an einem anthropologischen Ansatz (Sternberg 1996) orientierende Sichtweise lässt sich in eine systemtheoretische Sichtweise einbetten (Brandl 2011a). „Mathematische Begabung“ wird hierbei als *Konstrukt* angesehen, das aufgrund seiner strukturellen Kopplung an die sinnstiftende Umwelt „Mathematik“ und deren im historischen und kulturellen Kontext variierende Sichtweisen *viabel* ist. Diese systemtheoretische Viabilität spiegelt so die aus wissenschaftstheoretischer und psychologischer Sicht

geforderte Offenheit von Konstrukten wider (Brocke & Beauducel 2001).

Ob sich ein potenziell vorhandenes Begabungspotenzial erfolgreich in Form von hoher Leistung in einer speziellen Disziplin niederschlagen kann, hängt vom synergetischen Zusammenwirken weiterer Faktoren ab. Dazu zählen „Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ wie z.B. Arbeits- u. Lernstrategien, Arbeits- und Lernmotivation, Konzentrationsfähigkeit, Stress- und Angstbewältigung, Kontrollüberzeugungen und „Sekundäre Umweltmerkmale“ wie z.B. die familiäre Lernumwelt, die Unterrichtsqualität, das Klassen- und Schulklima, die Peergroup, Kritische Lebensereignisse. Das komplexe Zusammenwirken dieser Faktoren hat Einfluss auf die Entwicklung (mathematischer) Fähigkeiten und auch auf die in einem entsprechenden sozialen System honorierte (mathematische) Leistung.

Bei Untersuchungen des Konstrukts „Mathematische Begabung“ in einem spezifischen Feld ist somit stets die em-

pirische Auseinandersetzung mit den dort verorteten Individuen notwendig, in deren Interaktion sich dieses viable Konstrukt konkret manifestiert.

Fragestellung der Studie

Übergeordnetes Ziel der Studie war die kontrastierende Gegenüberstellung der an unterschiedlichen Polen verankerten Gruppen der hochleistenden und der potentiell begabten Schüler/innen-Gruppen (siehe Abbildung 1). Dies spiegelt sich in folgenden Fragestellungen wider:

- Welche Attribute manifestieren sich in einem bestimmten Feld (der Sekundarstufe II) für hochleistende und potentiell mathematisch begabte Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte?
- Wie unterscheidet sich das Selbsteinschätzungs-Profil hochleistender Schülerinnen und Schüler (der Sekundarstufe II) von potentiell mathematisch begabten Schülerinnen und Schülern der historischen Vergleichsgruppe in Kießwetter (1992)?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Definition von Untergruppen in der Stichprobe hochleistender Schülerinnen und Schüler gemäß verschiedener typischer Klassifikationscharakteristika „Mathematischer Begabung“? Sind diese Gruppen einander und der historischen Vergleichsgruppe ähnlich, und falls ja, in welcher Hinsicht? Was lässt sich über deren Leistungsspektrum aussagen?

Methodik und Stichprobe

Als empirisches Feld diente ein Hessisches Oberstufen-Internat für Hochleistende. Die dort zugelassenen Schü-

lerinnen und Schüler müssen ein rigides Auswahlverfahren durchlaufen (mindestens Note 2 in Kernfächern; mindestens Durchschnittsnote 2 in den letzten beiden Zeugnissen; mindestens ein allgemeiner IQ von 130 im Intelligenztest I-S-T 2000 R von Liepmann et al. (2007); erfolgreiche Teilnahme in einem zweitägigen Assessment-Center mit dem Fokus auf sozialen Kompetenzen).

Zum Abgleich mit den Selbsteinschätzungsprofilen potentiell begabter (und nicht zwingend hochleistender) Schülerinnen und Schüler wurden die historischen Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an forschungsorientierten Mathematik-Förderkursen in Hamburg („Hamburger Modell“) aus Kießwetter (1992) verwendet.

An dem Oberstufen-Internat standen für die Befragung mittels Fragebogen insgesamt 113 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 14 und 18 Jahren (Durchschnitt 16 Jahre) aus den jeweils vier Klassen der 11. und 12. Jahrgangsstufe zur Verfügung. Der Median ihrer Mathematiknote im letzten Zeugnis waren 12 Punkte. Der Fragebogen gliederte sich in vier Kategorien: (I) Angaben zur Person, (II) Mathematikinteresse, (III) Bild von Mathematik und (IV) Selbsteinschätzung. In (II) wurden sowohl offene als auch geschlossene Antwortformate verwendet, in (III) und (IV) fünf- bzw. siebenstufige bipolare Likert-Skalen. Das Design in (IV) wurde identisch zum Fragebogendesign aus Kießwetter (1992) gestaltet, um vergleichbare Resultate zu erhalten.

Der Fragebogen wurde unter anderem durch problemzentrierte Einzelinterviews mit narrativen Einstiegen der

gesamten Mathematik-Fachgruppe des Internats (acht Lehrkräfte) ergänzt.

Ergebnisse

Im Rahmen der Lehrkräfte-Interviews wurden hochleistende Schülerinnen und Schüler mit folgenden Worten beschrieben (Brandl 2011b, 2011c):

- *sind interessiert; sind in allen Fächern gut; wollen aktiv sein; sind motiviert (überwiegend intrinsisch); sind sehr pflichtbewusst;*
- *sind eher weniger unangepasst; sind sehr höflich, respektvoll, sensibel; sind sowohl auf der emotionalen als auch auf der kognitiven Ebene äußerst stur; eignen sich weniger als Angestellte;*
- *haben keine Scheu davor, selbständig zu arbeiten; können im Team arbeiten;*
- *setzen sich einem introjezierten Leistungsdruck aus; haben extreme Anforderungen an sich; sind resistent gegenüber psychischem Stress;*
- *wollen eine exakte, genau Behandlung mathematischer Themen im Unterricht; wollen im Unterricht nichts verpassen; sind lehrerorientiert; sind auf Sicherheit aus; wollen gute Klausuren schreiben.*

Dahingegen zeichnen sich mathematisch begabte Schülerinnen und Schüler durch zusätzliche und andere Attribute aus (Brandl 2011b, 2011c):

- *besitzen mathematische Intuition, er-*

ahnen den übergreifenden Gedankengang; sehen innermathematische Zusammenhänge;

- *sind kreativ; interessieren sich für alternative Definitionen und die damit zusammenhängenden Konsequenzen; können querdenken; finden unerwartete Lösungen für Probleme;*
- *intensiveres ästhetisches Empfinden und Freude als bei anderen;*
- *sind mit hoch abstrakten Objekten zufrieden;*
- *zeigen Neugierde; sind das Gegenteil von brav.*

Alleine aus diesen Auflistungen ist eine deutliche Diskrepanz der qualitativ-beschreibenden Persönlichkeitsprofile der beiden Schüler/innen-Gruppen ersichtlich: während Wesensmerkmale der *Leistungsbereitschaft*, der *Anpassung*, des *Pflichtgehorsams* und *Sicherheitsorientierung* als typisch für Hochleistende genannt werden, scheinen in Bezug auf mathematische Exzellenz vor allem Charakteristika wie *Kreativität*, *Neugierde*, *Intuition* und *gedankliche Flexibilität* maßgeblich.

In gewisser Hinsicht zeigt sich dies auch in der Auswertung der Schüler/innen-Fragebogenergebnisse aus dem Abschnitt (IV) zur Selbsteinschätzung:

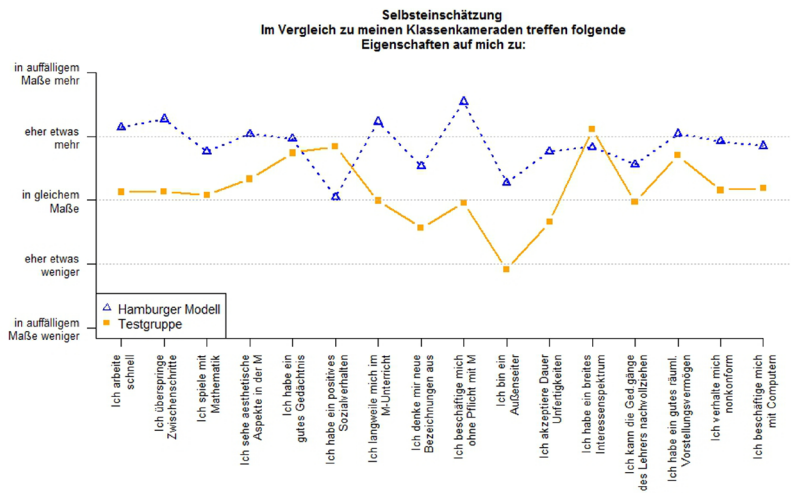


Abb. 2: Selbsteinschätzung von Hochleistenden („Testgruppe“) und potenziell Begabten („Hamburger Modell“), entnommen aus Brandl & Barthel (2012, Fig. 3) bzw. Barthel (2011, Abb. 2).

Die (historische Vergleichs-)Gruppe der potenziell mathematisch Begabten aus Kießwetter (1992) schätzt sich bezüglich fast aller Aspekte positiver ein als die Gruppe der Hochleistenden. Die Ausnahmen („Ich habe ein positives Sozialverhalten“ und „Ich habe ein breites Interessenspektrum“) sowie andere Items (u.a. „Ich bin ein Außenseiter“) müssen im Sinne einer Vergleichbarkeit ohnehin vernachlässigt werden, da sie lediglich den Selektionsprozess des Internats (Soziales Assessmentcenter usw.) widerspiegeln. Im Folgenden werden wir (insbesondere in Abbildung 4) auf diese Items deswegen verzichten. Das (reduzierte) Diagramm zur Selbsteinschätzung der Teilnehmer/innen im „Hamburger Modell“ dient im Folgenden u.a. auch als „Fingerabdruck“ zur Suche nach entsprechend veranlagten Schüler/innen innerhalb der Gruppe der Hochleistenden. Zusätzlich werden werden

schiedene typische Charakteristika Mathematischer Begabung herangezogen, die ihrerseits eigene Teilstichproben definieren:

- a) Neben Fähigkeiten zu Erwerb, Anwendung und Bewahrung mathematischer Spezifika listet Kruteskii (1976) als Resultat einer noch immer repräsentativen Längsschnittstudie eine vierte Komponente auf: „Mathematical cast of mind [...]. It is expressed in a selectively positive attitude toward mathematics, the presence of deep and valid interests in the appropriate area, a striving and a need to study it, and an ardent enthusiasm for it.“ (ebd., 345) Derselben Meinung scheint der Mathematiker Kurt Devlin zu sein, wenn er in „Das Mathe-Gen“ von der essentiellen Bedeutung von **Interesse** spricht: „Was immer dieses Interesse verursacht,

es ist genau dieses Interesse an Mathematik, was den Hauptunterschied zwischen denen ausmacht, die Mathematik ‚können‘, und denen, die es ‚nicht können‘“ (Devlin 2001, 321).

- b) Sehr bekannt (zumindest unter Mathematikern) ist die Äußerung des verstorbenen britischen Zahlentheoretikers Hardy, dass es in der Welt keinen Platz für hässliche Mathematik gibt: „The mathematician’s patterns, like the painter’s or the poet’s, must be beautiful; the ideas, like the colours or the words, must fit together in a harmonious way. Beauty is the first test: there is no permanent place in the world for ugly mathematics“ (Hardy 1940, 24f). Genauso sieht es der berühmte Mathematiker Henri Poincaré, wenn er schreibt: „Man wird es verstehen, wenn man sich das Gefühl für die mathematische Schönheit vergegenwärtigt, das Gefühl für die Harmonie der Zahlen und Formen, für die geometrische Eleganz. Das ist ein wahrhaft ästhetisches Gefühl, welches allen wirklichen Mathematikern bekannt ist“ (Poincaré 1973, 48). Dieses **ästhetische Gefühl** wird auch von Kruteskii attestiert: „This experience of the elegance of a solution was very characteristic of the capable pupils we observed ... their whole demeanor testified to the aesthetic feeling they were experiencing“ (Kruteskii, 1976, 347).

- c) Folgt man hingegen u.a. Dieudonné, so betont dieser den Spiel-Charakter der Mathematik(er): „Statt mehr oder weniger phantastische Gründe an den Haaren herbei zu ziehen, braucht man doch nur um sich zu blicken, um zu erkennen, welchen universellen

Reiz seit den frühesten Zeiten Spiele auf die Neugierde des Menschen ausgeübt [...] haben: Rätsel, Denksportaufgaben aller Art, ‚Puzzles‘ ...“ (Dieudonné 1985, 11). Ähnliche Beschreibungen findet man bei Poincaré und Hadamard. In dem 2010 auf Deutsch mit dem Titel „Wie Mathematiker ticken“ erschienenen Buch „The Mathematician’s Brain“ von David Ruelle wird dieses **Spiele**n unter Rückgriff auf Kantorovich (1993) mit dem englischen Wort „tinkering“ bezeichnet und als wesentlichste Eigenschaft erachtet.

Gemäß diesen Beschreibungen wurden aufgrund hoher Werte der entsprechenden definierenden Eigenschaften in den Teilen (III) und (IV) des Fragebogens Untergruppen der Stichprobe gebildet: „Interesse“, „Ästhetik“ und „Spiele“. Um diese Gruppen zu vergleichen, dienten die Interessensprofile der Schüler/innen in Teil (II) des Fragebogens. Abbildung 3 zeigt die relativen Interessens-Häufigkeits-Tripel der drei Untergruppen als Koordinaten eines dreidimensionalen Koordinatensystems.

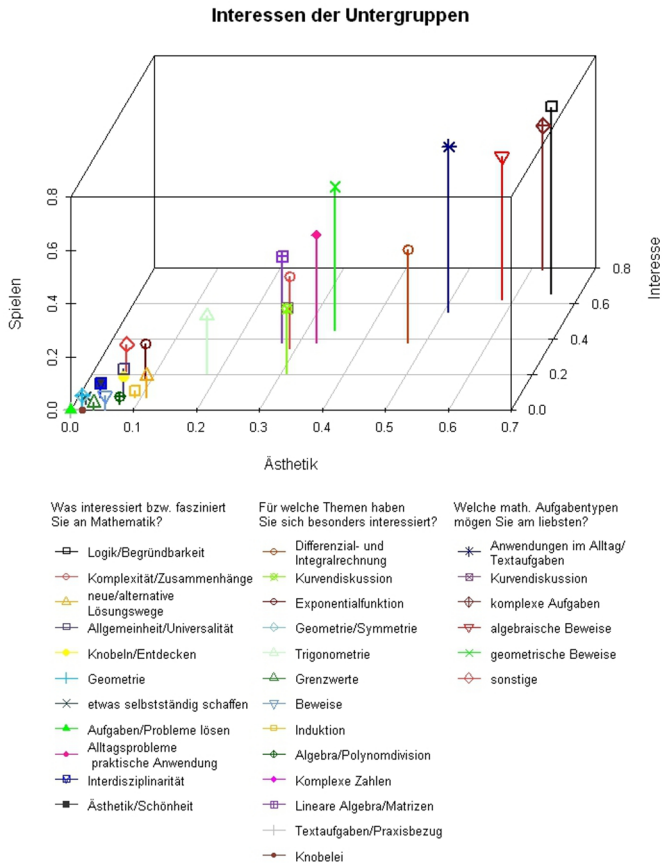


Abb. 3: Interessensausprägungen der Untergruppen, entnommen aus Brandl & Barthel (2012, Fig. 4) bzw. Barthel (2011, Abb. 5).

Aleine aus der grafischen Darstellung ist die starke Korrelation der drei Interessensprofile ersichtlich. Gleichzeitig repräsentieren die drei gewählten Untergruppen nicht dieselbe Menge an Individuen, da sie sich paarweise nur jeweils zu einem Drittel und gemeinsam zu lediglich 15 % überschneiden (vgl. Brandl & Barthel 2012, Table 1).

Ein anderer Weg, um potenziell mathematisch Begabte zu identifizieren, ist der weiter oben bereits angesprochene „Fingerabdruck“ des „Hamburger Mo-

dells“. Fordert man hohe Werte bei „Ich überspringe Zwischenschritte“ – ein Item, das ebenfalls bei Kruteskii als „the ability to curtail the process of mathematical reasoning and the system of corresponding operations; the ability to think in curtailed structures“ (Kruteskii, 1976, 350) beschrieben wird –, und bei „Ich beschäftige mich ohne Pflicht mit Mathematik“, so erhält man eine Kurve für die neue Untergruppe „**Selbständig**“, die sehr nahe an der des „Hamburger Modells“ zu liegen kommt:

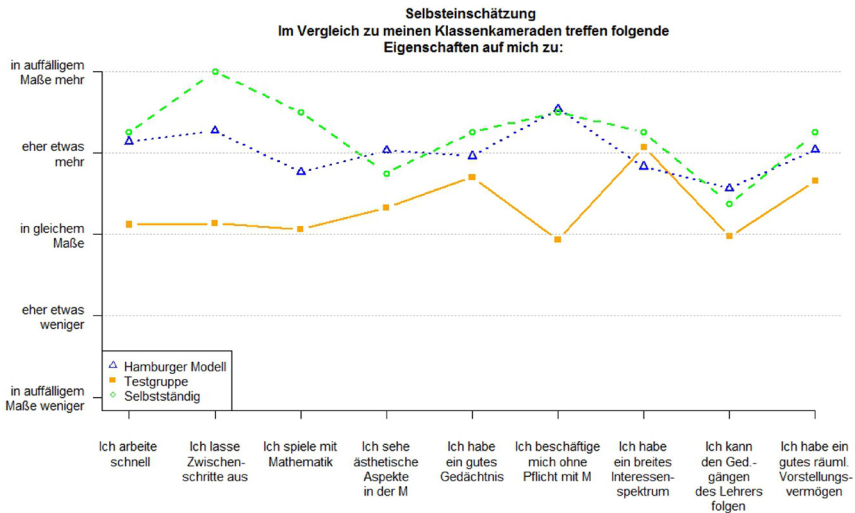


Abb. 4: Selbsteinschätzungs-Profile (gekürzt) der „Testgruppe“, des „Hamburger Modells“ und der Untergruppe „Selbständig“, entnommen aus Brandl & Barthel (2012, Fig. 5) bzw. Barthel (2011, Abb. 7).

Eine – in Hinsicht auf den in Abbildung 1 unterstellten theoretischen Zusammenhang zwischen einem Begabungspotenzial und hoher Leistung in Mathematik interessante – Untersuchung des Lei-

stungsspektrums der unterschiedlichen Gruppen ergibt das folgende Bild:

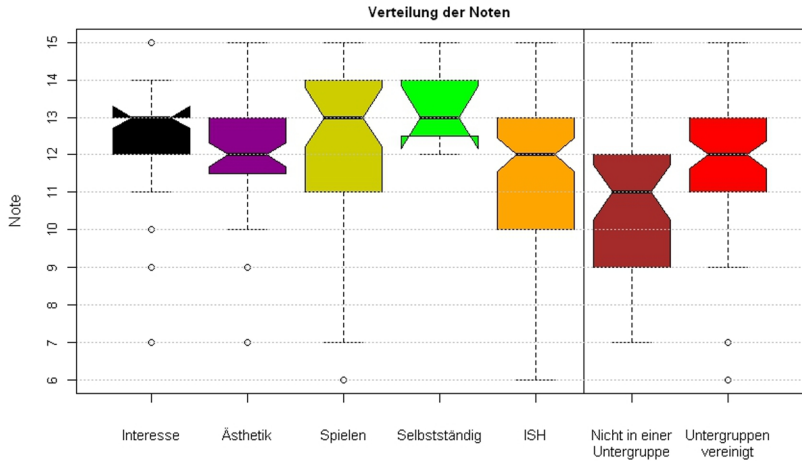


Abb. 5: Vergleichende Boxplots zur Noten- bzw. Punktverteilung in den Untergruppen und der gesamten Stichprobe, entnommen aus Brandl & Barthel (2012, Fig. 6) bzw. Barthel (2011, Abb. 9).

Diskussion

Bereits die Antworten aus den Lehrer/innen-Interviews zeigen deutlich, dass es sich in Hinblick auf das theoretisch zugrunde gelegte Schema (Abbildung 1) tatsächlich um zunächst unterschiedliche Gruppen von potenziell Begabten einerseits und tatsächlich Hochleistenden andererseits handelt. Die vergleichende Gegenüberstellung zweier Persönlichkeitsprofile in Abbildung 2 unterstreicht diesen Unterschied ebenfalls. Abbildung 1 impliziert allerdings auch, dass sich innerhalb der Menge der Hochleistenden mathematisch begabte Schülerinnen und Schüler ausfindig machen lassen sollten. Hierfür bedarf es einschlägiger Charakteristika, wie sie für die Untergruppen „Interesse“, „Ästhetik“, „Spielen“ und „Selbstständig“ gewählt wurden. Für die ersten drei Untergruppen zeigt sich in Abbildung 3 ein identisches Interessensprofil. Dies bestätigt

zum einen eine Verwandtschaft der in der Literatur als mathematisch begabt angesehenen Individuen. Zum anderen ermöglicht dieses Ergebnis nicht nur die Identifikation potenziell mathematisch begabter Schülerinnen und Schüler gemäß der entsprechenden Charakteristika, sondern auch die effiziente Entwicklung von Fördermaterialien, die für *alle* bzw. einen Großteil der mathematisch Begabten geeignet erscheinen. Die Untergruppe „Selbstständig“ repräsentiert dabei diejenigen hochleistenden Schülerinnen und Schüler, die in Bezug auf ihr Persönlichkeitsprofil dem historischen Profil mathematisch begabter Schülerinnen und Schüler aus dem „Hamburger Modell“ sehr nahe kommen (vgl. Abbildung 4). Wirft man einen Blick auf deren Leistungsspektrum (in Abbildung 5), so zeigt sich, dass die Untergruppe „Selbstständig“ enorm hochleistende Individuen enthält. Bei den Leistungsspektren der anderen Untergruppen zeigt

sich ein ähnliches Bild. Somit bestätigt sich die naheliegende Vermutung, dass die – nach klassischen Merkmalen ausgewählten – mathematisch begabten Schülerinnen und Schüler für den obe-

ren Teil des Leistungsspektrums der Stichprobe (der ohnehin schon hochleistenden Schülerinnen und Schüler) verantwortlich zeichnen.

Literatur

- Barthel, C. (2011). Ein psychometrisches Profil hochleistender und hochbegabter Schülerinnen und Schüler in Mathematik. *Schriftliche Hausarbeit* gem. § 30 LPO I in Didaktik der Mathematik (Betreuer: Prof. Dr. M. Brandl) an der Universität Passau.
- Brandl, M. (2011a). A Constructive Approach to the Concept of Mathematical Giftedness based on Systems Theory. In M. Avotiņa, D. Bonka, H. Meissner, L. Ramāna, L. Sheffield, E. Velikova (Eds.), *Proceedings of the 6th International conference on Creativity in Mathematics Education and the Education of Gifted Students* (S. 35-39). University of Latvia, Riga, Latvia / Angel Kanchev University of Ruse, Ruse, Bulgaria.
- Brandl, M. (2011b). Manifestation mathematischer Begabung an einem Oberstufen-Internat für Hochleistende. In R. Haug & L. Holzäpfel (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2011* (139-142). Münster: WTM-Verlag.
- Brandl, M. (2011c). High attaining versus (highly) gifted pupils in mathematics: a theoretical concept and an empirical survey. In M. Pytlak, E. Swoboda, T. Rowland (Eds.), *CERME 7 – Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (S. 1044-1055). University of Rzeszów.
- Brandl, M. & Barthel, C. (2012). A comparative profile of high attaining and gifted students in mathematics. In *Pre-Proceedings of ICME-12* (The 12th International Congress on Mathematical Education), 1429-1438.
- Brocke, B. & Beauducel, A. (2001). Intelligenz als Konstrukt. In E. Stern & J. Guthke (Hrsg.), *Perspektiven der Intelligenzforschung* (S. 13-42). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Devlin, K. (2001). *Das Mathe-Gen. Oder wie sich das mathematische Denken entwickelt und warum Sie Zahlen ruhig vergessen können*. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.
- Dieudonné, J. (1985). *Geschichte der Mathematik 1700 – 1900. Ein Abriss*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. Braunschweig: Friedr. Vieweg & Sohn. Lizenzausgabe für die Deutsche Demokratische Republik und die übrigen sozialistischen Länder.
- Hardy, G. H. (1940). *A Mathematicians Apology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kantorovich, A. (1993). *Scientific Discovery: Logic and Tinkering*. Albany: State University of New York.
- Kießwetter, K. (1992). „Mathematische Begabung“ als Element des Weltbildes kompetenter Mathematiklehrer und Schüler – ausgewählte Ergebnisse aus einem DFG-Projekt. *MU 38* (11), 54-60.
- Kruteskii, V. A. (1976). *The Psychology of Mathematical Abilities in School-*

children. Chicago, London: University of Chicago Press.

Liepmann, D., Beauducel, A., Brocke, B., Amthauer, R. (2007). *Intelligenz-Struktur-test 2000 R (I-S-T 2000 R). Manual* (2. Ed.). Göttingen: Hogrefe.

Poincaré, H. (1996). *Science And Method. Reprint of the 1914 edition*. London: Routledge.

Ruelle, D. (2007). *The mathematician's brain*. Princeton University Press.

Sternberg, R. J. (1996). What is Mathematical Thinking? In: R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (S. 303-318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.

Ulm, V. (2010). Mathematisches Denken und Mathematische Begabung. In V. Ulm (Hrsg.), *Mathematische Begabungen fördern* (S. 3-7). Berlin: Cornelsen Scriptor.



Prof. Dr. Matthias Brandl

Universität: Passau
Fakultät für Informatik und Mathematik -
Didaktik der Mathematik
Anschrift: Innstr. 33, 94032 Passau
Tel: 0851/509-3175
E-Mail: matthias.brandl@uni-passau.de

Zur Person:

Dr. rer. nat, Dipl-Math., Gymnasiallehrer für Mathematik u. Physik (Lehramts-assessor), Inhaber der Professur für Didaktik der Mathematik (Lehrprofessur) und Mitglied im Leitungsgremium der Lehr- und Forschungseinheit „Lehramtsausbildung Mathematik und Informatik“ an der Fakultät für Informatik und Mathematik der Universität Passau

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Mathematische Begabung (theoretische Fundierung, empirische Erhebung u. praktische Förderung), Vernetzungen in der Mathematik und im Mathematikunterricht, Narrative Didaktik; Sekundarstufe I und II

Vorstellungen zum Verbrennungsprozess – Entwicklung wissenschaftlicher Konzepte bei Schülerinnen und Schülern

Barbara Hank

Zusammenfassung

Mit Hilfe eines quasiexperimentellen Designs wurde die Entwicklung von wissenschaftlichen Vorstellungen im Anfangsunterricht des Faches Chemie an Realschulen untersucht. Die kontextorientierte Unterrichtsform „Chemie im Kontext“ (ChiK) wurde traditionellem Unterricht gegenübergestellt. Über 900 Lernende wurden im Zeitraum von etwa sechs Monaten dreimal befragt. Neben den Vorstellungen zum Verbrennungsvorgang wurden weitere Variablen wie z. B. das Interesse für das Fach Chemie erhoben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Unterricht nach ChiK dazu geeignet sein kann, Konzeptwandelprozesse zu unterstützen. Insbesondere Mädchen konnten von dem Treatment profitieren. Im Hinblick auf die Entwicklung des Fachinteresses konnten hingegen keine Vorteile festgestellt werden. Gerade die Mädchen, die nach ChiK unterrichtet wurden, verloren während der Laufzeit des Treatments an Interesse.

Theoretischer Rahmen – (Fehl-)Konzepte und Konzeptwandelprozesse

Bei der Beobachtung und Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung entwickeln Menschen von früher Kindheit an Vorstellungen (Konzepte), die ihre Umwelt begreifbar machen können. Über eine wiederholte Beobachtung und Reflexion von Phänomenen versuchen sie Erklärungen zu gewinnen und Voraussagen zu treffen. Diese Vorstellungen helfen Menschen dabei, alltägliche Situationen erfolgreich zu bewältigen und hinreichend genau zu verstehen.

Gemäß konstruktivistischen Annahmen bilden diese Konzepte den Ausgangspunkt schulischer Lernpro-

zesse. Seit mehreren Jahren werden insbesondere in den Didaktiken der naturwissenschaftlichen Disziplinen Vorstellungen zu einzelnen Themenbereichen gesammelt und detailliert beschrieben (s. auch Bibliografie von Duit 2009). Aus didaktischer Perspektive werden diese Konzepte nur in den Fällen problematisch, in denen sie mit den wissenschaftlichen Theorien und Konzepten, die im schulischen Rahmen vermittelt werden, nicht vereinbar sind. Solche aus wissenschaftlicher Sicht fehlerhaften Vorstellungen werden daher auch als Fehlkonzepte oder Fehlvorstellungen bezeichnet. Diese Fehlvorstellungen sind sehr stabil auch gegenüber didaktischen Interventionen und treten unabhängig von Alter, Intelligenz, Geschlecht und kulturellem

Hintergrund auf (Wandersee et al. 1994, 185 ff.).

Vorwissen gilt als entscheidender Prädiktor für Erfolg bei schulischen Lernprozessen (Weinert & Helmke 1993). Gerade in den Naturwissenschaften gibt es aber Bereiche, in denen Vorwissen in Form von Fehlvorstellungen, die inkompatibel mit wissenschaftlichen Vorstellungen sind, Lernprozesse erschweren oder sogar verhindern kann. Für das didaktische Handeln im Unterricht hat dies weitreichende Konsequenzen: Von den Lernenden werden die naturwissenschaftlichen Fächer häufig als uninteressant und eher wenig relevant eingeschätzt, da ihr bisheriges Wissen in Form vorunterrichtlicher Vorstellungen kaum thematisiert oder eingebracht werden kann. Dies kann zur Folge haben, dass das im Unterricht erworbene Wissen nicht mit bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen in Verbindung gebracht wird und der Unterrichtsstoff zwar für die nächste Prüfung gelernt, dann jedoch rasch wieder vergessen wird. Damit diese sog. Kompartimentalisierung von Wissen („Schulwissen“ vs. „Alltagswissen“) vermieden und nachhaltiges Lernen ermöglicht werden kann, müssen die ursprünglichen Vorstellungen, die nicht mit wissenschaftlichen Vorstellungen in Einklang gebracht werden können, zunächst ermittelt und schließlich verändert werden.

Diese Veränderung vorhandenen Wissens wird als Konzeptwandel (Conceptual Change) bezeichnet (Schnotz 2006, 77). Theorien zum Conceptual Change versuchen zu beschreiben, wie diese Veränderungen ablaufen könnten. Ausgehend von Annahmen zum Wissenserwerb und zur

Speicherung von Wissen beschreiben die Autoren Konzeptwandel entweder als Umbauprozess von kognitiven Strukturen (z. B. Vosniadou et al. 2008 oder Chi & Roscoe 2002) oder als Prozess einer adäquaten Kontextualisierung einzelner Vorstellungen, der aufzeigt, in welchen Kontexten Alltagskonzepte ausreichend sind und wo wissenschaftliche Konzepte angewandt werden müssen (z. B. Halldén 1999).

Ob diese Prozesse erfolgreich ablaufen können, hängt von der Gestaltung der Lernumgebung sowie von individuellen Merkmalen der lernenden Person ab. Pintrich et al. formulierten Bedingungen für erfolgreiche Konzeptwandelprozesse auf motivationaler und emotionaler Ebene bei einzelnen Lernenden (Pintrich et al. 1993). Insbesondere Variablen wie Interesse, Selbstwirksamkeit sowie Zielorientierungen und epistemische Annahmen beeinflussen, wie Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsangebot nutzen können (s. auch Helmke 2005, 42).

Bei der Gestaltung der Lernumgebung spielt das fachdidaktische Wissen der Lehrperson z. B. in Bezug auf die Wirksamkeit von Lehrstrategien im Umgang mit Fehlvorstellungen eine große Rolle (s. zu Konfliktstrategien Chinn & Brewer 1998, zu Analogien Duit et al. 2001). Bedeutsam ist auch das Wissen in Bezug auf den Einsatz von Modellen und Fachsprache im Unterricht (z. B. DeJong & Taber 2007, 634 ff.).

Um Konzeptwandelprozesse im Unterricht unterstützen zu können, muss also nicht nur bei den vorhandenen Vorstellungen angesetzt werden, es müssen auch motivationale Aspekte bei den Lernenden berücksichtigt werden. Möglichkeiten, dies praktisch umzuset-

zen, könnten kontextorientierte Unterrichts-konzeptionen bieten.

In Deutschland ist für das Fach Chemie die Konzeption „Chemie im Kontext“ (ChiK) verbreitet. Zentral sind bei dieser Konzeption die Kontexte, die als „aktuelle, lebensweltbezogene Fragestellungen“ (Parchmann et al. 2000, 133) Ausgangspunkt und durchgehendes Prinzip für die Erarbeitung der fachwissenschaftlichen Inhalte sind. Ziel der Konzeption ist einerseits die Förderung motivationaler Variablen, andererseits eine fundierte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Alle inhaltlich erarbeiteten Themen werden dazu auf fünf Basiskonzepte bezogen (Stoff-Teilchen-Konzept, Struktur-Eigenschafts-Konzept, Energie-Konzept, Donator-Akzeptor-Konzept, Gleichgewichts-Konzept), die so ständig erweitert und gefestigt werden können. Auf diese Weise soll der Transfer dieser zentralen Konzepte sichergestellt werden.

Charakteristisch für Unterricht nach ChiK ist seine Phasenstruktur:

1. Zunächst werden die Lernenden in der Begegnungsphase mit dem Kontext vertraut gemacht. Hier werden das Vorwissen, die Erfahrungen und die bestehenden Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler aktiviert.
2. In der anschließenden Neugier- und Planungsphase entwickeln die Lernenden relevante Fragen zum Kontext. Diese Fragen bilden die Ausgangsbasis für die Planung und Strukturierung des Unterrichts in den folgenden Stunden.
3. Darauf folgt die Erarbeitungsphase, in der die Schülerfragen bearbeitet

und beantwortet werden. In dieser Phase erwerben die Lernenden die fachlichen Grundlagen und methodischen Fertigkeiten, um den Kontext inhaltlich zu erschließen.

4. Schließlich erfolgen in der Vernetzungs- und Vertiefungsphase Übung und Transfer des Gelernten. Hier wird Bezug zu den Basiskonzepten des Faches hergestellt (Parchmann et al. 2008, 27).

Studien zur Wirksamkeit kontextorientierter Unterrichtsformen berichten häufig von einem positiven Einfluss auf die Motivation und das Interesse der Lernenden (z. B. Taasobshirazi & Carr 2008, 160). Gleichzeitig ist die Befundlage in Bezug auf den Lernerfolg aber nicht eindeutig (z. B. Myers 1996, 55 f.). Defizite scheint es insbesondere bei Transfer und Generalisierung des Gelernten zu geben (z. B. Taasobshirazi & Carr 2008, 163).

Fragestellung der Studie

Fehlvorstellungen im Bereich von Verbrennungserscheinungen wurden bereits in mehreren Studien ermittelt und beschrieben (z. B. Haupt 1984, Meheut 1985, Prieto et al. 1992, Watson et al. 1995 und 1997). Ziel der vorliegenden Studie war es, darauf aufbauend die Entwicklung der Vorstellungen längsschnittlich zu untersuchen und zu zeigen, ob der Aufbau wissenschaftlicher Vorstellungen im schulischen Unterricht erreicht werden kann. Zudem sollte überprüft werden, ob über die Unterrichtsgestaltung Einfluss auf die Entwicklung wissenschaftlicher Konzepte genommen werden kann. Um dies zu überprüfen, wird Unterricht

nach „Chemie im Kontext“ traditionellem Chemieunterricht gegenüber gestellt.

Methodisches Vorgehen und Durchführung der Studie

Insgesamt wurden über 900 Schülerinnen und Schüler aus zwölf Schulen befragt, von denen etwa 600 bei allen

Befragungszeitpunkten anwesend waren. Um zu überprüfen, ob kontextorientierter Unterricht nach ChiK in Bezug auf die Veränderung von Vorstellungen einen zusätzlichen Beitrag leisten kann, wurde an sechs dieser Schulen kontextorientiert unterrichtet. Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe:

	SchülerInnen			Jahrgangsstufe					
	Σ	m	w	8			9		
				Σ	m	w	Σ	m	w
Treatmentgruppe (ChiK)	262	129	133	98	77	21	164	52	112
Kontrollgruppe	330	155	175	140	110	30	190	45	145
Σ	592	284	308	238	187	51	354	97	257

Tabelle 1: Zusammensetzung der Längsschnittstichprobe der Lernenden (Hank 2013, 125)

Für die Studie wurde das Lehrplanthema „Oxidation und Reduktion als Sauerstoffübertragung“ ausgewählt, das im ersten Unterrichtsjahr im Fach Chemie an Realschulen (8. bzw. 9. Jahrgangsstufe, je nach gewählter Wahlpflichtfächergruppe) behandelt wird. Der Unterricht in den Treatmentklassen wurde angelehnt an die ChiK-Einheit „Erwünschte Verbrennungen, unerwünschte Folgen“ (Schmidt & Parchmann 2003) gestaltet.

Die drei Befragungen erfolgten angepasst an die Stoffverteilungspläne der Lehrkräfte jeweils kurz bevor und kurz nachdem das Thema „Verbrennung“ im Unterricht thematisiert wurde sowie als Follow-Up-Befragung zehn bis zwölf Wochen nach der zweiten Erhebung.

Da Konzepte über natürliche Phänomene Menschen meist nicht direkt zu-

gänglich sind, wurden zur Erhebung der Schülervorstellungen in der vorliegenden Studie Fragebögen mit offenen Fragen eingesetzt, die sich auf alltägliche Aspekte des Verbrennungsprozesses beziehen. Diese Vorgehensweise sollte es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, eigene Vorstellungen möglichst unbeeinflusst zu Papier zu bringen (zur Wahl geeigneter Instrumente zur Erhebung von Vorstellungen im Schulkontext s. ausführlich bei Hank 2013, 101 ff.).

Die Fragen zielen auf die individuellen Vorstellungen der Lernenden und nicht auf deklaratives Wissen ab. Sie waren sehr weich und offen formuliert, so dass die Schülerinnen und Schüler die Wahl hatten, auf welche Konzepte sie zur Klärung der Fragestellung zurückgreifen. Abbildung 1 zeigt eine Beispielaufgabe:

4.4 Was passiert mit dem Brennstoff während einer Verbrennung?

er verbindet sich mit Sauerstoff
=> Oxidation



Stell Dir vor, Du bist ein Forscher /eine Forscherin und untersuchst diesen Verbrennungsvorgang unter einem starken Mikroskop.
Bitte zeichne auf, was Du sehen könntest und beschrifte Deine Zeichnung!

Vor der Verbrennung

Während der Verbrennung

Nach der Verbrennung

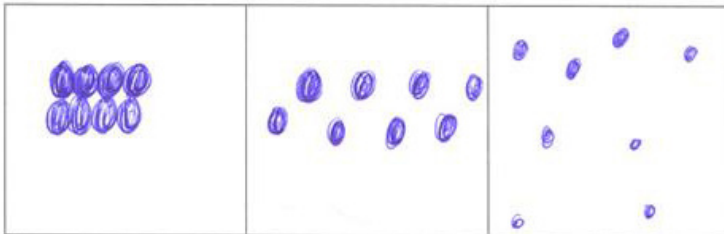


Abbildung 1: Beispielaufgabe zur Erhebung der Schülervorstellungen

Ziel der Schülerbefragung war nicht die Sammlung und Beschreibung von Konzepten zum Verbrennungsprozess. Vielmehr sollten die Antworten in Bezug auf ihre Wissenschaftlichkeit kategorisiert und bewertet werden. Darauf aufbauend sollte dann die Entwicklung dieser Konzepte über drei Befragungszeitpunkte beobachtet werden. Die Ant-

worten der Schülerinnen und Schüler wurden dazu nach ihrer wissenschaftlichen Qualität auf einer dreistufigen Skala codiert. Tabelle 2 zeigt die Zuordnung der Kategorien zu den Codes. Für jede Versuchsperson wurde aus diesen Codes ein Summenscore pro Befragung errechnet.

Kategorie	Code	Beschreibung
Fehlkonzept	0	Alltagsvorstellung, fehlerhafte und in diesem Kontext unzureichende Vorstellung
Hybridkonzept	1	synthetische Vorstellung, die Elemente des Fehlkonzeptes und des wissenschaftlichen Konzepts enthält
wissenschaftliches Konzept	2	Antwort, die ein Experte im Fach geben würde, vollständig und umfassend, aber auf einem Niveau, das von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe erwartet werden kann

Tabelle 2: Kategorien der Schülerantworten (Hank 2013, 110)

Neben den Vorstellungen zum Verbrennungsprozess wurden Variablen wie das Interesse für das Fach Chemie (adaptiert nach Berger 2002) und die fach-

bezogene Selbstwirksamkeitserwartung (adaptiert nach Schwarzer 1999) zu allen Messzeitpunkten erhoben.

Ausgewählte Ergebnisse zur Entwicklung der Schülervorstellungen und des Fachinteresses

Befunde zur Entwicklung der Konzepte

Im Verlauf der Untersuchung konnten alle Klassen (unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zur Treatment- oder Kontrollgruppe) ihre Vorstellungen weiterentwickeln. Bei der Zweit- und der Drittbefragung wurden signifikant mehr

wissenschaftliche Vorstellungen geäußert als bei der Erstbefragung. Zwischen der Zweit- und der Drittbefragung sinkt der Anteil der wissenschaftlichen Konzepte in vielen Klassen erwartungsgemäß jedoch wieder etwas ab.

Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Klassenmittelwerte über die drei Befragungszeitpunkte. Eine Linie veranschaulicht jeweils die Entwicklung einer Schulklasse.

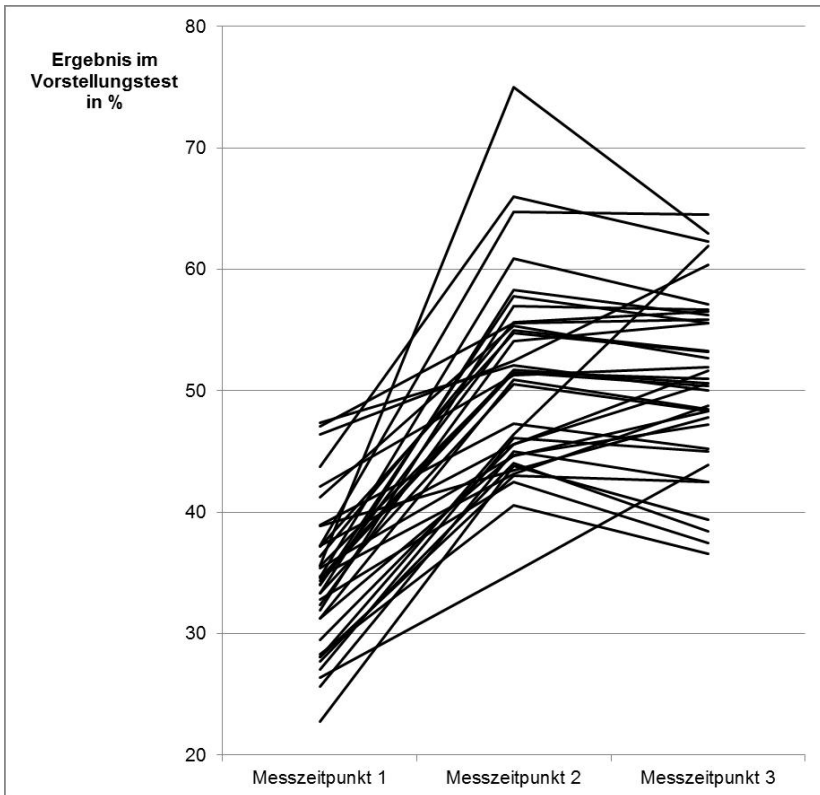


Abbildung 2: Entwicklung der Schülervorstellungen - Klassenmittelwerte

Die Lernenden der Treatmentgruppe zeigten im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant bessere Ergebnisse. Die Schülerinnen und Schüler, die nach der Konzeption „Chemie im Kontext“ unterrichtet wurden, setzten bei der Zweit- und bei der Drittbefragung signifikant mehr wissenschaftliche Vorstellungen ein als die Schülerinnen und Schüler, die traditionell unterrichtet wurden ($F(4320, 120) = 7.79$; $p < .05$; $\eta^2 = .12$).

Interessant ist zudem die Betrachtung der Entwicklung von Mädchen und

Jungen in der Treatment- und der Kontrollgruppe:

Die Jungen in beiden Gruppen unterscheiden sich nur geringfügig hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit ihrer Konzepte. Die Mädchen der Treatmentgruppe zeigen aber eine signifikant bessere Entwicklung als die Mädchen der Kontrollgruppe ($F(4320, 120) = 7.24$; $p < .05$; $\eta^2 = .04$).

Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung der Vorstellungen bei Mädchen und Jungen in Treatment- und Kontrollgruppe im Vergleich.

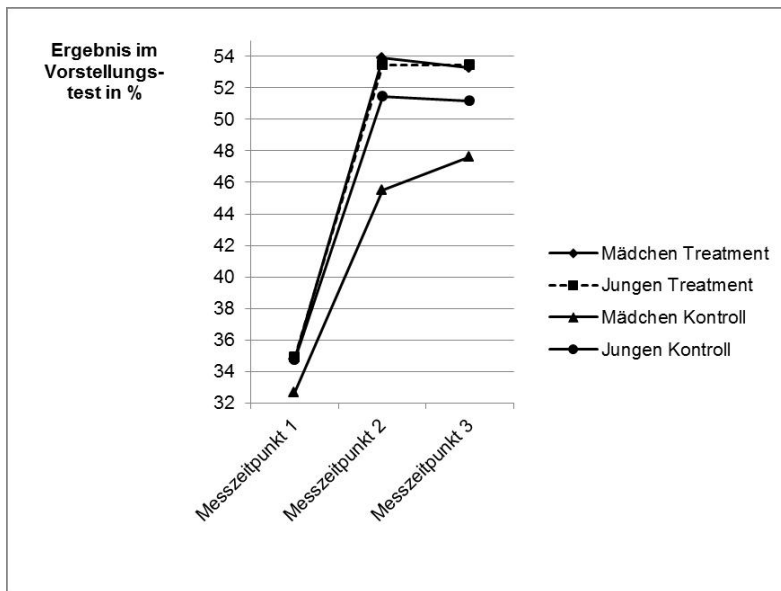


Abbildung 3: Entwicklung der Schülervorstellungen - Mädchen und Jungen in Treatment- und Kontrollgruppe

Befunde zur Entwicklung des Interesses für das Fach Chemie

Das Fachinteresse für Chemie nimmt während der Laufzeit der Studie signifikant ab. Dieser Verlauf ist in der

Treatment- und in der Kontrollgruppe beobachtbar ($F(4212, 139) = 22.16$; $p < .001$; $\eta^2 = .7$).

Dabei verändert sich das Interesse zwischen der ersten und der zweiten

Befragung – also während der Zeit, in der das Thema Verbrennung unterrichtet wurde – bei den meisten Lernenden kaum. Es steigt bei den Jungen in Kontroll- und Treatmentgruppe leicht an, bei den Mädchen der Kontrollgruppe

sinkt es leicht. Nur bei den Mädchen der Treatmentgruppe sinkt es signifikant ab ($t(131) = 79.13$; $p < .001$; $d = 0.20$).

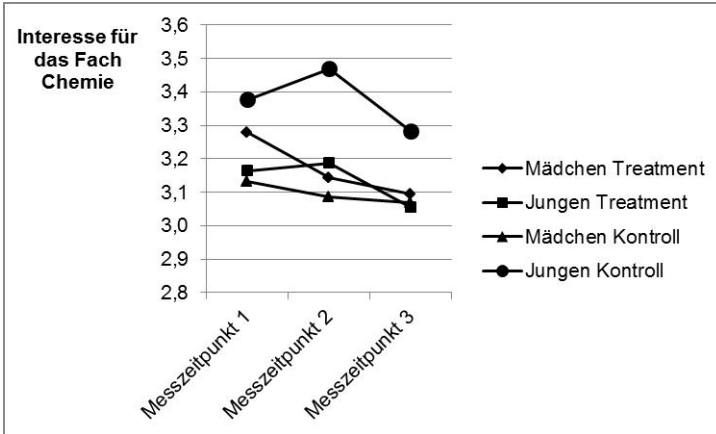


Abbildung 4: Entwicklung des Fachinteresses - Mädchen und Jungen in Treatment- und Kontrollgruppe

Diskussion

Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass Lernende an Realschulen ihre Vorstellungen zu Verbrennungsprozessen im Anfangsunterricht weiterentwickeln können. Alle Klassen wenden bei der zweiten und bei der dritten Befragung signifikant mehr wissenschaftliche Konzepte bei der Bearbeitung der Aufgaben an als bei der ersten Befragung. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass diese Veränderungen nicht immer stabil sind. Zwischen der zweiten und der dritten Befragung verringert sich die Anzahl der wissenschaftlichen Antworten erwartungsgemäß wieder etwas.

Diese Ergebnisse stehen in Einklang zu früheren Befunden zu

Konzeptwandelprozessen im Schulkontext: Der Anteil wissenschaftlicher Konzepte steigt mit der Zeit und mit wachsender Lernerfahrung in einem Themengebiet an (Liu 2007, 1855). Im Rahmen der Studie wurde jedoch nur ein zeitlich begrenzter Abschnitt der Konzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler beobachtet. Viele Konzeptwandelprozesse werden in diesem relativ kurzen Zeitrahmen nicht erfolgreich beendet (Vosniadou et al. 2001, 394) oder bleiben sogar während der gesamten Schullaufbahn unvollständig, um erst danach abgeschlossen zu werden (Inagaki & Hatano 2002, 154).

Die Schülerinnen und Schüler, die nach „Chemie im Kontext“ unterrichtet wurden, zeigen im Bereich der

Konzeptentwicklung signifikant bessere Ergebnisse als die Lernenden, die traditionell unterrichtet wurden. Diese Vorteile könnten durch die Unterrichtsgestaltung begründet sein, die bei ChiK gezielt die Vorstellungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aufgreift und es ihnen ermöglicht, bisherige Erfahrungen und Konzepte direkt in die Unterrichtsplanung einzubringen.

Interessant ist der Befund, dass die Mädchen, die nach „Chemie im Kontext“ unterrichtet wurden, besonders von der kontextorientierten Unterrichtsform profitieren konnten. Abbildung 3 zeigt anschaulich, dass die Entwicklung bei den Mädchen der Treatmentgruppe ähnlich wie bei den Jungen beider Gruppen verläuft. Möglicherweise konnten die Mädchen hier von der Vorgehensweise profitieren, die Vorstellungen, Erfahrungen und Fragen in der zweiten Phase des ChiK-Unterrichts anonym zu erheben. Durch diese Vorgehensweise konnten eventuell auch die Mädchen erreicht werden, die sich sonst im naturwissenschaftlichen Unterricht bewusst zurücknehmen, um ein aus ihrer Sicht negatives Image zu vermeiden (Kessels & Hannover 2006, 353 ff.).

In allen Gruppen sinkt das Fachinteresse für Chemie unabhängig von der gewählten Unterrichtsform. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit Befunden der Interessenforschung im naturwissenschaftlichen Unterricht, z. B. mit der IPN-Interessenstudie (Hoffman et al. 1998, 20 ff.), die häufig absinkendes Interesse im Anfangsunterricht in den Naturwissenschaften berichten. Besonders stark davon betroffen sind die Mädchen der Treatmentgruppe. Gründe dafür könnten in der konkreten Umsetzung des ChiK-Unterrichts in den

Treatmentklassen liegen. Möglicherweise wurden die Erwartungen, die in Phase 1 und 2 gerade bei den Mädchen geweckt wurden, im Laufe der ChiK-Unterrichtseinheit nicht erfüllt. Abschließend kann dieses Ergebnis aber mit den vorliegenden Daten nicht erklärt werden.

Im Rahmen dieser Studie wurde die konkrete Vorgehensweise im Unterricht über Fragebögen an die Lehrkräfte erhoben. Dies ermöglicht zwar einen Überblick über die behandelten Themengebiete und die durchgeführten Experimente, kann jedoch kein differenziertes Bild über die Unterrichtsgestaltung und -durchführung vermitteln. Unklar bleibt, wie ChiK-Unterricht im Detail umgesetzt wurde und wie der Unterricht konkret in den Klassen der Kontrollgruppen gestaltet wurde. Genauere Aussagen über die Wirkung von ChiK-Unterricht sind hier daher nicht möglich, da ein Großteil relevanter Variablen nicht kontrolliert werden konnte. Dies stellt ein gängiges Problem beim Vergleich von Unterrichtskonzeptionen im Schulkontext dar. Weitere Forschung ist daher nötig um genauere Zusammenhänge zwischen Eigenschaften der Lernumgebung und erfolgreichen Konzeptwandelprozessen zu ermitteln.

Literatur

- Berger, R. (2002). Einfluss kontextorientierten Physikunterrichts auf Interesse und Leistung in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 8, 119-132.
- Chi, M. T. H. & Roscoe, R. D. (2002). The processes and challenges of conceptual change. In M. Limón & L. Mason (Hrsg.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice Dordrecht* (S. 5-27). Kluwer Academic Publishers.
- Chinn, C. A. & Brewer, W. F. (1998). An empirical test of a taxonomy of responses to anomalous data in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 623-654.
- DeJong, O. & Taber, K. S. (2007). Teaching and learning the many faces of chemistry. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (S. 631-652). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duit, R. (Hrsg.) (2009). *Bibliography - STCSE students' and teachers' conceptions and science education*: <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html> (Stand: 23.3.2009).
- Duit, R., Roth, W.-M., Komorek, M. & Wilbers, J. (2001). Fostering conceptual change by analogies, between Scylla and Charybdis. *Learning and Instruction*, 11, 283-303.
- Halldén, O. (1999). Conceptual change and contextualization. In W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Hrsg.), *New perspectives on conceptual change* (Advances in learning and instruction series) (S. 53-65). Amsterdam: Pergamon.
- Hank, B. (2013). *Konzeptwandelprozesse im Anfangsunterricht Chemie* (Studien zum Chemie- und Physiklernten, Bd. 155). Berlin: Logos-Verl.
- Haupt, P. (1984). *Verbrennungs- und Oxidationsvorgänge im Verständnis von Schülern* (Didaktik der Naturwissenschaften, Bd. 9). Köln: Aulis-Verl. Deubner.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Hoffmann, L., Häussler, P. & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: IPN.
- Inagaki, K. & Hatano, G. (2002). *Young children's naive thinking about the biological world* (Essays in developmental psychology). New York: Psychology.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2006). Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auf die schulische Interessenentwicklung. In M. Prenzel (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 350-369). Münster: Waxmann.
- Liu, X. (2007). Elementary to high school students' growth over an academic year in understanding the concept of matter. *Journal of Chemical Education*, 84 (11), 1853-1856.
- Meheut, M. (1985). Pupils' (11-12 year olds) conceptions of combustion. *European Journal of Science Education*, 7 (1), 83-93.
- Myers, L. (1996). Mastery of basic concepts. In R. E. Yager (Hrsg.), *Science, technology, society as reform in science education* (S. 53-58). Albany: State Univ. of New York Press.
- Parchmann, I., Ralle, B. & Demuth, R. (2000). Chemie im Kontext: Eine Konzeption zum Aufbau und zur Aktivierung fachsystematischer Strukturen

- in lebensweltorientierten Fragestellungen. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 53 (3), 132-137.
- Parchmann, I., Ralle, B. & DiFuccia, D. (2008). Entwicklung und Struktur der Unterrichtskonzeption Chemie im Kontext. In R. Demuth, C. Gräsel, I. Parchmann & B. Ralle (Hrsg.), *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts* (S. 9-47). Waxmann.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.
- Prieto, T., Watson, J. R. & Dillon, J. S. (1992). Pupils' understanding of combustion. *Research in Science Education*, 22, 331-340.
- Schmidt, S. & Parchmann, I. (2003). Von „erwünschten Verbrennungen und unerwünschten Folgen“. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 56 (4), 214-221.
- Schnotz, W. (2006). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 77-82). Weinheim: Beltz PVU.
- Schwarzer, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Schwarzer.
- Taasobshirazi, G. & Carr, M. (2008). A review and critique of context-based physics instruction and assessment. *Educational Research Review*, 3, 155-167.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11, 381-419.
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to the problem of conceptual change. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (S. 3-34). New York: Routledge.
- Wandersee, J. H., Mintzes, J. J. & Novak, J. D. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D. L. Gabel (Hrsg.), *Handbook of research on science teaching and learning. A project of the National Science Teachers Association* (S. 177-210). New York, NY: Macmillan.
- Watson, J. R., Prieto, T. & Dillon, J. S. (1995). The effect of practical work on students' understanding of combustion. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (5), 487-502.
- Watson, J. R., Prieto, T. & Dillon, J. S. (1997). Consistency of students' explanations about combustion. *Science Education*, 81, 425-444.
- Weinert, F. & Helmke, A. (1993). Wie bereichsspezifisch verläuft die kognitive Entwicklung? In R. Duit & H. Stork (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung und Lernen der Naturwissenschaften. Tagungsband zum 20. IPN-Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Heinrich Stork* (S. 27-44). Kiel: IPN.



Dr. Barbara Hank

Hochschule für angewandte Wissenschaften München

Tel: 089 - 1265 4350

E-Mail: barbara.hank@hm.edu

Zur Person:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt HD MINT als Fachdidaktikerin für Chemie und verwandte Fächer, Promotion in Erziehungswissenschaft an der Universität Passau, Realschullehrerin für Chemie, Mathematik und IT

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Empirische Lehr-Lernforschung; Schwerpunkt Konzeptwandelprozesse im naturwissenschaftlichen Unterricht

Historische Perspektivenübernahme von Schülerinnen und Schülern beim historischen Urteilen und Argumentieren

Katharina Jonas

Zusammenfassung

Die Studie untersucht den Zusammenhang der Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme mit der Fähigkeit zum historischen Urteilen und Argumentieren bei Schülerinnen und Schülern. Mittels quantitativer Inhaltsanalyse wurden 58 Schülertexte hinsichtlich der gezeigten historischen Perspektivenübernahme und hinsichtlich ihrer Argumentationsqualität mit Hilfe der SOLO-Taxonomie von Biggs und Collis (1982) analysiert. Dabei zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang der Argumentationsqualität mit dem Niveau der geleisteten historischen Perspektivenübernahme.

1. Einführung

Zu den Zielen des Geschichtsunterrichts gehört die Fähigkeit, historische Ereignisse und Entwicklungen ihrer Zeit gemäß und hinsichtlich ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu beurteilen. Die Fähigkeit des kritischen Urteilens soll den Lernenden die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs in Gegenwart und Zukunft ermöglichen (vgl. Becker 2012).

Um jedoch ein triftiges historisches Urteil über Ereignisse der Vergangenheit fällen zu können, bedarf es der Fähigkeit, sich in die jeweiligen Zeitumstände und in die in der Vergangenheit handelnden Personen hineinzusetzen. Aber wie Bergmann konstatiert: „[D]ie Welt mit den Augen der anderen zu sehen‘ und sich selber ebenfalls mit den Augen der anderen zu sehen, muss erst mühsam erlernt werden.“ (Bergmann 2008, 48). Hier sieht sich der Geschichtsunterricht gefordert. Es existieren jedoch bisher

keinerlei praxistaugliche empirisch überprüfte Analyseinstrumente, die zur Begleitung und Evaluation solcher Lernprozesse herangezogen werden könnten.

2. Theoretischer Bezugsrahmen und Stand der Forschung

Die empirische Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte und insbesondere der derzeit diskutierten Kompetenzmodelle stellen in der geschichtsdidaktischen Disziplin bisher noch weitgehend ein Desiderat dar (Zülsdorf-Kersting 2012). Erst vereinzelt liegen Forschungsergebnisse zu einzelnen Kompetenzen und Kompetenzmodellen historischen Lernens vor (Hartmann 2008; Waldis et al. 2012).

2.1 Historische Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Lernens

Für den anglo-amerikanischen Forschungsdiskurs sind vor allem die Arbeiten von Ashby und Lee zu berichten. Mittels

Gruppendiskussionen und qualitativer Inhaltsanalysen entwickelten Ashby und Lee (1987) ein Progressionsmodell für „historical empathy“.

Es handelt sich dabei um ein fünfstufiges Modell, das „historical empathy“ anhand unterschiedlicher kognitiver Operationen beschreibt. Die einzelnen Stufen unterscheiden sich dabei hinsichtlich ihrer Qualität der „historical empathy“.¹

Trotz der semantischen Mehrdeutigkeit („a wide range of interpretations“, Lee & Asby 2001, 22) des Begriffs „empathy“, wird „historical empathy“ explizit als ein kognitives Konstrukt im Sinne von „historical understanding“ (ebd., 25) verstanden. Im Sinne ihrer Definition soll der Lernende beweisgestützt zu begründeten Annahmen über vergangene Handlungen und Phänomene kommen, die ihrer Zeit gemäß beurteilt werden trotz der Ferne zur eigenen Handlungs- und Lebenswirklichkeit.

In der deutschsprachigen geschichtsdiaktischen Forschung zur historischen Perspektivenübernahme sind vor allem die Arbeiten von Hartmann, Sauer und Hasselhorn (2009) zu nennen. Insbesondere die Dissertationsstudie zur historischen Perspektivenübernahme von Hartmann (2008) leistet wertvolle Vorarbeit, die im Wesentlichen als Grundlage für die hier vorgestellte Studie diente. Hartmann stützte dabei ihre theoretischen Annahmen zur historischen Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Lernens auf die oben dargestellten Modellvorstellungen von Ashby und Lee (1987) und entwickelte diese in Reflexion einschlägiger geschichtsdiaktischer Kompetenzmodelle des deutschsprachigen Diskurses fort. Sie definiert die historische Perspektivenübernahme als „eine sozial-kognitive

Kompetenz, sich in Akteure aus der Vergangenheit hineinzuversetzen und dabei über die eigene gegenwärtige Sichtweise hinaus historische Denk- und Handlungshorizonte auf Basis der damals geltenden Bedingungen zu rekonstruieren“ (Hartmann 2008, 44).

Mittels eines Ratingskalen-Formats untersuchte Hartmann, inwiefern die Schülerinnen und Schüler verschiedenen Items auf einer vierstufigen Skala zustimmten, die unterschiedliche Qualitäten historischer Perspektivenübernahme abbilden. Dabei wurde Lernenden aus Jahrgangsstufe 7 und 10 des Gymnasiums ein fiktives historisches Szenario vorgelegt, zu dem sie verschiedene Aussagen hinsichtlich ihrer Plausibilität bewerten sollten. Dazu wurde das Konstrukt der historischen Perspektivenübernahme für die Itemkonstruktion in drei mögliche Qualitätsausprägungen unterteilt (Hartmann 2008, 58):

- Die *Gegenwartsfixierung*, wodurch „die Maßstäbe der heutigen Zeit unreflektiert auf die im historischen Szenario handelnden Personen übertragen“ (ebd.) werden.
- Die alleinige Berücksichtigung der *Rolle des historisch Handelnden*, wodurch stereotypen, „zeitlosen“ (ebd.) Rollenvorstellungen zugestimmt wird, die allerdings den „spezifischen historischen Kontext“ (ebd.) unberücksichtigt lassen.
- Die Ausprägung *Kontextualisierung*, bei der der historische Kontext des Szenarios berücksichtigt wird und Aussagen, die Unterschiede zwischen Gegenwart und Vergangenheit ansprechen, zugestimmt wird.

Es konnte ein Leistungsunterschied bei der Fähigkeit zur historischen Perspekti-

¹Eine Zusammenfassung der Levelbeschreibungen findet sich bei Hartmann (2008, 30).

venübernahme zwischen den Jahrgangsstufen 7 und 10 nachgewiesen werden. Allerdings erwies sich die von Hartmann vorgeschlagene Unterteilung in drei „Typen“ (Hartmann 2008, 91) der historischen Perspektivenübernahme nicht als ausreichend reliables und valides Konstrukt. Der ihren Annahmen zufolge „theoretisch plausible[r] Zwischenschritt“ (ebd.) von *Gegenwartsfixierung* zur *Kontextualisierung*, *Rolle der historisch Handelnden* konnte bei einer explorativen Faktorenanalyse nicht nachgewiesen werden.

In der vorgestellten Untersuchung wurde hierauf reagiert und ein alternatives Stufungsmodell entwickelt.

2.2 Historische Perspektivenübernahme als Dimension historischer Urteilsfähigkeit

Für die in der geschichtsdidaktischen Disziplin diskutierten theoretischen Annahmen zum historischen Urteilen lässt sich die historische Perspektivenübernahme als Teildimension der Urteilsfähigkeit postulieren. Im Folgenden soll dies anhand ausgewählter theoretischer Entwürfe begründet werden. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, da im Zuge der Debatte um Kompetenzstrukturmodelle mangels ausreichender empirischer Forschung bisher keinerlei Einigkeit über Vorstellungen zu Lehr-Lernprozessen in Geschichte herrscht.

Eines der einschlägigsten und im deutschsprachigen Raum populären Konzepte zur Perspektivenübernahme liefert Bergmanns Theorie zur Multiperspektivität (Bergmann 2000). Er bezieht sich dabei auch auf die sozialpsychologischen Annahmen zur Stufung der sozialen Perspektivenübernahme von Selman

(Selman 1981) und dessen Adaption durch Kohlbergs Entwicklungsstufenmodell des moralischen Urteils (Kohlberg 1979). Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, verstanden als das Einnehmen unterschiedlicher und fremder Perspektiven, ist im Verständnis Bergmanns eine Voraussetzung jeglicher Beurteilung von Geschichte.

Becker (2012) leitet seine theoretischen Überlegungen zur historischen Urteilsbildung als fachdidaktisches Prinzip im Wesentlichen von der Theorie Jeismanns zum Geschichtsbewusstsein (vgl. Jeismann 1997) ab. Die Qualität von historischen Urteilen zeichne sich durch deren Untrennbarkeit mit den Standpunkten des Verfassers oder der Verfasserin aus. „Daher müssen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen als untrennbare Bestandteile der eigenen Perspektive reflektiert werden“ (Becker 2012, 320). Die „Kenntnis historischen Wertewandels“ gilt dabei als Voraussetzung für ein „objektives Urteil“. Der Begriff „objektiv“ ist jedoch in diesem Zusammenhang sehr problematisch. Geschichte als Rekonstruktion der Vergangenheit betrachtet, die „untrennbar“ von demjenigen ist, der Vergangenheit rekonstruiert, ist logischerweise subjektiv. Becker räumt ein, dass es darum erkenntnistheoretisch keine „absolute Objektivität“ (ebd., 322) geben kann und sieht daher die Lösung des Objektivitätsproblems darin, historische Urteile als narrative Konstrukte zu betrachten. Durch diesen Paradigmenwechsel ist der Anspruch an ein historisches Urteil nicht mehr ein Wahrheits- bzw. Objektivitätsanspruch. Vielmehr rückt das Subjekt als die Vergangenheit bewertend in

den Fokus, dessen Narration sich an der Qualität der Argumente für seine Darstellung der Vergangenheit messen lassen muss. Dies erlaubt mehrere unterschiedliche, unter Umständen auch sich widersprechende Urteile, die für sich aber stimmig und triftig sind. Triftiges historisches Urteilen setzt jedoch immer das Einnehmen der historischen Perspektive in kritischer Reflexion zur eigenen gegenwärtigen Perspektive und Erfahrung voraus. Nur so gelingt es, eine eigene Narration in Form eines historischen Urteils zu bilden, die argumentativ haltbar ist, weil sie die Zeitumstände berücksichtigt.

Für die geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle sei hier exemplarisch auf das Modell guten Geschichtsunterrichts von Gautschi (2011) verwiesen, zu welchem bereits erste empirische Überprüfungen vorliegen (vgl. Gautschi 2011; Waldis et al. 2012). Auch Gautschi verfolgt einen narrativistischen Ansatz und sieht die Zieldimension historischen Lernens im Erwerb der Narrationskompetenz, wodurch „sinn- und bedeutungsvolle Darstellungen“ (Gautschi 2009, 52) möglich sind. Dabei unterscheidet er mehrere Teilkompetenzen, die sich in der narrativen Kompetenz bündeln und die Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme inkludieren: Die *Interpretationskompetenz* führt zur Bildung eines Sachurteils, indem die „Lernenden [...] Personen zeitlich [einordnen]“ (Gautschi 2011, 65) und „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft [unterscheiden]“ (ebd.), die *Orientierungskompetenz* befähigt zu einem eigenen Werturteil, indem „Lernende [...] Interessen und Werte, die bei Menschen eine Rolle spielten,

die an vergangenen Ereignissen beteiligt waren [analysieren]“ (ebd., 66).

Für den deutschsprachigen Raum weniger rezipiert, allerdings durch die stärkere Orientierung am anglo-amerikanischen Diskurs international anschlussfähig, ist das Model von van Drie und van Boxtel zum „historical reasoning“ (van Drie & van Boxtel 2008). Sie weisen darin die sogenannte *Kontextualisierung* als eine Komponente historischen Urteilens aus. Auch sie referieren wie Hartmann auf die Vorarbeiten von Lee et al., die, wie oben dargelegt, mit dem Konzept „empathy“ arbeiten. Nach den Vorstellungen des Autorenduos meint Kontextualisierung die Fähigkeit, die Vergangenheit historisch kontextualisiert zu betrachten und dabei nicht die eigenen gegenwärtigen Maßstäbe an die handelnden Personen der Vergangenheit anzusetzen. Das Modell, das aus den Ergebnissen mehrerer Studien entwickelt wurde, erhebt dabei den Anspruch, auch zur Analyse von Schülerurteilen herangezogen werden zu können. Die Autorinnen zeigen dies beispielhaft an einem Schüleressay und einer transkribierten Schüleräußerung (Van Drie & van Boxtel 2013). Weitere Ergebnisse einer empirischen Überprüfung des Analyseinstruments stehen allerdings derzeit noch aus.

Die historische Perspektivenübernahme lässt sich aufgrund theoretischer Annahmen also als eine Teildimension historischen Lernens auffassen. Für das historische Lernen ist die Erlangung historischer Urteilsfähigkeit Ziel und fachdidaktisches Prinzip zugleich (Becker 2012). Wenn Lernende jedoch begründete Urteile über die Vergangenheit entwickeln wollen, ist die Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme unabdingbar. Somit kann die historische

Perspektivenübernahme als Teilkompetenz der Fähigkeit zum historischen Urteilen vermutet werden. Dieser theoretisch plausible Zusammenhang der Fähigkeit zum historischen Urteilen mit der Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme wurde bisher aber empirisch nicht überprüft. Die vorgestellte Studie versucht einen Beitrag zur Aufklärung dieses Zusammenhangs zu leisten.

2.3 Die SOLO-Taxonomie als Messinstrument für die Qualität von Schülerurteilen

Ausgehend von Piagets Modell kognitiver Entwicklungsstufen entwickelten Biggs und Collis (1982) ihre Taxonomie „Structure of the Observed Learning Outcome“ (= SOLO). Die SOLO-Taxonomie unterteilt sich in fünf Stufen der Qualität des Lernergebnisses, die aber anders als bei Piaget nicht als Abfolge von Entwicklungsstufen zu sehen sind, sondern verschiedene Qualitätsstufen

beschreiben, die Lernende erreichen können. Es ist daher möglich je nach Fach, Thema und/oder Aufgabenstellung verschiedene SOLO-Levels zu erreichen. Dabei beeinflussen äußere Einflüsse, wie etwa die Lernumgebung oder die Aufgabeninstruktion sowie innerpsychische Determinanten, wie die Motivation des Lernenden, die Qualität individueller Lernergebnisse und somit das Erreichen der Levels (ebd. 17).

Den fünf taxonomischen Stufen können Lernergebnisse z.B. in Form von schriftlichen Schüleräußerungen zugeordnet werden. Es handelt sich dabei um eine Taxonomie, die domäneübergreifend zur Einschätzung von Lernergebnissen konzipiert wurde. Biggs und Collis zeigten die Anwendungsmöglichkeit der SOLO-Taxonomie auch für das Fach Geschichte. Tabelle 1 zeigt die jeweilige Stufenbezeichnung mit ihrer Beschreibung für Geschichte im englischen Original:

Stufe	Bezeichnung	Beschreibung (Biggs & Collis 1982, 36)
1	Prestructural	„Student avoids the question (denial), repeats the question (tautology), a firm closure based on transduction“
2	Unistructural	„An answer is based only one relevant aspect of the presented evidence so that the conclusion is limited and likely dogmatic.“
3	Multistructural	„Several consistent aspects of the data are selected, but any inconsistencies or conflicts are ignored or discounted so that a firm conclusion is reached.“
4	Relational	„Most or all of the evidence is accepted, and attempts are made to reconcile. Conflicting data are placed into a system that accounts for the given context“
5	Extended abstract	“There is recognition that the given example is an instance of a more general case. Hypotheses about not given examples are entertained, and the conclusions are held open.“

Tabelle 1: SOLO-Taxonomie

Die Autoren konkretisieren ihre Überlegungen exemplarisch für sechs verschiedene Lernsituationen und zeigen ‚wie Schülerantworten auf den unterschied-

lichen Levels aussehen. Sie führen dazu auch ein Beispiel zum historischen Urteilen an („Making Value Judgements about a Historical Event“, ebd., 41-43).

Es werden dabei die unterschiedlichen Argumentationsqualitäten auf den jeweiligen Niveaustufen erläutert. Das Instrument scheint daher für die Messung der Qualität historischer Schülerurteile geeignet.

Michler et al. (2014) schätzen in einer Studie mit Einstufung von 268 Schülertexten das Instrument als tauglich ein für die Messung der Qualität von Schülerurteilen zu wissenschaftlichen Zwecken.

3. Fragestellung, Stichprobe und Methode

3.1. Fragestellung

Aufgrund der dargestellten theoretischen Überlegungen wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler, die auf einem höheren Niveau historisch argumentieren können, auch in der Lage sind, historische Perspektivenübernahme zu leisten. Daher müssten zwei unabhängig voneinander vorgenommene Analysen von Schülerurteilen mit zwei verschiedenen Messinstrumenten im Hinblick auf die Qualität des historischen Urteils und die Qualität der historischen Perspektivenübernahme korrelieren.

Die Studie geht deshalb der Frage nach, ob sich dieser vermutete positive Zusammenhang bei Schülertexten zeigen lässt, die zunächst nach den Stufen der SOLO-Taxonomie eingeschätzt wurden und dann in einem zweiten Schritt von einem anderen Kodierer hinsichtlich der Fähigkeit zur historischen Perspektiven-

übernahme analysiert wurden.

3.2 Stichprobe

Die vorgestellte Untersuchung wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Adaptive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht“ (ALGe) an der Universität Passau durchgeführt.

Alle Schülerinnen und Schüler (N = 268; Anteil männlich 48%) besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung die 9. Klasse verschiedener bayerischer Realschulen. Alle Teilnehmer wurden vorab im Rahmen ihres normalen Geschichtsunterrichts zu den Lehrplanthemen Jugend und Propaganda in der nationalsozialistischen Diktatur unterrichtet.

3.3 Methode

Die Schülerinnen und Schüler erhielten im Rahmen des normalen Unterrichts zum Thema „Widerstand im Nationalsozialismus“ eine Urteilsaufgabe zu folgendem fiktivem historischem Szenario:

Zeitreise - Gedankenspiel

Du bist ein Schüler im Jahr 1936 und gehst in die 9. Klasse. Stelle dir folgende Situation vor:

Die meisten in der Klasse haben sich bereits der Hitlerjugend angeschlossen und berichten begeistert von ihren Aktivitäten dort. Bisher bist du noch nicht beigetreten, weil deine Eltern dagegen sind. Sie halten nicht besonders viel von diesen „Krawallmachern“.

Deine Freundin Miriam hat es in letzter Zeit nicht besonders leicht in der Klasse. Viele eurer Mitschüler meiden sie neuerdings und reden kaum noch mit ihr.

Am schlimmsten setzen ihr aber die HJ-ler zu. Ständig muss sie sich Kommentare wie „Judensau“ gefallen lassen. Auch zu Handgreiflichkeiten ist es schon gekommen. Erst kürzlich hat ihr eine Mitschülerin ein Bein gestellt, sodass sie sich ein blutiges Knie geholt hat. Einige haben gelacht, andere nur stumm zugesehen, helfen wollte keiner.

Auch einige Lehrer sind ziemlich gemein zu ihr und benachteiligen sie ganz offensichtlich bei der Notengebung.

Du erfährst, dass die HJ eine Urlaubsfahrt auf die Nordseeinsel Langeoog anbietet. Teilnehmen können allerdings nur Mitglieder. Du würdest sehr gerne dabei sein. Bisher bist du aber noch kein Mitglied.

Wie verhältst du dich? Begründe dein Vorgehen genau und versuche dabei auch die Informationen aus den beiden Quellen miteinzubeziehen.

Abbildung 1: Urteilsaufgabe zum Thema „Widerstand im Nationalsozialismus“

Dazu bekamen sie zusätzlich Quellenmaterial aus dem Jahr 1936: Zum einen Auszüge aus dem Gesetzestext, in dem die Hitlerjugend ab 1. Dezember 1936 als einzige Jugendorganisation und Erziehungsinstitution neben Elternhaus und Schule im Deutschen Reich festgelegt wurde, und zum anderen ein Propagandaplakat, das für einen Beitritt zur Hitlerjugend wirbt. Der Arbeitsauftrag für die Probanden lautete, das eigene Verhalten in einer solchen historischen Situation schriftlich darzustellen und unter Einbeziehung der Quellen zu begründen. Die Aufgabe erforderte, die unterschiedlichen Dilemmata dieser Situation zu erkennen, diese abzuwägen und auf Basis dieses Urteils ein passendes Verhalten argumentativ darzu-

legen. Dabei stehen die Freundschaft zu Miriam und das Verbot der Eltern der Verlockung durch das Urlaubsangebot, dem psychischen Druck durch Propagandamaßnahmen (exemplarisch dazu das Plakat) und Gruppenzwang sowie die Gesetzeslage ab Dezember 1936 in dilemmatischer Konkurrenz zueinander. Die Schülerantworten (N = 268) wurden mit Hilfe der SOLO-Taxonomie von Biggs und Collis (Biggs & Collis 1982, 32) zunächst hinsichtlich ihrer argumentativen Qualität eingeschätzt (vgl. Michler et al. 2014). Das Verfahren wurde mittels unabhängiger Ratings und der Bestimmung der Übereinstimmungsmaße auf Zuverlässigkeit geprüft. Dabei ergab sich ein sehr guter Kappa-Wert von $\kappa = .96$ für die Intraraterübereinstimmung

sowie ein noch akzeptabler Mittelwert der Interraterübereinstimmung von $\kappa = .65$ (vgl. ebd.).

Eine Stichprobe (N = 58; aus zwölf Klassen und vier Schulen; Anteil männlich 41,4%;) der so kodierten Antworten dienten als Datengrundlage für den zweiten Kodiervorgang.

Für die Kodierung der Schülerantworten wurde zunächst in Anlehnung an die von Hartmann (2008, 58) vorgeschlagenen Ausprägungen der Perspektivenübernahme ein eigenes Kodebuch entwickelt, welches zur Inhaltsanalyse herangezogen wurde. Allerdings wurde die empirisch - wie oben erwähnt - nicht haltbare (vgl. Hartmann 2008)

Zwischenstufe „Rolle des historischen Akteurs“ ersetzt durch die Stufe *Prä-Kontextualisierung*. In Analogie zur SOLO-Taxonomie und der Idee eines Entwicklungsstufenmodells historischer Perspektivenübernahme folgend wurde eine dreistufige Rangskala konzipiert. Die Prä-Kontextualisierung wurde dabei so operationalisiert, dass sie logisch in Abgrenzung zur niedrigsten Stufe (= Gegenwartsfixierung), in der keinerlei Perspektivenübernahme geleistet wird, eine Vorstufe zur höchsten Stufe (= Kontextualisierung) bildet.

In Tabelle 2 werden die Stufenbezeichnungen beschrieben und jeweils mit einem Beispiel konkretisiert.

Stufe	Beschreibung	Beispiel für Schülerantwort ²
Gegenwartsfixierung	Der historische Kontext wird für die Argumentation und Schlussfolgerung nicht berücksichtigt. Gegenwartige Maßstäbe und persönliche Haltungen werden unreflektiert auf die historische Situation übertragen.	„... Mir ist egal ob ich mit zu der Ur-laubsinsel fahren kann oder nicht, mir ist es nicht viel Wert deshalb bei der HJ beizutreten. Die HJ ist doch eigentlich sinnlos!“
Prä-Kontextualisierung	Es werden mögliche Unterschiede der Handlungsmotivationen von Personen zwischen Gegenwart und Vergangenheit angesprochen, dennoch wird keine historische Perspektivenübernahme geleistet oder auch verweigert. Es wird keine haltbare und historisch kontextualisierte Schlussfolgerung gezogen.	„Vielleicht wäre ich beigetreten ich kann es einfach nicht sagen, da man sich die Situation von früher nicht hineinversetzen kann.“
Kontextualisierung	Der historische Kontext des Szenarios wird berücksichtigt, sodass eine historisch haltbare Schlussfolgerung gezogen wird. Die historischen Denk- und Handlungsweisen werden auf Basis der damals geltenden Bedingungen rekonstruiert und zur Entscheidungsfindung herangezogen. (vgl. Hartmann 2008, 44) Unterschiede zwischen Gegenwart und Vergangenheit können auch explizit angesprochen werden. (hinreichende Bedingung)	„Ich finde das es eine sehr schwere Entscheidung ist. Ich persönlich würde nie zu der Hitlerjugend dazu gehören mögen. Doch zu dieser Zeit war es ja noch ganz anders. Ich weiß nun über die Folgen, Ursachen usw. bescheid. Doch in dieser Zeit wusste das noch keiner (...).“

Tabelle 2: Stufen Historischer Perspektivenübernahmen

²Schüler-Orthographie bei Transkription beibehalten.

Die nach der SOLO-Taxonomie kodierten Antworten wurden für diese Studie hinsichtlich der gezeigten historischen Perspektivenübernahme (= HPÜ) mit Hilfe des Kodebuchs kodiert. Zur Prüfung der Kodiererübereinstimmung wurde eine Stichprobe von $N = 47$ Texten zusätzlich von einem unabhängigen Rater kodiert. Es ergab sich eine noch akzeptable Interraterkorrelation von $r = .77$.

4. Ergebnisse

Insgesamt ließen sich 13,8 % der 58 Antworten mit der höchsten Stufe Kontextualisierung der historischen Perspektivenübernahme kodieren. 58,6 % der Texte bleiben in ihrer Beurteilung des historischen Szenarios gegenwartsfixiert und zeigen keinerlei historische Perspektivenübernahme. Etwas weniger als einem Drittel (27,6 %) konnte die Vorstufe der Perspektivenübernahme Prä-Kontextualisierung zugewiesen werden.

Die Korrelationsberechnung ergab einen signifikanten Zusammenhang von SOLO-Level und HPÜ mit $r = .44$ ($p \leq 0,001$). Um die Richtung des Effekts zu bestimmen, wurden zwei Gruppen gebildet nach Schülerantworten mit niedrigem (Ausprägung 1 und 2) und hohem (Ausprägung 3 und 4) SOLO-Level. Das höchste SOLO-Level 5 „Extended abstract“ konnte bei keiner Schülerantwort kodiert werden und wurde deshalb nicht berücksichtigt.

Im Gruppenvergleich erreichten die Schülerantworten bei der HPÜ mit niedrigem SOLO-Wert einen Mittelwert von $AM = 1,3$ ($SD = .53$) mit hohem SOLO-Wert einen Mittelwert von $AM = 2,0$ ($SD = .88$).

Der T-Test für unabhängige Stichproben ergab eine signifikant höhere HPÜ der

Gruppe SOLO-hoch im Vergleich zur Gruppe SOLO-niedrig ($t(24,5) = -3,04$; $p = 0,006$).

Die Berechnung der Effektstärke ergab nach Cohen einen hohen Wert von $d = 1,03$. Es handelt sich also um einen praktisch bedeutsamen Befund. Aufgrund der dargestellten Ergebnisse kann die Hypothese wie in 3.1 dargestellt angenommen werden.

5. Diskussion

Die hohen Korrelationswerte und die bedeutsame Effektstärke erlauben für die Beantwortung der Fragestellung dieser Studie statistisch belastbare Aussagen. Es konnte gezeigt werden, dass das erreichte Niveau der SOLO-Taxonomie mit der Stufe der historischen Perspektivenübernahme korreliert. Die theoretische Annahme einer Korrelation von Urteilskompetenz und der Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme kann daher unter den dargestellten Bedingungen aufrechterhalten werden.

Allerdings wurde dieses Testverfahren bisher nur für eine Aufgabe zu einem bestimmten historischen Phänomen angewandt. Zu prüfen wäre, ob sich die Ergebnisse für andere Aufgaben mit unterschiedlichen Themen bestätigen lassen. Sowohl für das Erreichen eines bestimmten Levels historischen Argumentierens und Urteilens als auch für das Einnehmen der historischen Perspektive ist das Wissen über die jeweiligen Zeitumstände und die Ereignisse von entscheidender Bedeutung.

Offenbar spielt für die Argumentationsqualität neben dem fachlichen Wissen auch die Vermittlung von Argumentationsmethoden, also – je nach Konkretisierung –

prozessuralem oder metakognitivem Wissen, eine entscheidende Rolle.

In einer Studie mit 132 Schülerinnen und Schülern konnte de la Paz (2005) zeigen, dass speziell instruierte Lerner unabhängig von den vorher festgestellten Lernvoraussetzungen im Vergleich elaborierter und überzeugender argumentierten als die nicht-instruierte Kontrollgruppe. Es ist anzunehmen, dass sich ein ähnlicher Effekt zeigen lassen könnte, wenn die Schülerinnen und Schüler vorher explizit im Einnehmen historischer Perspektiven geschult werden.

Eine Herausforderung für die Probanden stellte in unserer Studie die moralische Komponente der Urteilsaufgabe dar. Für die Lösung der Aufgabe mussten die Lernenden verschiedene Dilemmata in Beziehung zueinander setzen und diese auch unter moralischen Gesichtspunkten abwägen (z. B. den Wert Freundschaft gegen den Wert der sozialen Zugehörigkeit). Durch die geforderte Ich-Perspektive war es mithin notwendig, nicht nur historische Perspektivenübernahme zu leisten, sondern die eigene moralische Urteilsfähigkeit in einer zeitlich fremden und konstruierten Situation unter Beweis zu stellen. Dies kann unter Umständen vereinzelt zu einer Überforderung geführt haben, was möglicherweise die Gegenwartsfixierung vieler Schülerinnen und Schüler zur Folge hatte.

Für eine weitere Studie sollen deshalb auch Aufgabenformate konstruiert werden, die den Lernenden weniger moralische Urteilskompetenzen abverlangen

und die Ich-Perspektive in der Aufgabenstellung vermeiden.

Insgesamt gesehen ist mit dem Befund dieser Studie ein Beitrag zur geschichts-didaktischen Theoriebildung gelungen. Die theoretisch plausible Annahme, dass die Fähigkeit, historische Ereignisse oder historische Phänomene sachgerecht zu beurteilen, abhängt von der Fähigkeit, die fremde, zeitliche entfernte, historische Perspektive einzunehmen, wurde empirisch überprüft und kann den Ergebnissen nach bestehen bleiben.

Die Geschichtsdidaktik begreift sich ihrem Selbstverständnis nach als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft. Für die Weiterentwicklung ihrer Theorien, ursprünglich abgeleitet aus der erkenntnistheoretischen Geschichtstheorie und somit einer geisteswissenschaftlichen Wissenschaftstradition entsprungen, braucht die Geschichtsdidaktik die empirische Lehr-Lern-Forschung. Will sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, normativ festgelegte Ziele historischen Lernens formuliert zu haben, die jedoch an den Lernenden selbst vorbeizielten, weil sie entweder gar nicht erreichbar oder nicht beobachtbar sind, muss sie „die Verbindung zu ihren Bezugswissenschaften, darunter vor allem die Pädagogik, die Psychologie und die systematischen Sozialwissenschaften,“ (Schönemann 2009, 84) unbedingt weiter suchen und in Zukunft noch verstärken.

Literatur

- Ashby, R. & L., Peter (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. Christopher Portal (Ed.). *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: Falmer Press.
- Becker, A. (2012). Historische Urteilsbildung. Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd.1* (S. 316-325). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Biggs, J. B. & C., Kevin F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy; structure of the observed learning outcome*. New York u.a: Academic Press
- Drie van, J. & Boxel van, C. (2013). Historical reasoning in classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52.
- Drie van, J.; Boxel van, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87–110.
- Gautschi, P. (2009). Vom ‚Hinschauen und Nachfrage‘ zu Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil. Popp Susanne & Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Historische Kompetenzen und Museen* (S. 48-61). Idstein.
- Gautschi, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (2. Auflage). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Hartmann, U. (2008). *Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens*. Dissertation, Göttingen.
- Hartmann, U. et al. (2009). Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 321–342.
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewusstsein – Theorie. Bergmann, Klaus, u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 42-44). Seelze-Velber.
- Kargl, K. (2014): *Untersuchung zur Tauglichkeit der SOLO-Taxonomie als Messinstrument zur Erfassung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern*, Univ. Masterarbeit, in Vorbereitung.
- Kohlberg, L. (1979). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In Wolfgang Althof (1995 Hrsg.), Kohlberg, Lawrence. *Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 123-174). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit).
- La Paz, S. de (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 139–156.
- Lee, P. & A., Rosalyn (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. Ozro Luke Davis (Ed.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp-21-50). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Michler, A., Mägdefrau, J., Jonas, K., Böhm, M. & Baumgartner, I. (2014): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13. Jg., 65-85.
- Schönemann, B. (2009). *Geschichtsdidaktik*. Mayer, Ulrich et al. (Hrsg.),

Wörterbuch Geschichtsdidaktik (S. 83f.) Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Selman, R. L. (1981). The Development of Interpersonal Competence. The Role of Understanding in Conduct. *Developmental Review* 1, 401–422.

Waldis, M. et al. (2012). Qualität von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Analyse von Videodaten. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2 (4), 142-157.

Zülsdorf-Kersting, Maik (2012). Was ist guter Geschichtsunterricht. Annäherung an eine verschüttete und wieder aktuelle Frage. Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (S. 7-19). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte, 2).



Katharina Jonas

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Geschichte

Universität: Passau

Anschrift: Innstraße 25, 94032 Passau

Tel: 0851-509 2867

E-Mail: katharina.jonas@uni-passau.de

Zur Person:

Seit 2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Geschichte und im ALGe-Forschungsprojekt der Universität Passau
2003-2009 Studium der Fächer Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaften in Regensburg und Passau, 1. Staatsexamen 2009 in Passau, 2. Staatsexamen 2011.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Empirische Geschichtsunterrichtsforschung: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug als fachdidaktisches Prinzip, historische Urteilsbildung von Kindern und Jugendlichen, individualisierende Lernaufgaben, Interesse und Motivation beim historischen Lernen.

Religiöses Lernen kann man sehen?!

Ein empirisches Unterrichtsforschungsprojekt im Katholischen Religionsunterricht

Manuel Stinglhammer / Hans Mendl

Zusammenfassung

Religiöse Lernprozesse sollen in dieser Studie auf mikrostruktureller Ebene beleuchtet werden. Dabei bilden die Schwierigkeiten der Lehr-Lernforschung im Kontext des katholischen Religionsunterrichts und die Notwendigkeit einer adäquaten Begriffsbestimmung den Ausgangspunkt. Mit Hilfe von videografierten Unterrichtsaufzeichnungen, Interviews mit den Lernenden und den Lehrkräften wird der Frage nachgegangen, wie sich die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern gestalten. Wesentliche Erkenntnis infolge inhaltsanalytischer Auswertungsmethodik ist, dass Lehrende eher eindimensionale Verknüpfungsleistungen einfordern, komplexere Vernetzungsleistungen mit anderen Themen oder biblischen Erzählungen kaum anregen. Wenn Schülerinnen und Schüler trotzdem zu umfassenderen Verknüpfungen kommen, werden diese für weitere Lernprozesse in der Klasse kaum nutzbar gemacht. Die Kommunikation verbleibt meist auf der Ebene eines Lehrer-Schüler-Gespräches, eine Verständigung zwischen den Schülern ist selten.

1. Das Dilemma

Wer sich auf das Terrain der Unterrichtsforschung, noch genauer der Lehr-Lernforschung begibt und sich dabei auch noch mit der mikrostrukturellen Ebene des Lernens (Lehrende-Lernende-Interaktion, Einzelrezeptionen, Rezeptionsverläufe, ...) befasst, steckt in einem dreifachen Dilemma:

Erstens findet Lernen in den „Schülerköpfen“ statt und lässt sich von außen nicht unmittelbar beobachten. Das, was eigentlich untersucht werden soll, ist und bleibt dem prüfenden Blick der Forschenden entzogen. Was von außen zugänglich ist, das sind wahrnehm-

bare „Zustandsveränderungen“ und vor allem Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, seien sie verbal oder nonverbal, die dann allerdings einer Einordnung, Deutung und Relativierung bedürfen. Freilich erhellen die in jüngster Zeit gewonnenen Erkenntnisse neurobiologischer Forschung mit ihren bildgebenden Verfahren die Vorgänge beim Lernen, machen aber gleichzeitig deutlich, dass die pädagogischen Konsequenzen daraus inhaltlich per se nicht neu sind; sie verdeutlichen vielmehr, „warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge tut, und das nicht, was ein schlechter tut“ (Roth 2009, 58). Letztlich „liegt noch im Dunkeln,

wie das Gehirn ‚lernt‘, aber wie das Gehirn funktioniert, welche Strukturen beteiligt sind und welche elektro-chemischen Prozesse ablaufen, hat die Neurobiologie und -physiologie schon ein Stück weit entschlüsselt“ (Hermann 2009, 148). Dies ist aber der springenden Punkt, denn diese eher formalen Bestimmungen lassen religionspädagogisch Forschende unbefriedigt, da vor allem substanziiell interessiert, was und vor allem wie „in Sachen Religion“ gelernt wird.

Zweitens kommt erschwerend hinzu, dass Unterricht ein derart komplexes, von mannigfachen Determinanten geprägtes Geschehen ist, dass ein Forschen auf diesem Gebiet immer zu einer Komplexitätsreduktion und damit auch zu einer Verzerrung der Wirklichkeit nötig ist. Dem Forschen im Klassenzimmer sind Grenzen gesetzt: „Empirische Forschung bleibt bei allen Verheißungen von Objektivität eine Konstruktion von Wirklichkeit, die nicht mit der Wirklichkeit selbst zu verwechseln ist“ (Kumlehn 2007, 65).

Wer religiöses Lernen untersuchen will, muss sagen können, was das ist. Damit sind wir beim dritten Dilemma: Eine Vielzahl möglicher Definitionen sowohl von „Religion“ als auch von „Lernen“ machen deutlich, dass es sich hier um einen in der (religions-)pädagogischen Diskussion häufig und notwendig gebrauchten, aber sehr unscharfen Begriff handelt (vgl. Porzelt 2009, 9f; Engler 1997, 142). Vor dem eigentlichen „Gang ins Feld“ gilt es den Begriff im Kontext der Studie zu konturieren und seine Bedeutung offen zu legen. Von daher verwundert es nicht, dass Unterrichtsforschung im engeren Sinne

auch in der Religionspädagogik noch wenig verbreitet ist: Die Darstellung der zahlreichen in den letzten Jahren durchgeführten empirischen Projekte auf dem Gebiet der Religionspädagogik hat gezeigt, dass unmittelbare Forschungsprojekte im Sinne einer Erforschung prozesshafter Strukturen und Vollzüge im Unterricht selbst nach wie vor rar sind; wenn Unterricht empirisch untersucht wird, dominieren Studien zur Unterrichtsrezeption und zu den Kontexten von Unterricht (z.B. Arzt et al. 2010; Heil 2003).

Andererseits erscheint es aber als wissenschaftliche und fachpolitische Herausforderung ersten Ranges, Unterrichtsforschung zu betreiben. Wird insgesamt z.B. von der DFG angemahnt, dass in der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik zu wenig empirisch geforscht wird, so verstärkt sich dieses Desiderat noch bezüglich des Forschungsfelds Religionsunterricht. Dabei müsste es das ureigenste Interesse auch der eigenen Fachdisziplin sein, genauer Auskunft über die inneren Zusammenhänge und Effekte des Unterrichtsgeschehens zu erhalten: „Neben den Untersuchungen zu den Voraussetzungen und der Resonanz von Religionsunterricht halte ich Untersuchungen zur Prozessqualität von Religionsunterricht für unerlässlich. Noch immer wissen wir viel zu wenig darüber, was in der Praxis von Religionsunterricht tatsächlich geschieht und wie sich religionspädagogische Ansätze in der Praxis realisieren lassen“ (Schweitzer 2008, 70).

2. Die Fragestellung

Diesem feststellbaren Defizit einer religionspädagogischen Unterrichtsfor- schung, die sich in den Kontext des schulischen Unterrichts begibt und seine Prozesse zu erhellen sucht, stellt sich der Passauer Arbeitskreis „Empirische Lehr-Lernforschung“. Die Gruppe aus Lehrstuhlmitarbeiterinnen und -mitar- beitern, Studierenden und bereits Leh- renden unterschiedlicher Schularten geht der Forschungsfrage nach, was eigentlich im Religionsunterricht ge- schieht, wenn Schülerinnen und Schüler unter der Anleitung einer Lehrkraft an der biblischen Erzählung von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-33) lernen.

Die Forschungsfrage ist im Sinne einer theoriebildenden qualitativen Forschung zu Beginn weit und offen gefasst, mit den ersten Erhebungen und Analysen beginnt gleichzeitig der Prozess „des Verfeinerns und Spezifizierens der Fragestellung“ (Strauss & Corbin 1996, 24). Offenheit als Grundprinzip qua- litativen Forschens und verstanden als Offenheit für die Daten und deren inhärente Muster und Strukturen soll helfen, auch das Unerwartete und Neue zu entdecken (vgl. Lamnek 2010, 20). So sind im Kontext dieser Studie, auch angeregt durch die aktuelle Gehirnforschung und Lernpsychologie, Verknüpfungsprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler von beson- derem Interesse; dies zeigten bereits die ersten Beobachtungen: Wie und wann vernetzen Lernende die neue Information (Unterrichtsgegenstand: Ja- kobs Kampf am Jabbok) mit welchen vorhandenen Wissensbeständen und Vorerfahrungen? Wie verknüpft sich das

Wissen in den Köpfen der Kinder und Ju- gendlichen? Lernpsychologisch ist dies die Frage nach den Grundbewegungen von Assimilation und Akkommodation, die sich wie folgt auffächert:

Welche Wissensrepräsentationen wer- den in den Köpfen der Kinder und Ju- gendlichen aktiviert, um mit dem ver- störenden Gottesbild dieser Perikope zurecht zu kommen? Wie rezipie- ren sie diese Bibelstelle und welche Bedeutung hat in diesem Prozess die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern und deren Rezeption? Wie wirkt in diesem Zusammenhang die Intention der Lehrkraft mit ein? In welcher Weise nehmen die Schülerinnen und Schüler die von der Lehrkraft in der durch das Lernarrangement gesetz- ten Deutungsangebote auf? All diese Fragen sind Ausdifferenzierungen der Frage, ob es gelingt, Gesetzmäßigkeiten in den Lernprozessen zu entdecken und damit Licht in das Dunkel des Lernens zu bringen (vgl. Sabinsky 2009, 167f; vgl. Mendl et al. 2010, 68).

Um Antworten auf die Spur zu kommen, wurde als verbindlicher Unterrichtsinhalt die biblische Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok festgelegt. Die Wahl geschah im Wesentlichen aus zwei Gründen: Erstens ist diese biblische Stelle in der Schülerschaft (und auch bei Lehrkräften) bedingt durch die geringe Präsenz in den aktuellen Lehrplänen wenig bekannt und „deshalb nicht mit dem Makel der ‚overfamiliarity‘ belastet, sodass sie nicht Gefahr laufen seit Langem ausgetretene Interpretationspfade zu verfolgen und altbekannte Deutemuster zu reprodu- zieren“ (Sabinsky 2009, 168). Zweitens

regt die Stelle in ihrer Sperrigkeit und Uneindeutigkeit ihres Gottesbildes und des Handlungsstranges zum Nachdenken und Fragen an, bleibt doch vieles explizit im Dunkeln. Sie ist in konstruktivistischer Hinsicht geradezu Perturbation in Reinform.

3. Was ist ein religiöser Lernprozess? Begriffsbestimmung im Kontext dieser Studie

Unter Einbezug zentraler Literatur zur Thematik und vor allem auf der Basis einer konstruktivistischen Lerntheorie haben wir eine eigene, auf das Forschungsprojekt mit der Perikope von Jakobs Kampf als Lerngegenstand gerichtete, vorläufige und sich immer wieder im Detail verändernde und selbstverständlich auch prinzipiell hinterfragbare Begriffsbestimmung entwickelt. Hierbei geht es ausschließlich um intentionale, von der Lehrkraft bewusst arrangierte und beabsichtigte Lernprozesse, wie sie für den schulischen Religionsunterricht charakteristisch sind (vgl. Mendl et al. 2010, 79).

Religiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts verstehen wir als einen auf Interaktionen basierenden individuellen und aktiven Prozess in einem sozialen Kontext, der Kognition, Emotion, Motivation und Volition umspannt und im Hinblick auf Religion und Glaube zu einer Veränderung durch die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand führt.

Diese Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als äußere Einwirkung im Sinne einer „produktiven Verunsicherung“ bewirkt eine Modi-

fikation von religiösem Vorwissen und Voreinstellungen durch eigene Konstruktionen/Verknüpfungsleistungen und zielt so auf religiös verantwortete Einstellungen, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Mendl & Stinglhammer 2012, 216).

Der kleinste gemeinsame Nenner der verschiedenen Lerndefinitionen ist die angestrebte Veränderung. Im Kontext des Religionsunterrichts ist diese näher mit den Begriffen Religion und Glaube zu spezifizieren. Veränderung, d.h. Modifikation von Vorwissen, Einstellungen, Haltungen, Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geschieht in der Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand. Das menschliche Gehirn versucht dabei permanent die neue Information mit bestehenden Strukturen zur verknüpfen.

Die konstruktivistische Lerntheorie scheint in der Überzeugung durch, dass Lernen einerseits als ein aktiver individueller Prozess zu beschreiben ist, deren Verlauf deshalb „nicht völlig vorhersagbar, sondern vielmehr von individuellen Konstruktionen geprägt“ ist (Mendl 17; Schülerbeispiel, biographisch geprägte Deutung des Kampfes zwischen Jakob und Gott/ dem Fremden: 3w07: *Also, ich glaube, das ist so ähnlich. Mein Papa war nämlich immer gegen eine Katze, dass wir uns zulegen und wir wollten unbedingt eine Katze. Jetzt hat sie meine Mutter einfach geholt.*) und damit jenseits von Verengungen Kognition, Emotion, Motivation und Volition umspannt (Tagebucheintrag aus der Sicht Jakobs: 3w07: *„Liebes Tagebuch, ich habe panische Angst. Ich weiß, dass*

Gott bei mir ist, aber trotzdem habe ich Angst. Ich will zu meiner Familie, aber was ist, wenn sie die Geschenke nicht angenommen haben. Hilf mir Gott, das alles zu überstehen“). Lernen ohne die Aktivität emotionaler Areale im menschlichen Gehirn ist neurowissenschaftlich ohnehin nicht möglich (vgl. Braun 2009, 141f).

Andererseits geschieht schulisches Lernen entscheidend im sozialen Gefüge des Klassenzimmers mit Lehrkraft und Mitschülerinnen und Mitschülern. Demzufolge nimmt die soziale Dimension eine bedeutende Rolle ein. Neurobiologisch bringt es Gerald Hüther pointiert auf den Punkt: Das Gehirn ist ein „soziales Konstrukt“ (Hüther 2009, 43).

Vor diesem Hintergrund sind individuelle Lernprozesse erst möglich (*1m13: Ja, (...), aber ich hätte jetzt noch etwas zu vorhin gesagt...*). Diese Erkenntnis unterstreicht die Unverzichtbarkeit der Lehrkraft, die Lernumgebungen plant, präsentiert, lenkt und infolgedessen die Richtung möglicher Lernprozesse anzeigt. Veränderungen im Bereich von Glaube und Religion geschehen stets auf der Basis des Vorwissens (*3w04: (...) ja ich glaube [es erinnert mich] an das mit Mose, weil den haben sie doch auch verfolgt und der hat halt auch Angst um sein Leben gehabt und das hat mich halt sehr an Jakob erinnert“).* Sie ergeben sich in den Kategorien von Einstellungen, Denk- und Handlungsmöglichkeiten durch Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, der hier als positive Verunsicherung oder Irritation (Perturbation) zu verstehen ist (*7w20: „(...) vielleicht, man hat ja(...) bestimmte Pläne, was man mal werden*

möchte oder so und wenn das einfach vielleicht nicht hinhaut [=gelingt] und dann einem nur der eine Job zur Verfügung steht und nichts anderes und man will es aber eigentlich nicht machen, (...) vielleicht dass man sich dann denkt, ja okay eigentlich muss ich den Schritt auf etwas Neues zugehen, weil man weiß ja nie, was dabei rauskommt (...“). Dabei werden bestehende Strukturen auf der Ebene von Wissen, Einsicht, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen gefestigt, erweitert oder angepasst (Modifikation) (*3w07: „Ja, eigentlich hatte ich ihn [Gott] [mir] immer ganz lieb vorgestellt, aber jetzt, ja, ist es ein bisschen anders.“).* Damit schließt der Begriff Veränderung in diesem Kontext ausdrücklich auch eine Bestätigung oder Konsolidierung von Vorwissen und Voreinstellungen ein (vgl. Mendl et al. 2010, 76-79; Schülerbeispiel: *„Also ich kann mir nicht vorstellen, dass ihn Gott verletzt hat, das passt nicht zu dem was wir sonst so im Religionsunterricht hören.“).*

4. Das Forschungsdesign

4.1 Die Datenerhebung

Auf der Basis der Forschungsfrage(n) und Erkenntnisse haben wir eine Forschungsmethodik entwickelt, die uns helfen soll, die Lernprozesse der Schüler zu beleuchten. Die Datenerhebung beruht wesentlich auf vier Säulen:

1. Wer unterrichtliche Lernprozesse untersuchen will, muss sich in den Unterricht begeben, so dass wir (nach einem aufwändigen Genehmigungsverfahren im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus) Religionsunterricht in verschiedenen Schularten und

Jahrgangsstufen videografierten. Inhaltliche Vorgabe an die Lehrkraft war die Behandlung der Stelle von Jakobs Kampf (Gen 32,23-32); darüber hinaus erhielt sie Materialien und ein didaktisches Methodenrepertoire als Hilfen angeboten.

Sicherlich gilt es zu bedenken, inwieweit die Beobachtung durch zwei fest im Klassenraum platzierte Videokameras und die Anwesenheit von 1-2 Forschern – wenn auch lediglich passiv teilnehmend (vgl. Lamnek 2010, 512) – das unterrichtliche Geschehen beeinflussen (vgl. Riegel 2013, 13), auch wenn in den nachfolgenden Interviews sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler tendenziell einen normalen, üblichen Unterrichtsverlauf bzw. Schüleraktivität bescheinigten.

2. Im Anschluss an die Unterrichtsaufzeichnung wurden nach folgenden Kriterien mit drei ausgewählten Schülerinnen oder Schülern Leitfadeninterviews geführt:

- a) ein Wortführer / Wortführerin;
- b) ein eher ruhiger Schüler / ruhige Schülerin;
- c) ein Schüler / eine Schülerin mit einem bemerkenswerten Beitrag, bei dem es lohnenswert erscheint, weiterzfragen.

Bei den Interviews sollen die Kinder und Jugendlichen als „Lernexperten“ selbst zu Wort kommen und Auskunft über ihre Lernprozesse geben. Sie sollten also primär durch Impulse zum Erzählen angeregt werden; damit fiel die Wahl auf das Leitfadeninterview.

Die Interviews wurden in der Regel wenige Tage nach der Aufzeichnung geführt und aufgezeichnet – außer schul-

organisatorische Gründe machten die Gespräche gleich im Anschluss an den Unterricht nötig. Im Verlauf des Interviews wurden Schülerinnen und Schüler auch mit eigenen unterrichtlichen Aussagen und / oder denen ihrer Mitschüler konfrontiert („stimulated recall“).

3. Es wurden die im Rahmen des Unterrichts gefertigten Schülerdokumente (z.B. Tagebucheinträge aus der Sicht des Jakob, kommentierte Schülerzeichnungen etc.) gesichtet und in die Analyse einbezogen.

4. Abschließend wurde mit der Lehrkraft ein per Audio aufgezeichnetes Leitfadeninterview geführt, in dem mit ihr über die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gesprochen wurde, um so die Sichtweise und Einschätzung des „Experten vor Ort“ ergänzend zur Verfügung zu haben.

Es wurden 13 Unterrichtsstunden inklusive der Schülerinnen- und Schüler- bzw. der Lehrerinnen- und Lehrer-Interviews an Grund-, Haupt- bzw. Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien videografiert und transkribiert.

Die Suche nach Lehrkräften, die sich dafür bereit erklärt haben, erwies sich schwieriger als zunächst gedacht. So erfolgte die Auswahl der Lehrenden und Schulklassen primär über persönliche Kontakte, aber mit einer möglichst breiten Abdeckung unterschiedlicher Gruppenmerkmale: Es sollten Lehrkräfte unterschiedlichen Dienstalters, unterschiedlicher Schultypen und unterschiedlicher Jahrgangsstufen im Forschungsprojekt berücksichtigt werden.

4.2 Der Prozess der Datenauswertung

Von der Problemstellung einer engeren Unterrichtsforschung aus werden qualitative Forschungsmethoden bevorzugt; ausgehend von grundlegenden inhaltsanalytischen Verfahren eignen sich besonders Methoden, die die Schülerinnen und Schüler selbst als Experten des Lernens in den Mittelpunkt stellen. Ein neuralgischer Punkt ist die Bestimmung einer transparenten Untersuchungs- und Auswertungsmethodik. Dieser Prozess erweist sich als äußerst spannend und herausfordernd, da die Methodik, wie es bei qualitativ-theoriegenerierenden Verfahren üblich ist, prozesshaft in einem Wechsel von deskriptiv-phänomenologischen Phasen einer ersten Analyse des Materials, dem Einbezug forschungstheoretischer Impulse (z.B. die ganze Bandbreite qualitativer Auswertungsmethoden), der Diskussion im Forscherteam, verbunden mit ersten Hypothesen, und der schrittweisen Entwicklung geeigneter Untersuchungsverfahren vorstatten geht. Gerade bei der Unterrichtsforschung erfährt man den perturbierenden Prozess einer genauen Analyse des Gegenstand sehr intensiv: Je genauer man einen Gegenstand betrachtet, um so mehr verliert er an Klarheit, und die Fragen häufen sich an.

Dennoch geht mit der genaueren Sichtung der Daten das Entdecken von bestimmten Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich der Fragestellung einher. Der Forschungsblickwinkel fokussiert und präzisiert sich, in diesem Fall auf die Verknüpfungsleistungen der Schülerinnen und Schüler, welche freilich nicht ohne die entsprechenden Impulse und Arbeitsaufträge der Lehrkraft zu sehen sind.

Entsprechende Textpassagen in den Unterrichtstranskripten werden gekennzeichnet, kodiert und synoptisch verglichen, um Strukturen und Muster im Datenmaterial zu erkennen (vgl. Kelle & Kluge 2010, 58f).

Dies führte zu einer ersten Kategorienbildung, welche eher eindimensionale Verknüpfungsleistungen (Verknüpfung von zwei Items, z.B. biblischer Text und Bild) von mehrdimensionalen Vernetzungsleistungen (Verknüpfung von mehreren Items, z.B. biblischer Text mit Vorwissen und Vorerfahrungen bzw. anderen größeren Zusammenhängen) unterscheidet. In diese Prozedur werden auch die vorausgehenden Lehrerimpulse und Schülerbeiträge einbezogen. Grundsätzlich müssen die Forschenden bei einem so komplexen Geschehen wie dem schulischen Unterricht darauf achten, nicht einem „behavioristischen Fehlschluss“ zu erliegen (wenn Lehrerintervention A, dann Effekt B) und damit den Religionsunterricht auf eine Kette von Reiz-Reaktionsmechanismen zu reduzieren (vgl. Englert 2013c, 446). Der Auswertungsprozess ist noch im Gange, erste Befunde können aber hier schon diskutiert werden.

5. Hypothesen und Diskussion

a) Auffällig ist eine ausgeprägte Schülerorientierung in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden. Die Lehrenden sind äußerst bemüht, Fragen anzustoßen und diese in den Mittelpunkt der Unterrichtseinheit zu stellen. Ein „Überstülpen“ fertiger Interpretationen, welche den Schülerinnen und Schülern als „fertige Antwort oder Wahrheit“ zu übernehmen haben, konnte nicht beobachtet

werden. Lehrkräfte sehen sich heute offenbar stärker als Moderatoren einer Auseinandersetzung, als Partner des Lernens, Partner einer Suche nach Deutung und Bedeutung, denn als Vermittler von (vorgefertigter) Antworten.

b) Die Unterrichtsstunden zeichnen sich durch eine weitgehend sorgfältige Planung und Abstimmung der methodischen Einzelschritte aus. Schüleraktivierung scheint dabei eine für Lehrkräfte wichtige Aufgabe zu sein.

c) Viele Lehrende animieren ihre Schülerinnen und Schüler mit eher offenen Impulsen Fragen zum und an den biblischen Text zu stellen (9Lw: (...) *Ja, das sind jetzt die Informationen, die wir rausholen aus dem Text und jetzt gibt es eine Menge Fragen. Oder: 4Lm: (...) Da sind jetzt einige Fragen, oder? Da geht's ganz schön durcheinander.*). In diesen Phasen, zeigen sich tendenziell deutlich mehr mehrdimensionale Verknüpfungen auf Seiten der Schülerinnen und Schülern, z.B.:

12Lm: Ja, die beiden Frauen, die hat er gehabt. Das waren seine Frauen. Kommt dir das komisch vor? [Schülerinnen: Ja] Was kommt dir da komisch vor?

12w02: Ja, dass man zwei Frauen hat. Das ist ja dann betrügen. Das ist ja ein Gebot. Irgendwie das mit der Ehe da.

12w07: Der müsste gesteinigt werden.

12Lm: Das haben wir erst bei Jesus besprochen, wo eine Frau-

12w07: - gesteinigt wurde, weil - nein, nein, die ist fast gesteinigt worden,

die haben die dazu verurteilt.

12w05: Weil sie Ehebruch-

12w07: Ja, genau. Aber wenn der zwei Frauen hat, dann macht der dann wieder einen Ehebruch?

Eine Schülerin ist irritiert, weshalb Jakob zwei Frauen hat. Sie verknüpft den Anfang der biblischen Erzählung mit dem 6. Gebot, das ihr in einem früheren Kontext bereits begegnet ist. Eine andere verknüpft – angeregt durch den Begriff „Steinigung“ – mit der Perikope „Jesus und die Ehebrecherin“ im Johannes-evangelium und vernetzt so mit einem anderen kürzlichen Unterrichtsinhalt. Diese Verknüpfungsleistungen greifen deutlich auf verschiedene Ebenen des Vorwissens aus und sind sichtlich emotional gefärbt. Dies sind deutliche Indikatoren einer mehrdimensionalen Verknüpfung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

d) Grundsätzlich lässt sich beobachten: Lehrkräfte fordern tendenziell mehr zu eindimensionalen Verknüpfungen auf, komplexere Vernetzungsleistungen – auch in höheren Jahrgangsstufen – sind eher selten. Es stellt sich damit die Frage, ob der heutige Religionsunterricht wirklich in angemessenem und ausreichendem Maß die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aktiviert und herausfordert (vgl. dazu auch die Erkenntnisse von Englert 2013b, 262).

Ein wirklich deutlicher Unterschied zwischen den didaktischen Arrangements und Lehrerimpulsen in einer vierten Klasse oder einer achten oder elften Jahrgangsstufe lässt sich dies-

bezüglich auch nur schwer erkennen. Rudolf Englert bezweifelt in seiner jüngst erschienen Religionsdidaktik eine ausreichende kognitiv herausfordernde Auswahl an Inhalten, Didaktik und Methodik des gegenwärtigen Religionsunterrichts, „infolgedessen könnten auch kaum Erfahrungen fortschreitenden Könnens“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erwachsen (vgl. Englert 2013a, 31). Fehlt es nicht an einer fachlichen Expertise des Lehrers, die als Perturbation Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anzustoßen vermag? (vgl. Englert 2013a, 26-35). „Auskünfte darüber, ‚was Christen glauben‘, kommen im heutigen Religionsunterricht weniger von den Lehrpersonen als von in den Unterricht eingespielten Medien (Texten, Bildern, Internetrecherchen)“ (Englert 2013b, 258). Grundsätzlich beobachtet die Essener Forschungsgruppe Indikatoren dafür, dass sich Lehrende v.a. im Bereich der Grundschule „überhaupt mit eigenen inhaltlichen Eingaben stark zurückhalten (...) Dies gilt nicht nur für konfessorische Sprechakte, bei denen sich der Lehrer mit seinem eigenen Glaubensstandpunkt in den Unterricht einbringt, sondern auch für die fachliche Expertise, bei der es beispielsweise um sachkundliche Hintergründe, vertiefende Erklärungen oder perspektivische Weitungen usw. geht“ (Englert 2013b, 258).

Solche Hinweise lassen sich auch in den von uns aufgezeichneten Unterrichtseinheiten feststellen: Auch wenn die in unserer Studie zur freien Verfügung gestellten methodisch-didaktischen Materialien Möglichkeiten

konkreter inhaltlicher Impulse bereithielten, wurden sie nicht bzw. kaum eingesetzt. Schülerinnen und Schüler werden eher wenig mit neuen inhaltlichen Impulsen (z.B. schülergemäße exegetische Informationen) oder einer Deutung durch die Lehrenden konfrontiert. Wenn Bilder eingesetzt werden, dienen diese meist illustrativen Zwecken; sie zielen weniger darauf ab, neue Deutungsmöglichkeiten anzubieten und komplexere Verstehensprozesse anzubahnen. Dies beinhaltet die Gefahr, dass die Lernlandschaften konturlos werden und eine konstruktive Auseinandersetzung und Weiterentwicklung gehemmt wird.

- e) Die Kommunikationsstruktur im Religionsunterricht ist gekennzeichnet von einer Fixierung der Lernenden auf die Lehrkraft hin. Ein echtes Gespräch zwischen den Schülerinnen und Schülern, eine Bezugnahme auf Aussagen von Vorrednern ist kaum zu beobachten.

Petra Freudenberger-Lötz beobachtet in ihrer Untersuchung zu „Theologischen Gesprächen mit Kindern“ eine mangelnde „interaktive Kompetenz“ der Studierenden in Praktika (Freudenberger-Lötz 2007, 239). Es stellt sich die Frage, ob diese fehlende Kompetenz nicht auch teilweise bei erfahrenen Lehrkräften vorhanden ist, weil es in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden nicht gelingt (oder auch nicht beabsichtigt war), die Schüler miteinander ins Gespräch zu bringen. Wenn die Lehrkräfte dies nicht intendiert haben, ist zu fragen, weshalb nicht, wenn dadurch so manche perturbierende,

weiterführende Schüleräußerung einfach verpufft und für den Unterricht verloren geht. So wurde in einer 6. Jahrgangsstufe des Gymnasiums der Textabschnitt besprochen, in dem Jakob Gott nach seinem Namen fragt und keine Antwort erhält. Nach einigen Überlegungen in der Klasse, auch da-
gehend ob es sich bei dem Fremden um Jesus handeln könnte, was verneint werden konnte, ging die Lehrkraft zu einem anderen Abschnitt über. Es meldet sich eine Schülerin zu Wort:

10w15:[10Lw:10w15] *Jesus würde antworten auf die Frage.*

10Lw: *Wie bitte?*

10w15: *Jesus würde antworten auf die Frage.*

10Lw: *Vielleicht. Wissen wir nicht, wie sich Jesus in dieser Situation verhalten würde. Okay, zurück zum Arbeitsauftrag. Worum geht es hier?*

Sichtlich überrascht scheint die Lehrkraft hier. Das verwundert auch nicht, war sie doch in ihrer gedanklichen Führung bereits einen Schritt weiter. Die Schülerin springt nochmals zurück zur Ausgangsfrage, weshalb der Fremde Jakob seinen Namen nicht sagt. Die Schülerin zeigt hier eine komplexe Vernetzungsleistung, vergleicht sie doch das Verhalten des Fremden mit dem, was sie von Jesus weiß und kommt zum Schluss, dass sich Jesus anders verhalten hätte. Die Lehrkraft geht aber weiter nicht auf diesen Einwurf ein und macht mit „Okay, zurück zum Arbeitsauftrag“ deutlich, dass sie die Einlassung für den Unterrichtsverlauf wenig bedeutsam oder förderlich hält. Sie fragt auch nicht nach einer Erklärung oder

Erläuterung. Dieser Gedanke, der auch zum Anstoß des Nachdenkens und zur Irritation für alle Jugendlichen hätte werden können, wird hier für einen tieferen religiösen Lernprozess nicht fruchtbar gemacht.

6. Ausblick

Diese ersten Hypothesen, welche auf den ersten Auswertungsschritten beruhen, werden sich im Prozess der Analyse sicherlich weiter differenzieren, möglicherweise noch weiter erhärten. Interessant für unsere Forschungsgruppe sind in diesem Zusammenhang die entdeckten Parallelen zu den jüngsten Forschungsergebnissen der mehrfach zitierten Essener Untersuchung.

Bei aller gebotenen Vorsicht in der Interpretation der Daten, zumal im noch nicht abgeschlossenen Verfahren, eröffnen sich auf jeden Fall neue anregende Denkhorizonte, die der Konturierung des Religionsunterrichts im Kanon der schulischen Fächer förderlich sind. Es ergeben sich neue Fragen: Wie ist das Verhältnis von Schülerorientierung und Unterrichtsinhalt? Neigt ein gegenwärtiger Religionsunterricht dazu, den Schüler auf Kosten des Unterrichtsgegenstandes in den Mittelpunkt zu stellen? Nehmen sich Religionslehrkräfte mit ihrer Aufgabe einer inhaltlichen Eingabe zu sehr zurück? Könnten Impulse und Arbeitsaufträge einen höheren Komplexitätsgrad erreichen, um die Kinder und Jugendlichen kognitiv stärker herauszufordern?

Diese wenigen Fragen mögen genügen, um deutlich werden zu lassen, dass Unterrichtsforschung zutiefst eine Forschung in und an der Praxis ist, nimmt sie doch in ihr ihren Ausgang und wirkt

in sie zurück, indem sie den konkreten Unterricht in seinen Lernprozessen einerseits zu verfeinern und andererseits theoretisch zu untermauern vermag.

Literatur

- Arzt, S., Porzelt, B. & Ritzer, G. (2010). Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik. Projekte aus der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ – ein Literaturrückblick über das vergangene Jahrzehnt. *Religionspädagogische Beiträge* 65, 43-55.
- Braun, A. K. (2009). Wie Gehirn laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. A.) (S. 134-147). Weinheim: Beltz.
- Englert, R. (2013a). *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München: Kösel.
- Englert, R. (2013b). Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In: U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 249-265). Münster: Waxmann.
- Englert, R. (2013c). Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. *KatBl* 138, 444-450.
- Englert, R. (1997). „Schwer zu sagen...“: Was ist ein religiöser Lernprozess? *EvErz* 49, 135-150.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Heil, S. (2003). Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht. Stand und Entwicklungsgeschichte. In D. Fischer, V. Elsenbast, & A. Schöll (Hrsg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*. (S. 13-35). Münster: Waxmann.
- Hermann, U. (2009). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In Ders. (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. A.) (S. 148–181). Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2009). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen die Schüler und Lehrer? In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 41-48). Weinheim: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. A). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kumlehn, M. (2007). *Unterrichtsforschung Religion – Hermeneutische*

- Annäherungen im Spannungsfeld von Verheißung und Versuchung. *Theoweb* 6 (2), 62-66.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. A). Weinheim: Beltz.
- Mendl, H. (2005). *Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung*. In Ders. (Hrsg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (S. 9-26). Münster: LIT.
- Mendl, H., Sabinsky, M. & Stinglhammer, M. (2010). „Schlägert Gott?“ Rezeptionsstudien zu Gen 32,23-32. In G. Büttner, et al. (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel*. Hannover: Siebert.
- Mendl, H. & Stinglhammer, M. (2012). „Eigentlich hatte ich mir Gott immer ganz lieb vorgestellt!“ Am Beispiel von Jakobs Kampf: Ein Werkstattbericht über religionspädagogische Unterrichtsforschung. In *KatBl* 137, 213-219.
- Porzelt, B. (2009). *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Riegel, U. (2013). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Einleitung. In Ders. & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 58-68). 2.A. Weinheim: Beltz.
- Sabinsky, M. (2009), Werkstatt Unterrichtsforschung. Konstruktivistische Bibeldidaktik im Praxisversuch. In H. Mendl & T. Glück (Hrsg.), *Worauf es ankommt. Festschrift für Konrad Bürgermeister* (S. 165-172). Winzer: Duschl.
- Schweitzer, F. (2008). Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In *ZPT* 60, 59-73.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.



Prof. Dr. Hans Mendl

Universität: Passau
Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des
Religionsunterrichts
Anschrift: Michaeligasse 13, 94032 Passau
Tel: 0851/509-2111

Zur Person:

Dr. theol., Lehrstuhlinhaber

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Konstruktivismus-Theorien, Lernen an fremden Biographien, Schulbuch-Entwicklung, Neue Formen des Religionsunterrichts (Performativer Religionsunterricht), Unterrichtsforschung, Lernwerkstatt Religionsunterricht



Manuel Stinglhammer

Universität: Passau
Department für Katholische Theologie
Anschrift: Michaeligasse 13, 94032 Passau
Tel: 0851/509-2117
E-Mail: manuel.stinglhammer@uni-passau.de

Zur Person:

Wiss. Mitarbeiter am Department für Katholische Theologie, Seminarrektor i.K.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Empirische Lehr - und Lernforschung

Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen?

Sabrina Kufner

Zusammenfassung

Im Rahmen einer Studie zur Diagnose und Prognose von Handlungskompetenz im Bereich adaptiven Lehrens von Studierenden wurde ein Messverfahren entwickelt, das die Lücke zwischen Handlungspräskriptionen in Form empirisch erhobener Dispositionen und dem tatsächlichen Handlungsvollzug schließen kann. Der vorliegende Artikel beschreibt die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung des Beobachtungsinstrumentes zur Erhebung „adaptiven Lehrens“. Mit diesem Instrument gelang es, adaptives Lehrerhandeln entlang deduktiv ermittelter Qualitätskriterien empirisch zu erfassen.

I. Theoretischer Rahmen und Fragestellung

Die Diskussion über die Problematik des Umgangs mit der Heterogenität der Schülerschaft ist keineswegs neu. Hinter diesen Überlegungen steht die genuin pädagogische Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit und damit verbunden der Anspruch, jedes Individuum gemäß seiner individuellen Fähigkeiten zu fördern und zu fordern. Dementsprechend ist diese Aufgabe in den von der KMK herausgegebenen und geforderten Standards für die Lehrerbildung verankert und für den schulischen Kontext konkretisiert worden (vgl. Terhart 2002). So einleuchtend und teilweise durch empirische Studien fundiert diese Ansätze auch sind, für die handelnde Lehrperson stellen sie eher einen mehr oder minder detaillierten Forderungskatalog dar. Eine anwendungsnahe Hilfestellung für pro-

fessionelles Lehrerhandeln in der Unterrichtssituation leisten sie nicht. Die Frage, was individualisierenden Unterricht ausmacht bzw. wie Lehrkräfte handeln, wenn sie guten individualisierenden Unterricht halten, bleibt weitgehend unbeantwortet. Vielleicht ist dies auch der Grund, warum zwar das Bewusstsein für die Notwendigkeit individualisierender Lehr-Lern-Prozesse im Schulalltag angekommen ist, die Qualität und Quantität der Umsetzung hinter den Forderungen jedoch zurück bleibt.

1. Was ist adaptive Lehrkompetenz?

Einen vielversprechenden Lösungsansatz liefert der kompetenzorientierte, aufgabenanalytische Blick auf Lehrerhandeln. Die Professionalität einer Lehrkraft zeigt sich in der effektiven Lehrerhandlung. Primäres Ziel dabei

ist es, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern Lernerfolge zu ermöglichen. Zu bewältigende Kernaufgabe ist demnach das Bereitstellen adaptiver Lernsettings, die individuell erfolgreiche Lernprozesse ermöglichen. Bei der dafür nötigen Kompetenz aufseiten der Lehrkräfte spricht man von Adaptiver Lehrkompetenz. Beck et al. (2008) beschreiben diese professionelle Teillehrkompetenz konkret: „Damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler unter Einbezug ihrer heterogenen Voraussetzungen möglichst gut lernen, braucht es Lehrpersonen, die Unterricht adaptiv gestalten können. In ihrer Planung achten sie auf eine optimale Passung zwischen dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler und dem Sachinhalt. Im Moment des Unterrichtens nehmen sie weitere Anpassungen vor, je nachdem, wie die antizipierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in Wirklichkeit ablaufen. Die Kompetenz, auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen, nennen wir adaptive Lehrkompetenz. Dabei unterscheiden wir adaptive Planungskompetenz und adaptive Handlungskompetenz“ (Beck et al. 2008, 10). Auf Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie zum „guten Lehrer“ zurückgreifend (vgl. Weinert & Helmke 1996) entsteht nach Beck und Kollegen (2008) adaptive Lehrkompetenz aus dem Zusammenspiel und der Koordination der vier Komponenten: Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz (vgl. Beck et al. 2008, 37 sowie 41–47). In Verbindung mit dem empirisch überprüften Modell der Effektivitätskomponenten für Lehren und Lernen (Bolhuis 2003; Seidel &

Shavelson 2007), flankiert von aktuellen Forschungsbefunden zum effektiven individualisierenden Unterricht (beispielsweise Hånze et al. 2007, Tepner et al. 2009, Kutnick et al. 2005 uvm.) lässt sich so ein Blick in die unterrichtliche Handlungssituation konstruieren, der die theoretische Grundlage für die Entwicklung eines detaillierten Anforderungs- oder Aufgabenprofils für adaptive Lehrkompetenz auf Mikro-Ebene ermöglicht: Was müssen Lehrkräfte tun, wenn Sie guten adaptiven Unterricht halten wollen? (siehe ausführlich Kufner 2013).

2. Operationalisierung adaptiver Lehrkompetenz und Adaption auf das Niveau von Studierenden

Die Operationalisierung adaptiver Lehrkompetenz erfolgte in der vorliegenden Studie über die Formulierung von Thesen. Im Sinne von Handlungskompetenz - verstanden als erfolgreiche Bewältigung spezifischer Anforderungen - wurden entlang der Planungs- und Durchführungsdimensionen Aufgaben mit Blick auf deren tatsächlich sichtbares (Handlungs)Ergebnis als Qualitätsdimensionen identifiziert. Aus methodologischer Sicht entstand so die erste Grundlage für die Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes. Entlang dieser Thesen konkretisiert sich adaptive Lehrkompetenz in 14 Teilkompetenzen (siehe Abbildung 1). Zwar sind diese im Modellierungsprozess einzeln und inhaltlich als kategorial getrennt beschrieben, in der Handlungssituation selbst stehen sie teilweise in einem Abhängigkeitsverhältnis oder bedingen sich gegenseitig, sodass sie kaum isoliert voneinander beobachtet werden können. Eine gelungene Planung und Durchführung ist mehr als die Sum-

me ihrer Einzelkomponenten. Dennoch liefern diese Thesen die Grundlage für die Beschreibung von Teilkompetenzen hinsichtlich des Gesamtkonstrukts der adaptiven Lehrkompetenz. Für die Modellierung und Messbarmachung einer Kompetenz ergeben diese Einzelteile Qualitätsdimensionen von Unterricht, die sichtbar werden müssen, wenn auf eine ausgeprägte adaptive Lehrkompetenz geschlossen werden soll.

Da der Fokus dieser Studie auf der Niveaustufe von Studierenden lag, folgte nach der Ausdifferenzierung der Binnenstruktur adaptiver Lehrkompetenz die Beschreibung der entsprechenden Niveaustufe (vgl. Klieme & Leutner 2006, 877), in diesem Fall der Minimalstufe adaptiver Lehrkompetenz. Professionell

handelnden Lehrkräften, die die maximale Stufe adaptiver Lehrkompetenz erreichen, gelingt es, alle Anforderungen auf höchstem Niveau zu erfüllen. Studierende befinden sich noch am Anfang ihrer theoretischen und praktischen Ausbildung, was sich selbstverständlich auf das Niveau ihres adaptiven Unterrichtens auswirkt.

Hier wird bereits deutlich, dass aus organisatorischen und anspruchsbedingten Gründen nicht alle Anforderungen erreicht bzw. in der Handlungssituation sichtbar werden können (vgl. These 4 und 13). Ausgehend von diesen Überlegungen entsteht in Abgrenzung von der Maximalstufe das folgende Kompetenzraster adaptiver Lehrkompetenz professioneller Lehrpersonen (siehe Abbildung 1).

These	Minimalstufe adaptiver Lehrkompetenz	Maximalstufe adaptiver Lehrkompetenz
I. Adaptives Lehren erfolgt über adaptives Lernmaterial.	Die/der Studierende erkennt grundsätzlich, dass in der Klasse unterschiedliche Lernausgangslagen vorkommen und erstellt Lernmaterial, das diese Tatsache berücksichtigen kann.	Auf der Basis diagnostizierter Lernausgangslagen sowie die Sachstruktur des Lerninhalts beachtend erstellt die Lehrperson Lernmaterial, das anhand klarer Aufgabenstellungen adaptiv Lernwege anleitet.
II. Adaptives Lehren erfolgt durch adaptive Zuordnungsprozesse.	Die/der Studierende erkennt, dass es nicht reicht, adaptives Lernmaterial zur Verfügung zu stellen. Sie/Er organisiert die Zuordnungsprozesse zwischen Material und Lerner.	Die Lehrperson berücksichtigt bei der Planung die Notwendigkeit adaptiver Zuordnungsprozesse zwischen Material und Lerner. Sie/Er organisiert die Zuordnungsprozesse so, dass das Material für den Lerner adaptiv wird.
III. Adaptives Lehren erfolgt über geeignete Sozialformen.	Die/der Studierende erkennt, dass Sozialformen Einfluss auf die Lernaktivität haben. Sie/er setzt Sozialformen ein, die adaptives Lernen unterstützen können.	Die Lehrperson setzt Sozialformen gezielt ein und sorgt gegebenenfalls für eine Gruppenzusammensetzung (heterogen oder homogen), die Lernen adaptiv unterstützt.
IV. Adaptives Lehren erfordert Methodenkompetenz aufseiten der Lerner.	Die/der Studierende ist sich bewusst, dass Lernmethoden eingeübt werden müssen.	Die Lehrperson unterrichtet Lernmethoden und notwendige skills. Sie übt diese mit den Lernern ein, bevor sie diese einsetzt.

These	Minimalstufe adaptiver Lehrkompetenz	Maximalstufe adaptiver Lehrkompetenz
V. Adaptive Lernumgebungen müssen zügig organisiert werden.	Die/der Studierende hat sich Gedanken darüber gemacht, wie sie die Lernumgebung organisieren will. Sie/er beansprucht bei der Organisation der Lernumgebung nicht zu viel Zeit.	Die Lehrperson antizipiert mögliche Probleme bei der Organisation der Lernumgebung. Sie reagiert flexibel bei situativen Veränderungen, um die Lernumgebung rasch zu organisieren.
VI. Adaptives Lehren bedarf eingeführter Regelsysteme.	Die/der Studierende erkennt die Bedeutung einer störungsarmen Lernumgebung und gibt störungspräventiv Anweisungen zum Arbeitsverhalten.	Die Lehrperson thematisiert Regelsysteme im Unterricht und führt diese erfolgreich ein, damit störungsfreies Arbeiten langfristig gewährleistet ist.
VII. Adaptives Lehren bedarf der Organisation von „helpseeking“-Prozessen.	Der/Die Studierende erkennt die Möglichkeit von „helpseeking“-Situationen und gibt dazu Hinweise.	Die Lehrperson führt Regelsysteme bezüglich „helpseeking“-Prozesse ein.
VIII. Adaptive Lernumgebungen ermöglichen individuelle Lernbegleitung.	Der/dem Studierenden gelingt es, die adaptive Lernumgebung einigermaßen störungsfrei aufrecht zu erhalten, sodass Gelegenheit für individuelle Beratung entsteht.	Die Lehrperson hält die adaptive Lernumgebung auch im Laufe der Unterrichtsstunde aufrecht. Sie verschafft sich Zeit und Gelegenheit für individuelle Beratung.
IX. Adaptive Lernumgebungen beinhalten individuelle Lernbegleitung.	Die/der Studierende bemüht sich, die auf die Fragen der Lerner adaptiv einzugehen.	Der Lehrkraft hat die gesamte Klasse im Blick und reagiert schnell, sodass die Lerner zügig individuelle Unterstützung bekommen. Sie erkennt das Lernproblem und geht adaptiv darauf ein, sodass der Lerner selbständig weiterarbeiten kann.
	Die/der Studierende erkennt die Möglichkeit, dass Lerner sich bei Fragen gegenseitig unterstützen können und organisiert Helfersysteme.	Auf der Basis diagnostizierter Lernausgangslagen organisiert die Lehrkraft Helfersysteme.
X. In adaptiven Lernumgebungen steht genügend Material zur Verfügung.	Die/der Studierende hat soviel Material vorbereitet, dass meist keine Engpässe bei den Lernenden entstehen.	Die Lehrkraft hat genügend Material vorbereitet, sodass jeder Lerner jederzeit seinen Lernprozess verfolgen kann.
XI. Adaptives Lernen bedarf eines reibungslosen Materialeinsatzes.	Der/dem Studierenden gelingt es, den Einsatz des Lernmaterials weitgehend reibungslos zu organisieren.	Die Lehrkraft schafft äußere Rahmenbedingungen, die die Organisation adaptiver Lernumgebungen begünstigen. Die Organisation des Materialeinsatzes während der gesamten Unterrichtsstunde erfolgt reibungslos.
XII. Adaptives Lehren beinhaltet individuelles Lernfeedback.	Die/der Studierende plant und organisiert eine Feedbackmethode.	Die Lehrkraft organisiert lernbegleitend individuelles Feedback.

These	Minimalstufe adaptiver Lehrkompetenz	Maximalstufe adaptiver Lehrkompetenz
XIII. Adaptive Lernumgebungen fördern meta-kognitive Prozesse.	Die/der Studierende erkennt, dass es wichtig ist, dass die Lerner aktiv am eigenständigen Denkprozess bleiben müssen.	Die Lehrkraft achtet beim Erstellen des Lernmaterials und bei den Interaktionen im Unterricht auf die Förderung metakognitiver Prozesse.
XIV. Adaptive Lernumgebungen leiten individuelle Lernprozesse an.	Der/dem Studierenden gelingt es, zumindest vereinzelt unterschiedliche, adaptive Lernprozesse zu ermöglichen.	Der Lehrkraft gelingt es für alle Lerner adaptive Lernprozesse anzuleiten.

Abbildung 1: Kompetenzraster adaptiver Lehrkompetenz professioneller Lehrpersonen

Was nun interessiert, ist die Frage, wie sich diese Teillehrkompetenzen empirisch erfassen lassen. Mit anderen Worten, mit welchem Instrument sich die Qualität individualisierenden Unterrichtens messen lässt?

II. Methodisches Vorgehen - Messung adaptiver Lehrkompetenz durch Videoanalyse

Die aktuelle Unterrichtsforschung stützt sich immer mehr auf den Einsatz von Videoanalysen (vgl. TIMSS, PISA, DESI, IPN, PERLE sowie die Studien in Janik & Seidel 2009 oder Hugener 2008). Die Gründe dafür sind vielfältig; der entscheidendste ist wohl, dass der Einsatz von Beobachtungsmethoden eine weitgehend objektive Außenperspektive auf Unterricht durch nichtbeteiligte Personen ermöglicht (vgl. Hugener 2008, 125). Losgelöst von Subjektivität und Involviertheit gelingt es geschulten Beobachterinnen und Beobachtern, mithilfe standardisierter Analyseverfahren das Gesehene differenziert wahrzunehmen und einzuschätzen (vgl. ebd. sowie die Ausführungen von Clausen 2002, 82-91). Im vorliegenden Forschungsvorhaben wurde Videoanalyse als Erhebungsmethode gewählt,

um die Qualität des unterrichtlichen Handelns angesichts der Heterogenität der Schülerschaft am Beispiel von Studierenden zu erheben. Auf der Grundlage der beobachteten Performanz sollte das erreichte Niveau der adaptiven Lehrkompetenz ermittelt werden. Basis für die Entwicklung und Anwendung eines Beobachtungsinstrumentes waren theoretische und methodologische Vorüberlegungen, die ein standardisiertes und möglichst objektives Vorgehen ermöglichen (Richtlinien und Hilfestellung zur Durchführung von Videostudien finden sich beispielsweise im Rahmen der IPN-Videostudie bei Prenzel 2001).

1. Entwicklung des Beobachtungsinstrumentes

Grundintention bei der Entwicklung des Beobachtungsinstrumentes war es, Kategorien zu definieren, die vorhanden sein müssen, um von einer für diese Ausbildungsstufe ausgeprägten adaptiven Lehrkompetenz sprechen zu können. Jedes Item lieferte damit einen eigenständigen Beitrag zur Gesamtqualität der adaptiven Lehrkompetenz, sodass ein Summenscore ermittelt werden konnte. Durch die Bildung eines Wertes wurde zusätzlich der hohen

Interdependenz von Planungs- und Durchführungskompetenz Rechnung getragen.

Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte entlang des operationalisierten Modells adaptiver Lehrkompetenz angepasst auf das Kompetenzlevel von Studierenden etwa in der Mitte ihres Studiums. Für die einzelnen Teilkompetenzen wurden auf Sichtebeine Handlungen beschrieben, die gemeinsam Indikatoren für adaptive Lehrkompetenz bei Studierenden bilden. Um diese ganzheitlich erfassen zu können, wurde neben dem Unterrichtsvideo zusätzlich

das eingesetzte Lernmaterial als Datengrundlage herangezogen

In Folge mehrmaliger Probekodierungen entstand innerhalb eines Expertenteams zunächst ein Kodierschema mit dazugehörigem Kodiermanual von insgesamt 12 Items, das die Sichtstruktur adaptiven Lehrens abbildet und so die Performanz messbar macht (siehe ausführlich Kufner 2013). Wie bereits angesprochen, können zwei der ursprünglich 14 Anforderungen im Unterricht von Studierenden nicht als Handlungen sichtbar und deshalb nicht ins Kategoriensystem mitaufgenommen werden (siehe Abbildung 2).

1_	Die Lehrkraft setzt Lernmaterial ein, das unterschiedliche Lernausgangslagen berücksichtigt.
2_	Die Lehrkraft organisiert Zuordnungsprozesse, die adaptives Lernen unterstützen.
3_	Die Lehrkraft organisiert die adaptive Lernumgebung zügig.
4_	Die Lehrkraft hat störungspräventive Regelsysteme eingeführt.
5_	Die Lehrkraft organisiert „helpseeking“-Prozesse.
6_	Die Lehrkraft organisiert eine Sozialform, die adaptives Lernen unterstützt.
7_	Die Lehrkraft hat Gelegenheit individuell zu beraten.
8_	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner adaptiv./Die Lehrkraft organisiert adaptive Lernunterstützung.
9_	Die Lehrkraft hat genügend adaptives Lernmaterial vorbereitet.
10_	Die Lehrkraft organisiert den Einsatz des adaptiven Lernmaterials reibungslos.
11_	Die Lehrkraft organisiert adaptives Feedback für die Lerner.
12_	Die Lehrkraft leitet für alle Lerner adaptive Lernprozesse an.

Abbildung 2: Übersicht conceptual- und procedural-Items inkl. Darstellung der konsekutiven Beziehungen; conceptual-Items grau hinterlegt

Die Reihenfolge der Items spiegelt deren chronologische Beobachtbarkeit im Unterrichtsvideo wider. Aufgrund deduktiver Vorüberlegungen ergaben sich konsekutive Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien. Diese bestätigten sich in den Probekodierungen. Es entstand ein Kodiersystem, das auf Basis niedrig inferenter Beurteilungsvorgänge die Qualität einer Lehrkompetenz messbar machen soll (zum Einsatz von niedrig oder hoch inferenten Beobachtungsverfahren siehe Clausen et al. 2003 sowie Kufner 2013).

2. Bildung von Niveaustufen - Theoriegeleitete Prämissen

Der Blick in die Semantik der Items verrät, dass nicht alle Anforderungen denselben Stellenwert haben. Das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz als Orchestrierung der Dimensionen fachbezogene, didaktische, diagnostische und Klassenführungscompetenz (vgl. Beck et al. 2008) stellt ein komplexes System von Vorüberlegungen, Antizipierungen und Entscheidungen dar, das von der professionellen Lehrperson flexibel an die jeweilige Unterrichtssituation angepasst werden muss. Als basal wurde deshalb angenommen, dass das adaptive Lehren als Konzept in seinem Kern verstanden sein muss, um eine Grundlage für adaptives Lehrerhandeln bilden zu können. Das konzeptuelle Verständnis davon, was diese Unterrichtskonzeption „ausmacht“, zieht unterrichtsgestalterische Konsequenzen hinsichtlich pädagogischer, didaktischer und methodischer Entscheidungen in der Planungs- und Durchführungsphase nach sich, die in den Unterrichtssituationen als Basisvoraussetzung sichtbar werden müssen. Davon ausgehend wurden deshalb Items

definiert, die aus theoriegeleiteter Sicht den Kern der Konzeption des adaptiven Lehrens abbilden (*conceptual*-Items). Die weiteren Items stellen eine zusätzlich erforderliche Bedingung für die effektive Umsetzung der Unterrichtskonzeption dar (*procedural*-Items). Sie sprechen hauptsächlich die Dimension der effektiven Organisation, Durchführung und Aufrechterhaltung adaptiver Lernumgebungen an. Zusätzlich zu den grundlegenden Gestaltungselementen müssen demnach spezifische organisatorische Parameter erfüllt sein, damit auf ein hohes Level adaptiver Lehrkompetenz geschlossen werden kann.

Aufbauend auf diese Überlegungen kristallisierten sich drei Niveaustufen heraus, die den Probanden aufgrund ihrer gezeigten Performanz adaptiven Unterrichtens zugewiesen werden konnten: Ausgangsbasis für den Diagnoseprozess bilden die *conceptual*-Items. Bei deren Nicht-Erfüllung gilt auch die Aufgabe als nicht erfüllt, diese Niveaustufe entspricht nicht den Grundanforderungen (Niveaustufe 0). Kann das Konzept als verstanden diagnostiziert werden, werden also alle *conceptual*-Items sichtbar und können eventuell zusätzlich weitere Teile der Gestaltungselemente beobachtet werden, wird ein Grundlevel adaptiver Lehrkompetenz erreicht (Niveaustufe 1). Diejenigen Probanden, bei denen sowohl die Grundvoraussetzungen als auch alle weiteren Elemente beobachtet werden können, haben alle Anforderungen erfüllt und damit die Aufgabe für ihre Ausbildungsstufe perfekt gelöst – ihnen wird das höchste Level an adaptiver Lehrkompetenz bei Studierenden zugeschrieben (Niveaustufe 2).

3. Einsatz des Instrumentes

Datengrundlage der Studie lieferten insgesamt 50 Unterrichtsvideos inklusive des dort eingesetzten Lernmaterials. Die Auswertung der Unterrichtsvideos erfolgte auf der Grundlage zweier unabhängiger Kodiervorgänge. Die Beobachter wurden intensiv auf der Grundlage des Kodiermanuals und mit Beispielvideos geschult. Um dem Gesamteindruck der gezeigten Kompetenz gerecht zu werden, wurden die Unterrichtsstunden beginnend mit der Begrüßung der Klasse bis hin zum Stundenabschluss durchgehend beobachtet und ausgewertet. Während des Kodierprozesses standen die Kodierer nicht in Kontakt. Nach Abschluss des Kodiervorgangs lag die prozentuale Übereinstimmung bei 91,83%, für die Interraterreliabilität konnte ein Cohens Kappa von $k = .84$ berechnet werden.

4. Itemanalyse - empirische Überprüfung des Instrumentes

Um die Qualität des Instruments einschätzen zu können, wurde es einer Itemanalyse unterzogen (vgl. hierzu Bortz & Döring 2006; Lienert & Raatz 1998). Nach Klärung der Rohwerteverteilung folgten die Ermittlung der Itemschwierigkeitsindizes und Trennschärfekoeffizienten sowie die Ermittlung der Testhomogenität und des Reliabilitätskoeffizienten, an die sich eine Überprüfung der Dimensionalität anschloss. Im Zuge dieses Prozesses mussten weitere Items eliminiert werden (siehe ausführlich bei Kufner 2013). Nach dieser Bereinigung verblieb eine Liste von sieben Items. Für diese ließ sich weitgehend eine hohe itemspezifische Homogenität ermitteln, die Testhomogenität ist mit $.73$ ebenfalls zufriedenstellend hoch. Tabelle 1 liefert eine Übersicht über die berechneten Werte.

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 5	Item 6	Item 10	Item 11	Homo- genitäten	
Item 1	-	1.0**	.76**	.28*	.95**	.90**	.61**	0.75	
Item 2	1.0**	-	.76**	.28*	.95**	.90**	.61**	0.75	
Item 3	.76**	.76**	-	.36*	.80**	.67**	.54**	0.65	
Item 5	.28*	.28*	.36*	-	.31*	.28*	.16	0.28	
Item 6	.95**	.95**	.80*	.31*	-	.86**	.57**	0.74	
Item 10	.90**	.90**	.67**	.28*	.86**	-	.61**	0.70	
Item 11	.61**	.61**	.54**	.16	.57**	.61**	-	0.52	
Homo- genitäten	0.75	0.75	0.65	0.28	0.74	0.70	0.52	0.73	Testhomo- genität
								0.92	Cronbachs Alpha

Anmerkung: ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabelle 1: Iteminterkorrelationsmatrix mit Homogenitäten und Reliabilitätskoeffizient

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass hier tatsächlich ein Konstrukt gemessen wird. Die Reliabilitätsanalyse ergibt ein Cronbachs Alpha von .92; dieser Wert steigt nur leicht, wenn Item 5 und Item 11 eliminiert werden würden. Aus item-semantic Gründen werden diese deshalb beibehalten. Abbildung 3 zeigt

die entscheidenden Kategorien und damit die endgültige Liste an Items, die der Bildung und Ermittlung der Niveaustufen adaptiver Lehrkompetenz von Studierenden zugrunde gelegt wurden.

1_	Die Lehrkraft setzt Lernmaterial ein, das unterschiedliche Lernausgangslagen berücksichtigt.
2_	Die Lehrkraft organisiert Zuordnungsprozesse, die adaptives Lernen unterstützen.
3_	Die Lehrkraft organisiert die adaptive Lernumgebung zügig.
5_	Die Lehrkraft organisiert „helpseeking“-Prozesse.
6_	Die Lehrkraft organisiert eine Sozialform, die adaptives Lernen unterstützt.
10_	Die Lehrkraft organisiert den Einsatz des adaptiven Lernmaterials reibungslos.
11_	Die Lehrkraft organisiert adaptives Feedback für die Lerner.

Abbildung 3: Kategorien zu Erfassung der Niveaustufe adaptiver Lehrkompetenz von Studierenden

III. Ausgewählte Ergebnisse - Erfassen der Qualität adaptiven Lehrens

Die empirische Erfassung der Qualität adaptiven Lehrens erfolgte über den Einsatz eines Beobachtungsinstrumentes und die anschließende Zuteilung von Niveaustufen. Das höchste Niveau er-

reichten dabei 26 % ($N = 13$), das mittlere 44 % ($N = 22$) der Versuchspersonen, bei 30 % ($N = 15$) zeigten sich nur ansatzweise oder keinerlei Ausprägungen hinsichtlich adaptiver Lehrkompetenz. Abbildung 4 illustriert die Verteilung der Probanden auf die Niveaustufen.

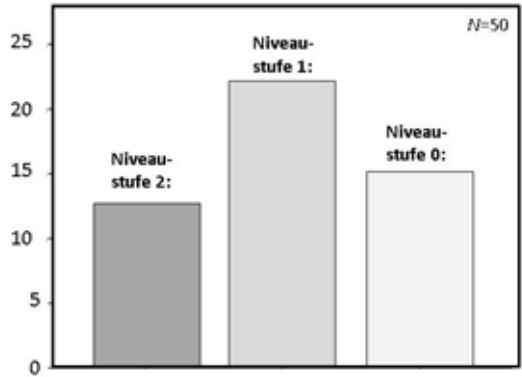


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Niveaustufen adaptiver Lehrkompetenz

Demnach erreichte immerhin ein Viertel der Getesteten die höchste Niveaustufe, fast ein Drittel hatte das Konzept jedoch noch nicht verstanden. Die restlichen 44 % befanden sich auf der mittleren Stufe. Diese Studierenden hatten das

Konzept grundsätzlich verstanden. Einige von ihnen hatten zusätzlich weitere Punkte erfüllt, aber nicht alle. Abbildung 5 verdeutlicht die Verteilung und Ausdifferenzierung der Probanden in den einzelnen Niveaugruppen.

procedural- items Konzept Verstanden Anzahl c-Items ≥ 3 ↑	Niveau 2	4	●●●●●●●●
	Niveau 1	3	●●●●●●●●
		2	●●●●●
		1	●●
conceptual- items Konzept nicht Verstanden Anzahl c-Items < 3 ↓	Niveau 0		●●●●●●●●

Abbildung 5: Ausdifferenzierung der Niveaustufen

IV. Diskussion

Durch das aufgabenanalytische Vorgehen gelang es, ein theoretisch fundiertes und durch Forschungsergebnisse gestütztes Anforderungsprofil adaptiven Lehrens zu erstellen. Dies bildete die Grundlage für die Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Messung der Qualität adaptiven Unterrichtens von Studierenden mithilfe von Videoaufzeichnungen.

Zwar kann auch der Einsatz von Unterrichtsvideos die Realität nicht vollständig abbilden. Derzeit gilt dies jedoch als die beste Methode, eine sowohl bildlich als auch auditiv simultane und zeitnahe Erfassung von Daten zu gewährleisten.

Ein entscheidender Faktor für die Bewertung der Ergebnisse ist die Prüfung der Gütekriterien. Die besondere Herausforderung lag in dieser Studie bei der Gewährleistung der Reliabilität und Validität. Dies gelang durch eine präzise Beschreibung der Unterrichtsgestaltung. So entstand ein niedrig inferentes Kodieraster, das hohe Übereinstimmungswerte lieferte. Darüber hinaus sicherte das kontrollierte Vorgehen bei der Itementwicklung eng entlang der Theorie die Konstruktvalidität. Zusätzlich wurde das Kategorienschema einer Itemanalyse unterzogen. Ausgehend von theoretischen Prämissen wurden die Probanden in drei Niveaustufen eingeteilt. Im Zuge deren Konzipierung gingen jedoch Informationen verloren, die für ihre weitere Nutzung wichtig gewesen wären. In der vorliegenden Studie könnte dies dazu geführt haben, dass sich die korrelativen Befunde zur Prognosequalität bestimmter Dispositionen bezüglich adaptiver

Handlungskompetenz auf Ebene der Niveaustufen nicht vollständig replizieren ließen (siehe ausführlich Kufner 2013).

Was für weiterführende Studien wünschenswert wäre, sind mehrfache und wiederholende Erhebungen. Die vorliegende Studie konnte lediglich eine Unterrichtsstunde aufzeichnen. Die Qualität adaptiven Lehrens wurde demnach auf Basis einer einzigen Momentaufnahme eingeschätzt, die sicher auch unter dem Einfluss situativ abhängiger persönlicher Dispositionen steht. Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass Handlungen aufgrund situativer Einflussfaktoren nicht beobachtbar sind. Dies muss bei der Interpretation der Reichweite der Befunde berücksichtigt werden. Eine Ausweitung der Anzahl an Aufnahmen würde der tatsächlichen Ausprägung der Handlungskompetenz näher kommen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es gelungen ist, ein Beobachtungsinstrument zu entwickeln, das die Qualität adaptiven Unterrichtens von Studierenden messen kann. In einem nächsten Schritt drängt sich deshalb die analoge Entwicklung eines Instrumentes bezogen auf das Maximalniveau adaptiven Lehrens auf.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster, New York, Berlin u.a.: Waxmann.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13, 327-347.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4., überarb. Aufl., Nachdr.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. Verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/601833295.PDF>.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 29). Münster: Waxmann (Freie Univ., Diss.Berlin, 2000.).
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 122-141.
- Hänze, M., Schmidt-Weigand, F. & Blum, S. (2007). Mit abgestuften Lernhilfen im naturwissenschaftlichen Unterricht selbständig lernen und arbeiten. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 197–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität: Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung - eine Videoanalyse* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 68). Münster: Waxmann (Univ., Diss.Zürich, 2007).
- Janík, T. & Seidel, T. (Hrsg.). (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogrammes der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Kufner, S. (2013). *Diagnose und Prognose von Handlungskompetenz im Bereich adaptiven Lehrens bei Studierenden - eine Videostudie*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:739-opus-27134>.
- Kutnick, P., Blatchford, P. & Baines, E. (2005). Grouping of Pupils in Secondary School Classrooms: Possible Links between Pedagogy and Learning. *Social Psychology of Education*, 8, 349-374.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz; PsychologieVerlags-Union.
- Prenzel, M. (Hrsg.). (2001). *Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projekts „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht - eine Videostudie“*

- (IPN-Materialien). Kiel: IPN.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Designs in Distinguishing Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Tepner, M., Roeder, B. & Melle, I. (2009). Effektivität des Gruppenpuzzles im Chemieunterricht der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 7-29.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz* (ZKL-Texte, Bd. 24). Münster. Zugriff am 10.11.2011.
- Verfügbar unter http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 34, S. 223–233). Weinheim: Beltz.



Dr. Sabrina Kufner

Universität: Passau

Anschrift: Innstraße 41, 94032 Passau

Tel: 0851/509-2985

E-Mail: sabrina.kufner@uni-passau.de

Zur Person:

Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Lehr-Lernforschung an der Universität Passau, Promotion in Erziehungswissenschaft an der Universität Passau, Realschullehrerin für die Fächer Deutsch, Kunsterziehung und katholische Religion

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Empirische Lehrerbildungs- und Unterrichtsforschung

Der Zusammenhang von kultureller Distanz, kultureller Anpassung und beruflichem Belastungserleben: Eine Studie zum Gelingen der Entsendung von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen

Jutta Mägdefrau / Petia Genkova

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen zu kultureller Anpassung bei Migrationserfahrungen in kulturell distanten und proximalen Kulturen werden die Befunde einer empirischen Studie bei N = 426 Auslandslehrkräften berichtet. Die Untersuchung versuchte die Frage zu beantworten, ob kulturelle Anpassung eher in proximalen Kulturen gelingt und ob sich berufliche Belastung und berufliche und allgemeine Zufriedenheitswerte bei Lehrkräften in Abhängigkeit von der Gastkultur zeigen lassen. Der Zusammenhang zwischen kultureller Anpassung und Zufriedenheit sowie zwischen kultureller Anpassung und Belastungserleben ließ sich nachweisen. Der Zusammenhang zwischen kultureller Distanz und kultureller Anpassung ergab nur für die nicht-europäischen Länder signifikante Befunde.

Einführung

Dass der Lehrerberuf hohe psychophysische Belastungen mit sich bringt, ist in der arbeitsmedizinischen und erziehungswissenschaftlich-psychologischen Forschung an vielen Stellen belegt worden (Krause et al. 2008; Hillert & Schmitz 2004). Wenn nun aber zu der alltäglichen Belastung noch eine Migrationserfahrung als typisches Ereignis mit hohem Stressgehalt hinzutritt, können besonders hohe Belastungen entstehen, die im Gefolge Arbeitszufriedenheit und möglicherweise auch allgemeine Lebenszufriedenheit beeinträchtigen. Dabei wäre vorstellbar, dass sich Lehrkräfte besonders dann extrem belastet fühlen, wenn sie in

Ländern mit hoher kultureller Distanz zu unserer Gesellschaft eingesetzt werden. Gleichzeitig bietet die fremde Kultur eine hohe Attraktivität und Faszination, die sich auch protektiv auswirken kann. Da im Rahmen der Auslandsentsendungen von Lehrpersonen viele Entsendungsverträge vorzeitig abgebrochen werden und solche Abbrüche mit hohen wirtschaftlichen, aber auch psychologischen Kosten verbunden sind, ist die Frage nach dem Zusammenhang von kultureller Anpassung, kultureller Distanz und dem individuellen Belastungserleben von an deutsche Schulen im Ausland entsendeten Lehrpersonen bedeutsam. Die hier vorgestellte Studie befasst sich daher mit dem Zusammenhang von Migrationserfahrungen in unter-

schiedliche Entsendungsländer und dem beruflichen Belastungserleben sowie der Berufszufriedenheit von Auslandslehrkräften.

Theoretischer Hintergrund der Studie: Kulturelle Anpassung und kulturelle Distanz

Migration hat einen Stressgehalt, der dem der sogenannten großen Lebensereignisse (Heirat, Geburt eines Kindes, Tod eines Angehörigen) gleichkommt (Ward, Bochner & Furnham 2001), wobei Stress von positiven Emotionen ebenso begleitet sein kann wie von negativen. Zu den beruflichen Anforderungen addieren sich für deutsche Auslandslehrkräfte die durch kulturelle Anpassungsleistungen hervorgerufenen Belastungen. Unter kultureller Anpassung (oder auch Akkulturation) versteht man den andauernden Kontakt zwischen Gruppen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, der oft zu einem Wandel der kulturellen Muster bei beiden Parteien führt (Berry 2004, 175). Die aus der Kontaktsituation hervorgehenden Veränderungen sind in der nicht dominanten Gruppe in der Regel größer, aber auch in der dominanten Gesellschaftsgruppe können sich langfristig Transformationen vollziehen. Das Konstrukt *Kulturelle Anpassung* bezieht sich auf die individuellen Komponenten des Akkulturationsprozesses. Es beschreibt den komplexen Prozess, den ein Individuum durchläuft, bis es sich in einer neuen kulturellen Umgebung wohlfühlt und in der Lage ist, unter den veränderten Umweltbedingungen effektiv zu handeln (Haslberger 2005, 86; Huang, Chi & Lawler 2005, 1659). In der Forschungsliteratur wird kulturelle

Anpassung vielfach als der Grad psychologischen Wohlbefindens mit verschiedenen Aspekten der neuen Umgebung definiert (z.B. Black et al. 1991, 499). Die Fähigkeit des Individuums zur Anpassung an die Kultur des Gastlandes sowie die Verhaltensweisen der Gastkultur bestimmen also beide, ob aus Sicht der Auslandslehrkraft die Entsendung „gelingt“, also ein Wohlfühlen im Gastland erreicht werden kann. Es ist nicht vom migrierten Individuum allein abhängig, ob kulturelle Anpassung gelingt (vgl. Berry 2004, 355).

Eine in der Forschungsliteratur viel beachtete Differenzierung des kulturellen Anpassungsprozesses geht auf Ward und Kennedy (1993) zurück. Die Psychologen unterscheiden psychologische und soziokulturelle Anpassung als zentrale theoretische Dimensionen. Das Konstrukt der psychologischen Anpassung steht in engem Zusammenhang zu Stress- und Copingtheorien. Ein neues kulturelles Umfeld provoziert Stress und erfordert die Aktivierung von persönlichen Ressourcen und Copingmechanismen, um diesen erfolgreich zu bewältigen. Der Fokus dieser Dimension liegt auf Zufriedenheit und subjektivem Wohlbefinden des Individuums (auch: akkulturativer Stress). Soziokulturelle Anpassung wiederum liegt in der Theorie des kulturellen Lernens begründet. Lernpsychologische Ansätze interkultureller Anpassung stützen sich auf die Hypothese, dass Probleme in interkulturellen Situationen entstehen, da Individuen in einer fremden Kultur zunächst Schwierigkeiten haben, soziale Interaktionen mit Angehörigen der Gastkultur erfolgreich zu meistern. Kulturelle Anpassung erfolgt entsprechend durch ein Erlernen der kultur-

spezifischen Verhaltensregeln, die notwendig sind, um sich erfolgreich in dem neuen kulturellen Umfeld zu bewegen (Ward 2004, 186). Um in der fremden Umgebung Erfolg zu haben, besteht eine zentrale Aufgabe des Migranten bzw. der Migrantin entsprechend darin, sich kulturangemessene Verhaltensweisen anzueignen. Dieser Prozess des sozialen Lernens wird sowohl durch Situationsvariablen (z.B. Ausmaß der kulturellen Unterschiede, Aufenthaltsdauer im Entsendungsland, vorherige Auslandserfahrungen, Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt) als auch individuelle Variablen (z.B. Selbstwirksamkeitserwartungen, Beziehungsfähigkeiten, Wahrnehmung der anderen Kultur) entscheidend beeinflusst und kann zu unterschiedlichen Anpassungsverläufen führen (Black & Mendenhall 1991, 241 ff). In der Vorbereitungsphase eines Auslandsaufenthaltes kann die Aneignung kulturadäquater sozialer Verhaltensformen zudem durch ein interkulturelles Training unterstützt werden (ebd., 242).

Es gibt also Faktoren, die kulturelle Anpassungsleistung eher gelingen lassen. Dazu gehören innerpsychische Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte (Belastungsbewältigungsmuster, günstige arbeitsbezogene Überzeugungen etc.), strukturelle Rahmenbedingungen (soziale Unterstützung am Schulort, gute Vorbereitung auf die Entsendung, organisatorische Faktoren an der Schule etc.) und schließlich die Herausforderung, die durch die kulturelle Distanz zwischen der Gastkultur und unserer Herkunftskultur besteht.

Länder mit höherer kultureller Distanz zur Herkunftskultur erfordern dabei ins-

gesamt höhere Anpassungsleistungen als Länder mit geringerer Distanz, wobei allerdings auch eine Unterschätzung der Distanz bei kulturell scheinbar ähnlichen Ländern (z.B. Länder des westlichen Europa, USA) ein Problem darstellen kann. Church (1982) macht die Feststellung, dass eine geringe kulturelle Distanz zwischen Zugereisten und Angehörigen einer Gastkultur die Anpassung an eine fremde Kultur erleichtert, da sich bei einer geringen kulturellen Distanz die Werte und Verhaltensweisen ähneln und deshalb leichter erlernbar sind (Ward, Bochner & Furnham 2001, 182).

Kulturelle Distanz entsteht immer dann, wenn eine Distanz zwischen der Heimatkultur und der Kultur des Gastlandes wahrgenommen wird. Das Konzept *Kulturelle Distanz* basiert auf den Arbeiten von Hofstede (1980), der davon ausgeht, dass es fünf Aspekte des menschlichen Lebens gibt, zu denen jede Kultur ihre eigenen Ausprägungen entwickelt. Die fünf Dimensionen sind: Machtdistanz, Vermeidung von Unsicherheit, Individualismus versus Kollektivismus, Maskulinität versus Femininität und langfristige versus kurzfristige Orientierung. Kulturen lassen sich nun jeweils zwischen den Polen dieser fünf Dimensionen verorten und mit anderen Kulturen vergleichen. Darüber lassen sich Distanzmaße berechnen (vgl. Flörkemeier 2001), die im Falle der Auslandslehrkräfte eine Entsendung in eine eher distante oder eine eher proximale Kultur entstehen lässt. Verschiedene Studien zeigten, dass kulturelle Distanz kulturelle Anpassungsleistungen erschwert (Black und Stephens 1989; Ward und Searle 1991; van Vianen et al. 2004),

andererseits gab es aber auch Ergebnisse, die zeigten, dass die Distanz zur Gastlandkultur keine negativen Auswirkungen auf kulturelle Anpassung hatte, dass also interkulturelle Workshops oder Trainings sowohl für Migranten näherer als auch distanterer Herkunftskultur notwendig sind, um Auslandsaufenthalte gut vorzubereiten (vgl. Selmer 2006).

Fragestellungen und Hypothesen der Studie

Aus der Gesamtstudie zu Gelingensbedingungen des Auslandseinsatzes von Lehrkräften (vgl. Mägdefrau & Genkova 2013) sollen im Rahmen dieses Beitrags die folgenden Fragestellungen beantwortet werden:

- 1.) Unterscheiden sich die ins Ausland entsendeten Lehrpersonen hinsichtlich ihrer arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von deutschen Vergleichsstichproben? Mit anderen Worten: Finden sich unter den Auslandslehrkräften höhere Anteile an Lehrkräften mit riskanten Verhaltens- und Erlebensmustern?
- 2.) Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Verteilung der Risikomuster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens und der kulturellen Distanz des Gastlandes zur deutschen Herkunftskultur der Befragten?
- 3.) Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen kultureller Anpassung und beruflicher Zufriedenheit sowie ein negativer zwischen kultureller Anpassung und beruflicher Belastung?
- 4.) Besteht ein Zusammenhang zwischen kultureller Distanz und be-

ruflicher Belastung sowie zwischen kultureller Distanz und verminderter kultureller Anpassung?

- 5.) Spielen Personen, denen kulturelle Anpassung weniger gelingt und die sich beruflich höher belastet fühlen, auch häufiger mit dem Gedanken, ihren Entsendungsvertrag abzubrechen?

Aus diesen Forschungsfragen wurden die folgenden sieben Hypothesen abgeleitet:

H₁: Der Anteil an Personen mit riskanten berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern ist unter den Auslandslehrkräften höher als in der Eichstichprobe deutscher Lehrkräfte an Inlandsschulen der Schaarschmidtschen Studie (Schaarschmidt & Fischer 2006).

H₂: Risikomuster in der Belastungsbewältigung sind in Ländern mit höherer kultureller Distanz häufiger als in Ländern, die der deutschen Kultur ähnlicher sind.

H₃: Personen, denen die kulturelle Anpassung besser gelingt, weisen auch höhere allgemeine Zufriedenheit mit Beruf und Leben im Gastland auf, als jene, denen die Anpassung weniger gelingt.

H₄: Personen, denen die kulturelle Anpassung besser gelingt, weisen niedrigere Werte auf der Skala „Berufliche Belastung“ auf als jene, denen die kulturelle Anpassung weniger gut gelingt.

H₅: Die berufliche Belastung ist in Ländern mit hoher kultureller Distanz höher als in solchen mit niedriger kultureller Distanz.

H₆: Kulturelle Anpassung gelingt in Ländern mit niedriger kultureller Distanz besser als in Ländern, zu denen hohe kulturelle Distanz besteht.

H₇: Personen, die Entsendungsvertragsabbruchgedanken angeben, haben niedrigere Werte auf der Skala „kulturelle Anpassung“ und höhere auf der Skala „Berufliche Belastung“.

Durchführung der Studie, Stichprobe und Untersuchungsinstrumente

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde 2012 eine Online-Befragung von durch die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen entsendeten Auslandslehrkräften durchgeführt. Die Befragten sind entweder an deutschen Schulen im Ausland eingesetzt und unterrichten ihre studierten Fächer entweder auf Deutsch oder auch bilingual oder sie arbeiten an Schulen des jeweiligen Gastlandes im Rahmen des deutschen Sprachdiploms, unterrichten also Deutsch als Fremdsprache.

Insgesamt haben 438 Personen auf unsere Bitte um Ausfüllen zweier Fragebögen reagiert. Von 426 Befragten liegen uns auswertbare Fragebögen vor. 309 Personen schickten beide Bögen zurück, 28 nur Bogen 2, 89 nur Bogen 1. Der Rücklauf entspricht gegenüber der Gesamtpopulation einer Ausschöpfungsquote von 23%, was eine niedrige Rücklaufquote darstellt. Mit entsprechender Vorsicht sind die Daten zu interpretieren, weil wir keine Kenntnis darüber haben, ob die Stichprobe hinsichtlich ihres Belastungserlebens verzerrt ist. Die Geschlechter sind gleichmäßig in der Stichprobe enthalten (49,8% Männer). Dies entspricht in etwa der Verteilung in der Gesamtpopulation, in der Männer leicht überrepräsentiert sind (54,6%). Auch in der Altersstruktur

entspricht die Stichprobe der Gesamtpopulation mit einem Mittelwert von 46,2 Jahren gegenüber 46,6 Jahren in der Gesamtpopulation.

Die *berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster* wurden mit Hilfe des sogenannten AVEM-Fragebogens erhoben (vgl. Schaarschmidt & Fischer 2001; 2006). Schaarschmidt und Kollegen identifizierten vier Verhaltens- und Erlebensmuster, nämlich ein sogenanntes „Gesundmuster“, das gekennzeichnet ist durch hohes Arbeitsengagement bei ausgeprägter psychischer Widerstandsfähigkeit, ein Muster S („Schonung“), das durch eine Schonhaltung gegenüber der Arbeit zu beschreiben ist, das Muster A (Anstrengung oder Selbstüberforderung), das Personen mit niedriger Widerstandsfähigkeit, aber extrem hohem Arbeitsengagement umfasst und schließlich das Burnout-Risikomuster B mit Personen, die stark herabgesetzte psychische Widerstandsfähigkeit und hohe Erschöpfung aufweisen.

Berufliche Belastung wurde erhoben mit Hilfe der Skalen „Berufliche Belastung“ (Enzmann & Kleiber 1989 mit 15 Items; Alphawert der Gesamtskala: $\alpha = .86$) mit den Subskalen Arbeitsüberforderung ($\alpha = .80$), Kontrolliertheitserleben ($\alpha = .67$) und Arbeitsunzufriedenheit ($\alpha = .74$). In den hier berichteten Auswertungen wurde mit der Gesamtskala gerechnet.

Zufriedenheit im Gastland und im Beruf wurde über eine neu entwickelte Skala erhoben, die Items der allgemeinen Lebens- und Berufszufriedenheit auf den Kontext Auslandsschularbeit übertrug. Die Skala besteht aus 9 Items und weist eine Reliabilität von $\alpha = .77$ auf. Einzustufen waren Aussagen hinsichtlich des Zufriedenheitsgrades von

„völlig unzufrieden“ bis „völlig zufrieden“ auf einer vierstufigen Likert-Skala. (Beispielitems: Arbeitsbedingungen im Gastland; Gefühl der Akzeptanz durch die Einheimischen, meine Tätigkeit als Lehrkraft).

Kulturelle Anpassung wurde mit der SCAS (Sociocultural Adaptation Scale) von Ward & Kennedy (1999) gemessen. Sie erhebt die Fähigkeit der soziokulturellen Anpassung von Menschen in interkulturellen Transitionssituationen. Den Autoren zufolge lassen sich in den Skalen die beiden Konstrukte soziokulturelle und psychologische Anpassung trennen. In unserer Studie ließen sich faktorenanalytisch jedoch keine zwei distinkten Dimensionen identifizieren, weshalb wir im Folgenden jeweils die Gesamtskala benutzen ($\alpha = .94$) und von kultureller Anpassung im umfassenden Sinne sprechen.

Kulturelle Distanz

Mit Hilfe von Diskriminanzanalysen erarbeitete Roose (2010) einen Ähnlichkeitsindex für 325 europäische

Länderpaare. Datengrundlage ist ein Fragebogeninventar von Schwartz (2001) zu Werthaltungen, auf deren Basis Werteähnlichkeit zwischen Ländern errechnet wurden. Für die Operationalisierung kultureller Distanz der in unserer Untersuchung einbezogenen europäischen Länder wurde der Roosesche Index verwendet. Dazu wurden die Länder, die in seiner Studie enthalten sind (das waren 18 der bei uns insgesamt vorkommenden 22 europäischen Staaten), in drei Gruppen eingeteilt, je nach ihrem Distanzwert zu Deutschland (niedrige, mittlere und hohe kulturelle Distanz). Die vier bei Roose nicht eingestuft Länder sind Rumänien, Serbien, Kroatien und Lettland. Unter Inkaufnahme gewisser Unschärfen, wurde für Lettland der Wert von Estland eingesetzt, für Rumänien der Wert von Bulgarien, für Serbien der Wert der Türkei und für Kroatien der Wert von Slowenien.

Tabelle 1 zeigt die Länder, die jeweiligen Indexwerte sowie die Anzahl der Befragten aus den jeweiligen Ländern.

Land	Roose-Index	N	Distanzwert	Label
Schweiz	0.850	2	1	niedrig
Spanien	0.822	14	1	niedrig
Belgien	0.813	5	1	niedrig
Finnland	0.768	4	1	niedrig
Großbritannien	0.725	5	1	niedrig
Estland	0.724	1	1	niedrig
Lettland	0.724	2	1	niedrig
Portugal	0.717	5	1	niedrig
Tschechien	0.697	6	2	mittel
Frankreich	0.689	5	2	mittel
Schweden	0.688	6	2	mittel

Land	Roose-Index	N	Distanzwert	Label
Kroatien	0.679	2	2	mittel
Slowenien	0.679	3	2	mittel
Irland	0.677	1	2	mittel
Russland	0.660	17	2	mittel
Polen	0.613	9	2	mittel
Ungarn	0.608	7	2	mittel
Ukraine	0.596	3	3	hoch
Italien	0.578	7	3	hoch
Türkei	0.577	18	3	hoch
Serbien	0.577	1	3	hoch
Rumänien	0.557	10	3	hoch
Bulgarien	0.557	1	3	hoch

Tabelle 1: Roose-Index für europäische Länder und Angaben zur Stichprobe

Für Indexwerte über 0.7 wurde der Wert 1 (niedrige kulturelle Distanz) vergeben, für Werte über 0.6 der Wert 2 (mittlere Distanz) und für Werte, die unter 0.6 lagen der Wert 3 für hohe kulturelle Distanz. Bezugsland ist jeweils Deutschland.

Um auch die nicht europäischen Länder einbeziehen zu können, wurde die auf der Globe-Studie von House und Kollegen (2004) beruhende Clusterung von Ländern hinzugezogen. Das Kulturverständnis, das der Eingrup-

perierung zu Grunde liegt, beschreiben House und Kollegen wie folgt: „Shared motives, values, beliefs, identities, and interpretations or meanings of significant events that result from common experiences of members of collectives and are transmitted across ages and generations” (House et al. 2002, 8).

Aus der Globe-Clusterung wurden diejenigen Länder geclustert, die in unserer Befragung vorkamen. Es ergab sich folgende Ländereingruppierung:

Cluster	Globe Bezeichnung	Länder mit Befragungsteilnehmenden	N
1	Anglo	Australien, Kanada, Südafrika, USA	37
2	Lateinamerika	Argentinien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Kolumbien, Mexiko, Nicaragua, Puerto Rico, Paraguay, Peru, Venezuela	89
3	Mittlerer Osten	Ägypten, Irak, Libanon, Saudi Arabien, Vereinigte Arabische Emirate	25
4	Sub-Sahara-Afrika	Äthiopien, Kenia, Namibia	5*)
5	Süd-Asien	Indien, Indonesien, Iran, Malaysia, Philippinen, Thailand	19
6	Konfuzianisch-Asien	China, Hongkong, Japan, Südkorea, Taiwan	27

Tabelle 2: Globe Ländercluster und Angaben zur Stichprobe

*) die kleine Fallzahl im Cluster 4 führte bei einigen Analysen zum Ausschluss der Kategorie. Dies ist jeweils an der entsprechenden Stelle vermerkt.

Ergebnisse

Die H_1 nahm an, dass die Anzahl an Personen mit riskanten berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern unter den Auslandslehrkräften höher ist als unter Inlandslehrkräften. Dies wurde theoretisch begründet mit dem hohen Stressgehalt, den ein Transitionserleben wie Arbeitsmigration mit sich bringt. Wir prüften daher, ob unsere Stichprobe

von der Verteilung hinsichtlich der Musterzugehörigkeit in der Form abwich, dass riskante Muster (A für Anstrengungs- oder Selbstüberforderungsmuster und B für Burnout-Risikomuster) häufiger vorkamen als in der Vergleichsstichprobe (vgl. Schaarschmidt & Fischer 2006, 41). Abbildung 1 zeigt, dass sich diese Annahme nicht bestätigte.

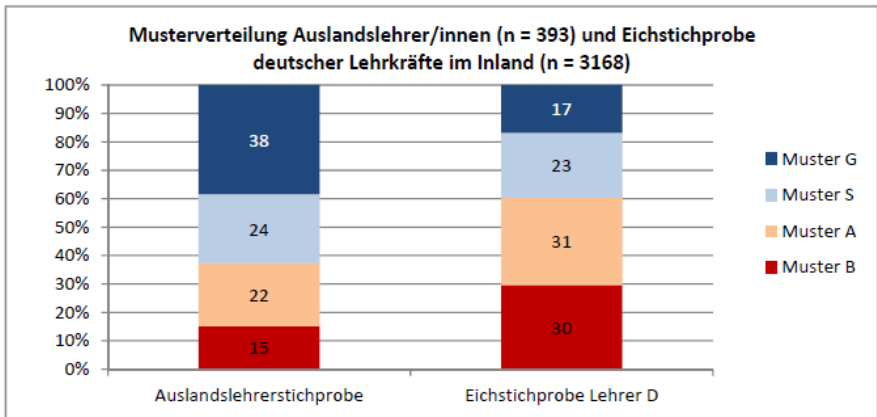


Abbildung 1: Musterverteilung Auslandslehrkräfte und deutsche Eichstichprobe

In unserer Stichprobe finden sich tendenziell weniger Personen mit riskanten Belastungsbewältigungsmustern (Summe Muster A und B = 37%) als in der Vergleichsstichprobe (A und B = 61%). Die Stichprobe könnte also insbesondere in Richtung auf eine höhere Teilnahmebereitschaft von Personen mit dem Gesundmuster positiv verzerrt sein, oder aber Personen, die sich ins Ausland versenden lassen, weisen bereits vorher

erfolgreiche berufsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster auf und sind daher auch in der Gesamtpopulation überrepräsentiert. Mit unseren Daten können wir dies nicht feststellen.

Die H_2 lautete: Risikomuster in der Belastungsbewältigung sind in Ländern mit höherer kultureller Distanz häufiger als in Ländern, die der deutschen Kultur ähnlicher sind.

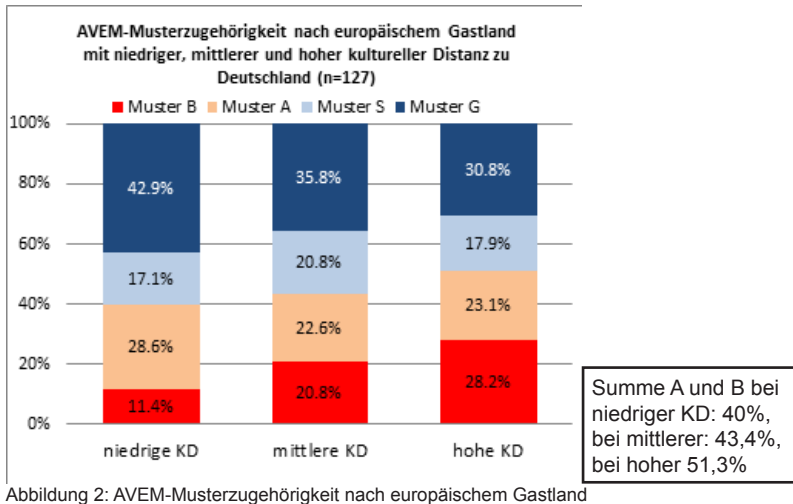


Abbildung 2: AVEM-Musterzugehörigkeit nach europäischem Gastland

Der Anteil an Personen mit riskanten Mustern (Summe A + B) steigt mit dem Grad an kultureller Distanz zum Gastland. Gleichzeitig nimmt der Anteil an Personen mit dem Gesundheitsmuster G ab, Muster S (für Schonung) variiert nicht mit der kulturellen Distanz. Vor dem Hintergrund der eher Richtung Gesundheitsmuster verzerrten Stichprobe zeigen sich in diesen Verteilungen zwar die vermuteten Zusammenhänge zwischen berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern und kultureller Distanz. Die Prozentsatzunterschiede werden aber im χ^2 -Test nicht signifikant. Die H_1 wird daher vorläufig zurückgewiesen.

Leider sind die Rücklaufzahlen für die nicht europäischen Länder zu klein, um eine Aufspaltung in die 4 AVEM-Muster rechtfertigen zu können. Die insgesamt größte Teilgruppe in der nicht-europäischen Stichprobe ist in Länder Lateinamerikas entsendet (N = 87). Unter ihnen fanden sich die Muster A und B bei

34,5%, die Muster G und S bei 65,5% der Befragten.

H₃: Personen, denen die kulturelle Anpassung gelingt, weisen auch höhere allgemeine Zufriedenheit mit Beruf und Leben im Gastland auf, als jene, denen die Anpassung weniger gut gelingt.

Der t-Test für unabhängige Stichproben erbringt für den Vergleich der Zufriedenheitsmittelwerte für Personen mit hoher und niedrigerer kultureller Anpassung (AM = 3.0 für hohe Anpassung und AM = 2.3 für niedrige Anpassung auf der vierstufigen Skala) ein signifikantes Ergebnis in der erwarteten Richtung ($t(327) = 6.19$; $p < .001$). Personen mit hohen Werten im Bereich der kulturellen Anpassung weisen auch hohe Werte bei ihrer Berufs- und Lebenszufriedenheit auf und vice versa. Gelingende kulturelle Anpassung ist evidenterweise eine wichtige (wenn auch natürlich nicht alleinige) Voraussetzung für Zufrieden-

heit mit der Berufs- und Lebenssituation im Entsendungsland.

H₄: Personen, denen die kulturelle Anpassung besser gelingt, weisen niedrigere Werte auf der Skala „Berufliche Belastung“ auf als jene, denen die kulturelle Anpassung weniger gut gelingt.

Die Werte für „Berufliche Belastung“ und „Kulturelle Anpassung“ korrelieren mit $r = .33$ ($p < .001$). Bei Unterteilung in zwei Gruppen mit hoher und niedriger kultureller Anpassung zeigen sich höhere Belastungswerte bei den Person mit niedrigerer Anpassung (AM = 2.7

im Vergleich zu AM = 2.1 bei hoher Anpassung; $t(326) = -4.08$; $p < .001$). Die H4 wird angenommen.

Als nächstes wollten wir prüfen (H_5), ob die berufliche Belastung in Ländern mit hoher kultureller Distanz höher ist als in solchen mit niedriger kultureller Distanz. Die folgende Abbildung zeigt für alle Entsendungscluster jeweils die Abweichung der Befragten vom Gesamtmittelwert aller Befragten auf der Skala „Berufliche Belastung“.

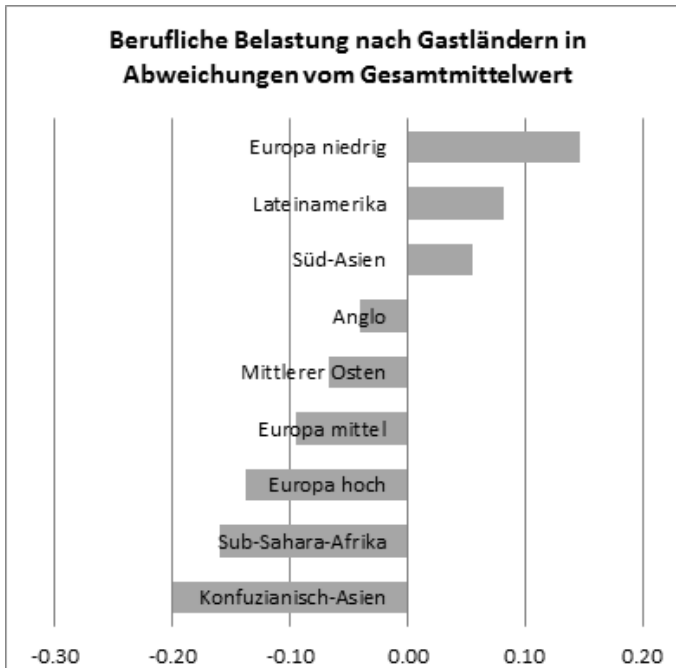


Abbildung 3: Berufliche Belastung nach Gastländern

Die Belastungswerte liegen insgesamt sehr dicht beieinander; für das subsaharische Afrika sind die Werte allerdings wenig belastbar, da sie nur auf $n = 5$ Antwortenden beruhen. Interessant ist der Befund vor allem im Hinblick auf die Werte der Personen, die in am engsten mit der deutschen Kultur verwandten europäischen Ländern arbeiten, da ausgerechnet sie die höchsten Belastungswerte aufweisen, während die Personen mit der doch recht fremden Gastkultur des Konfuzianischen Asien umgekehrt die niedrigsten Belastungswerte zu Protokoll geben. Die einfaktorielle ANOVA bringt allerdings kein signifi-

kantes Ergebnis, gleichwohl verfehlt das Ergebnis für die Unterschiede in Europa nur knapp das Signifikanzniveau von 5% ($p = .08$; n.s.). Die H_5 ist zurückzuweisen: Wir können nicht nachweisen, dass die berufliche Belastung mit kultureller Distanz variiert.

Die H_6 lautete: Kulturelle Anpassung gelingt in Ländern mit niedriger kultureller Distanz besser als in Ländern, zu denen hohe kulturelle Distanz besteht. Der Mittelwertvergleich wird für die europäischen Länder nicht signifikant, auch wenn die Mittelwerte in die erwartete Richtung weisen:

Kulturelle Distanz Europa	AM	N	s
niedrig	1.83	36	.51
mittel	1.86	50	.47
hoch	2.00	41	.45
Insgesamt	1.90	127	.48

Tabelle 3: Mittelwerte auf der Skala „Kulturelle Anpassung“ für Personen in Ländern mit niedriger, mittlerer und hoher kultureller Distanz zu Deutschland

Je distanter die Kultur, desto höher die Mittelwerte bei den Schwierigkeiten mit der kulturellen Anpassung. Allerdings sind die Mittelwertunterschiede bei allen Befragten aus den europäischen Ländern sehr gering. Die Skala reichte von „überhaupt nicht schwer“ bis „sehr schwer“ für die verschiedenen dort abge-

fragten Anpassungsleistungen (Beispielitems: sich an die lokale Lebensweise gewöhnen; den Humor der Einheimischen zu verstehen...). Niedrige Mittelwerte stehen also für geringe Anpassungsschwierigkeiten.

Wie sieht das nun für die nicht-europäischen Länder aus?

Globe Ländercluster	AM	N	s
1 Anglo	1.87	31	.33
2 Lateinamerika	2.11	88	.49
3 Mittlerer Osten	2.46	20	.59
4 Sub-Sahara-Afrika	2.53	5	.44
5 Süd-Asien	2.37	18	.65
6 Konfuzianisch-Asien	2.35	24	.48
Insgesamt	2.17	186	.52

Tabelle 4: Mittelwerte auf der Skala „Kulturelle Anpassung“ für Personen in Globe-Clustern

Hier ergibt die Varianzanalyse einen signifikanten Befund; paarweise durchgeführte t-Tests (wegen der kleinen Stichprobe ohne Afrika) zeigen, dass sich sowohl der Anpassungswert für Anglo signifikant von denen der anderen Ländergruppen unterscheidet, als auch die Werte für Lateinamerika von denen der anderen Ländergruppen. Am leichtesten gelingt die kulturelle Anpassung also in den Ländern, zu denen die kulturelle Distanz niedriger ist. Die Nullhypothese (H_0) ist für die H_6 also zurückzuweisen.

Den Befragten wurde die folgende Frage vorgelegt: „Manche Kolleginnen und Kollegen brechen vor Ablauf ihrer vorgesehenen Zeit den Auslandsdienst ab.

Haben Sie auch schon einmal mit dem Gedanken daran gespielt?“ Wir nahmen in der H_7 an, dass Personen, die Vertragsabbruchgedanken zu Protokoll geben, höhere Werte auf den Skalen „kulturelle Anpassung“ (das bedeutet, höhere Schwierigkeiten) und „Berufliche Belastung“ haben.

Die t-Tests zur Prüfung der H_7 wurden beide signifikant. Die Mittelwerte für Personen mit Abbruchgedanken im Vergleich zu solchen ohne Abbruchgedanken stellen sich für die beiden Skalen kulturelle Anpassung und Berufliche Belastung wie folgt dar:

Vertragsabbruchgedanken	AM kulturelle Anpassung *)	s	AM Berufliche Belastung *)	s
nein	1.9	.49	1.9	.48
ja	2.3	.57	2.5	.62

Tabelle 5: Mittelwerte kulturelle Anpassung und berufliche Belastung für Personen mit und ohne Vertragsabbruchgedanken

*) höhere Werte geben jeweils ungünstigere Anpassungs- bzw. Belastungswerte an.
 (t(321)=4.9; p < .001 und t(321)=8.37; p < .001)

Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Die Entsendung an eine deutsche Schule im Ausland, so war angenommen worden, setzt die Lehrkräfte migrationsbedingt erhöhten Belastungen aus, da sie interkulturelle Anpassungsleistungen zu erbringen haben, die sich zu den üblichen Belastungen des Lehrerberufs hinzuaddieren. Je distanter die Kultur des Gastlandes, umso höher ist die Anpassungsleistung und umso höher daher auch die Belastung, so wurde angenommen. Unsere Befunde relativieren diese Aussagen. Allerdings sind

bei der Interpretation der Befunde die Einschränkungen durch die Stichprobe zu berücksichtigen. Der Rücklauf war unbefriedigend, daher ist nicht festzustellen, ob die im Vergleich zur Vergleichsstichprobe günstigere Erlebnismusterverteilung auf einen Selektionseffekt zurückzuführen ist. Möglicherweise haben sich stark belastete Lehrpersonen seltener einer zeitaufwändigen Befragung ausgesetzt. Vielleicht handelt es sich bei Auslandslehrkräften aber auch um eine bereits positiv selektierte Teilpopulation von Lehrpersonen, die sich den besonderen Anforderungen des Unterrichtens in einer fremden Kultur

stellt. Mit 37% Personen mit riskanten berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern weist allerdings auch unter ihnen eine substanzielle Gruppe von Lehrpersonen ungünstige Muster für die Bewältigung ihrer beruflichen Belastungen auf: Mehr als jeder dritte Lehrer bzw. jede dritte Lehrerin ist entweder dem Anstrengungsmuster oder dem Burnout-Risikomuster zuzuordnen. Und selbst wenn dies deutlich niedriger ist, als in anderen Lehrerstichproben, so ist dieser Wert dennoch bemerkenswert. In ihrer Studie zum Zusammenhang von berufsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmustern bei Mathematiklehrern der PISA-Stichprobe und Merkmalen der Unterrichtsqualität fanden Klusmann et al. (2006) beispielsweise 45% Lehrkräfte der Musterguppen A und B. In Schaarschmidts Studien liegen die Werte regelmäßig bei um die 60% (vgl. Schaarschmidt 2004; Schaarschmidt & Fischer 2001). Zwar fanden wir in denjenigen europäischen Ländern, deren Kultur der Deutschlands unähnlicher ist, einen höheren Anteil an Personen mit riskanten Verhaltens- und Erlebensmustern, aber der Befund wurde nicht signifikant. Hier wäre mit einer belastbareren Stichprobe eine erneute Untersuchung notwendig. Oder aber man sollte auf die ohnehin methodisch nicht ganz unproblematische Zuordnung zu den Mustern verzichten und mit größerer Stichprobe auf der Ebene der Teilskalen Vergleichsanalysen berechnen.

Kulturelle Anpassung und Zufriedenheit mit Leben und Beruf im Gastland korrelieren signifikant miteinander. Dieser Befund ist theoriekonform und auch hoch plausibel: Wenn die psychologische Anpassung an die Lebens- und Arbeitsbedingungen im Gastland gut gelingt,

dann kann sich – trotz selbstverständlich dennoch bestehender Belastungen und beruflicher oder privater Probleme – eher ein Gefühl der Zufriedenheit einstellen, weil ein potenziell starker Stressor nicht wirksam ist. Es gibt insgesamt nur eine sehr kleine Gruppe unter den Befragten, deren Werte für „Kulturelle Anpassung“ extrem niedrig sind. Ihnen müsste – wenn Vertragsabbrüche verhindert werden sollen – besondere Unterstützung zukommen.

Auch der hypothetisch angenommene Zusammenhang zwischen kultureller Anpassung und beruflicher Belastung konnte bestätigt werden. Analog zur Zufriedenheit zeigen sich für die Belastung höhere Werte für die Personen, denen kulturelle Anpassung weniger gut gelingt.

Die zentrale Frage ist, ob die berufliche Belastung tatsächlich in Ländern höher ist, deren Kultur distanter zur deutschen Kultur ist. Man könnte ja auch annehmen, dass die Fremdheit der Gastkultur eine besondere Neugier, Freude oder andere positive Emotionen auslöst, die wiederum protektiv wirken angesichts hoher beruflicher Belastungen oder hoher kultureller Anpassungserfordernisse. Unsere Befunde können darüber nicht aufklären: Zwar zeigen sich Mittelwertunterschiede im Hinblick auf die angegebene berufliche Belastung in den verschiedenen Ländern, aber die Unterschiede verfehlen das Irrtumswahrscheinlichkeitsniveau von 5%. Hinsichtlich der kulturellen Anpassung zeigen die Trends für Europa zwar in die hypothetisch vermutete Richtung, aber die Befunde werden nicht signifikant. Anders für die nicht-europäischen Länder: Hier konnte der vermutete Zusammenhang zwischen kultureller Nähe (Anglo) und

gelingender Anpassung nachgewiesen werden. Allerdings wurde auch der Mittelwertunterschied zwischen Lateinamerika und den anderen Globe-Clustern (Mittlerer Osten, Süd-Asien und Konfuzianisch-Asien) signifikant. Da den Globe-Clustern keine Distanzmaße zugeordnet sind, ist die Interpretation dieses Befundes ein wenig spekulativ. Daher soll hier lieber darauf verzichtet werden. Tendenziell zeigen sich also die theoretisch angenommenen Zusammenhänge. Dennoch sollte vor dem Hintergrund der kleinen Teilstichproben der Clusterländer unbedingt an einer größeren Stichprobe eine erneute Untersuchung stattfinden.

Kulturelle Distanz ist in ihren Effekten für das Ge- oder Misslingen einer Auslandsentsendung vermutlich durchaus ins Kalkül zu nehmen und nicht zu unterschätzen. Gerade bei Entsendungen in kulturell ähnliche Länder entstehen offenbar häufig Probleme durch Unterschätzung der Distanz. Selmer und Shiu (1999) fanden in einer Untersuchung mit Expatriates aus Hong Kong in China heraus, dass das gemeinsame kulturelle Erbe und die großen Ähnlichkeiten die Anpassung nicht erleichtern, sondern erschweren. Die Autoren begründen dies damit, dass bei einer geringen kulturellen Distanz die interkulturellen Probleme unterschätzt werden und somit eine schlechtere Anpassungsleistung resultiert (Ward, Bochner & Furnham 2001, 182). Andersartigkeit belastet, auch wenn sie gleichzeitig fasziniert, also auch mit positiven Emotionen begleitet ist. Daher ist es von großer Wichtigkeit, dass Fremdheitsgefühle akzeptiert werden, dass man sie sich selbst erlaubt und sie nicht unter dem (Selbst-)

Anspruch interkulturell kompetent zu sein, in sich verschließt.

Vertragsabbruchgedanken fanden sich tatsächlich signifikant häufiger bei Personen mit niedrigeren Werten auf der Skala „Kulturelle Anpassung“ und bei Personen mit hohen Werten bei „Beruflicher Belastung“. In den Interviews sagte eine der Befragten: *„Ich glaube, bei dem Kollegen [der seinen Vertrag abgebrochen hatte] waren das tatsächlich interkulturelle Gründe. Also ich glaube, der hat keine gemeinsame Sprache gefunden. Nicht mit den Schülern und nicht mit den Lehrern. Ich glaube, der konnte auch nicht russisch. Also er war wirklich nicht offen, sich darauf einzulassen und zu versuchen, irgendwie zu verstehen, dass man es auch anders machen kann. Also wenn man festgefahren ist in seiner eigenen Perspektive; der war einfach nur festgefahren auf seinen Standpunkt. Ich hätte ihm auch gern geholfen, aber irgendwie war dem auch nicht zu helfen. Vielleicht wollte der auch zwei/drei Jahre bleiben, er ist dann nach einem Jahr wieder gegangen.“*

Dieses Zitat aus einem der über Skype geführten Interviews verdeutlicht, dass misslingende kulturelle Anpassung bis zum Aufgeben des Auslandseinsatzes führen kann. In unserer Stichprobe gab etwa jeder vierte Befragte an, irgendwann im Laufe seines Einsatzes mit dem Gedanken an Abbruch gespielt zu haben.

Vertragsabbrüche sind nicht nur finanziell belastend, sondern hinterlassen u.U. hohe psychische Kosten bei den Betroffenen. Und diejenigen, die zwar nicht abrechnen, aber mehrere Jahre lang immer nur „durchhalten“ müssen, zahlen dafür ebenfalls einen hohen

Preis (den vermutlich nicht selten auch Kolleg(inn)en, Schüler/innen und Eltern mitzählen). Abbrecherstudien gehören zu den dringenden Desiderata, will man genaueren Aufschluss über die Ursachen für Vertragsabbrüche erhalten. Kulturelle Distanz, das zeigen unsere Analysen, kann möglicherweise eine Rolle spielen

bei der Frage, ob der Auslandseinsatz gelingt, hier sind weitere Studien erforderlich mit größeren Stichproben. In jedem Fall aber zeigen die Analysen, dass erfolgreiche kulturelle Anpassung einen substanziellen Beitrag leistet.

Literatur

- Berry, J. W. (2004). Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations. In: D. Landis, L. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Auflage) (S. 166-184). Thousand Oaks: Sage.
- Black, J. S. & Stephens, G. K. (1989). The Influence of the Spouse on American Expatriate Adjustment and Intent to Stay in Pacific Rim Overseas Assignments. *Journal of Management*, 15 (4), 529–544.
- Black, Stewart J. & Mendenhall, M. (1991). The U-Curve Adjustment Hypothesis Revisited: A Review and Theoretical Framework. *Journal of International Business Studies* 22 (2), S. 225–247, zuletzt geprüft am 16.11.2012.
- Church, A. T. (1982). Sojourner Adjustment. *Psychological Bulletin* 91, 540-572.
- Enzmann, D.; Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Flörkemeier, H. (2001). *Globalisierung ohne Grenzen? Die regionale Struktur des Welthandels*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mägdefrau, J. & Genkova, P. (2013). Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes - Eine empirische Studie. *Deutsche Lehrer im Ausland*, Nr. 4, 387-391.
- Haslberger, A. (2005). Facets and dimensions of cross-cultural adaptation: refining the tools. *Personell Review*, 34 (1), 85-109.
- Hillert, A & Schmitz, E. (Hg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart/New York: Schattauer.
- House, R. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations. The Globe Study of 62 Societies*. Newbury Park: Sage.
- House, R.J., Javidan, M., Hanges, P. J. & Dorfman, P. W. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37 (1). 3–10.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences. Internatioanl differences in work-related values (Cross-cultural research and methodology series)*. Newbury Park: Sage.
- Huang, T.-J., Chi, S.-C. & Lawler, J. J. (2005). The relationship between expatriates' personality traits and their adjustment to international assignments. *International Journal of Human Resource Management*, 16 (9), 1656-1670.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung

- und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161–173.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E., Wülser, M. (Hrsg.) (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Roose, J. (2010). *Der Index kultureller Ähnlichkeit - Konstruktion und Diskussion. Berliner Studien zur Soziologie Europas*. BSSE-Arbeitspapier Nr. 21; Freie Universität Berlin. Online unter: <http://edocs.fu-berlin.de>; zuletzt 28.12.2013.
- Schaarschmidt, U. (2004). Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 15–49). Weinheim/Basel.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. (2006). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt a.M.: Harcourt.
- Schwartz, S. H. (2001). Value Hierarchies Across Cultures. Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Jg. 32, Heft 3, 268–290.
- Selmer, J. & Shiu, L. S. C. (1999). Coming Home? Adjustment of Hong Kong Chinese Expatriate Business Managers assigned to the People's Republic of China. *International Journal of Intercultural Relations*, 23. 447–466.
- Selmer, J. (2006). Cultural novelty and adjustment: Western business expatriates in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 17 (7), 1209–1222.
- Van Vianen, A. E. M., De Pater, I. E., Kristof-Brown, A. L. & Johnson, E. C. (2004). Fitting in: Surface- and Deep-Level Cultural Differences and Expatriates' Adjustment. *Academy of Management Journal*, 47 (5), 697–709.
- Ward, C. (2004). Psychological Theories of Culture Contact and Their Implications for Intercultural Training and Interventions. In D. Landis, L. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Auflage) (S. 185–216). Thousand Oaks: Sage.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. East Sussex/New York.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1993). Psychological and Socio-cultural Adjustment during Cross-cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home'. *International Journal of Psychology*, 28 (2), 129–147.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 23, 659–677.
- Ward, C. & Searle, W. (1991). The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15 (2), 209–224.



Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

Department für Bildungswissenschaften
Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Lehr-Lernforschung

Universität: Passau

Anschrift: 94032 Passau

Tel: 0851/509-2825

E-Mail: jutta.maegdefrau@uni-passau.de

Zur Person:

Dr. habil, Dipl.-Päd. Inhaberin des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirische Lehr-Lernforschung, Sprecherin des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, insbesondere kognitive und motivationale Prozesse beim Lernen; Lehrerbildungsforschung, Werteforschung



Prof. Dr. Petia Genkova

Director International Affairs
Wirtschaftspsychologie
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Hochschule: Osnabrück

E-Mail: Genkova@wi.hs-osnabrueck.de

Zur Person:

Dr. phil, Habilitation Psychologie, Habilitation Interkulturelle Kommunikation

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelle Kompetenz, Interkultureller Erfolg und Integration, Cultural Patterns (Individualismus/Kollektivismus, Werte) positive Phänomene (Lebenszufriedenheit, Wohlbefinden und prosoziales Verhalten, Work-Life-Balance, Gerechtigkeit), soziale Rolle und Gruppendynamiken (Geschlechterrollen, Vorurteile, autoritäre Einstellungen, Gruppendynamische Fragestellungen), HR und Medienpsychologie, Assessment, virtuelle Teams

Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Erwerb berufsbiographischer Kompetenz als Ziel von Professionalisierung? Ein Werkstattbericht

Für Charlotte Heinritz (1954 – 2013)

Guido Pollak & Martina Schliessler

1. Institutioneller und konzeptioneller Rahmen von Biographiearbeit und Biographieforschung in der Lehrerbildung: Professionalität und Professionalisierung

Seit einigen Jahren werden an der Universität Passau in den Lehramtsstudiengängen im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Studien spezielle Seminarangebote zum Thema „Biographiearbeit“ angeboten. Entwicklung und Durchführung dieser Seminare stehen im größeren Zusammenhang der theoretischen Grundlegung und Ausarbeitung sowie der ausbildungsorientierten Umsetzung eines Professionalisierungskonzepts für die Lehrerbildung, welches gemeinsam von Vertretern der sog. „4 Säulen“ der Lehrerbildung (Unterrichtsfachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, schulpraktische Studien) getragen wird. Das angesprochene Professionalisierungskonzept fokussiert die durch die LPO I gesetzten Vorgaben auf ein gemeinsames Leitbild von *pädagogischer Professionalität*. Damit wird zum einen der seit 2005 durch die KMK-Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften verbindlichen – und in der

universitären Lehrerbildung zwischenzeitlich breit konsentierten – Forderung nach *Professionalisierung* und *Professionalität* als Ziel- und Prozesskategorien für die Lehrerbildung in allgemeiner Hinsicht Rechnung getragen. Zum anderen ist es aber ein Spezifikum der Lehrerbildung an der Universität Passau, dass in verschiedenen an der Lehrerbildung beteiligten Arbeitsbereichen zu einem in Forschung, Lehre und schulpraktischer Umsetzung wirkenden Verständnis von *Professionalität* (vgl. AG Zukunft der Lehrerbildung 2011) gefunden wurde – ein angesichts der Vielfalt und Heterogenität des erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurses nicht selbstverständlicher Tatbestand (Helsper 2011; Helsper 2004; Helsper & Tippelt 2011; Hörner 2002; Combe & Helsper 1996). Mit der gemeinsam verfolgten Orientierung an *pädagogischer Professionalität* und *Professionalisierung für den Lehrberuf* wird dem von Studierenden und Lehrenden hinsichtlich Zielorientierung, Lehrinhalten, didaktischer Umsetzung und curricularer Organisation als disparat und wenig aufeinander abgestimmt kritisierten Nebeneinander der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien ein ziel- wie prozessbezogenes

Professionalisierungskonzept entgegengesetzt. Dieses Professionalisierungskonzept schließt dabei an den seit ca. 20 Jahren mit interdisziplinären Anschläßen geführten erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs an, d.h., das verfolgte Professionalisierungskonzept

- hat im Kern einen system- und strukturtheoretischen Professionsbegriff mit den Merkmalen Klientenbezug, akademisches Professionswissen, Professionsethik, Kontingenzbelastung (Pollak 2013; Pollak 1998; Stichweh 2000; Stichweh 1996),
- spezifiziert diesen auf pädagogische Professionalität in den spezifischen beruflichen Handlungsfeldern (Combe & Helsper 1996; Helsper & Tippelt 2011) von Lehrerinnen und Lehrern, nämlich Unterrichten, Erziehen, Bewerten, Beraten, Schule entwickeln und Schule innovieren
- weist kompetenztheoretisch die für die Bewältigung der in diesen Handlungsfeldern liegenden Aufgaben notwendigen und geeigneten Kompetenzen (Blömeke ; Frey & Jung 2011) aus
- und sieht Professionalisierung schließlich in bildungstheoretischer Rahmung (Marotzki 2006^a) als Entwicklungsperspektive in der Einheit von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung in der Verschränkung auch von Berufs- und Privatleben (dazu Terhart 2011b, 209).

Mit diesen vier theoretischen Bezügen geht das Projekt biographischen Arbeitens im Bereich der Lehrerbildung konform mit dem gegenwärtigen Stand der Theoriebildung und Bildungsforschung zum Thema „Professionalität im Lehrerberuf“. Drei paradigmatische Ansätze

werden dort gegenwärtig unterschieden: strukturtheoretische Ansätze, kompetenztheoretische Ansätze und berufsbiographische Ansätze (Terhart 2011b). Diese Ansätze finden gleichermaßen Berücksichtigung.

2. Theoretische Grundlagen biographieorientierter Lehrerbildung: Entwicklung von Kompetenz und Persönlichkeit als berufsbiographische Aufgabe

Das drei unterschiedliche Seminare beinhaltende (s.u.) Seminarkonzept der *Biographiearbeit in der Lehrerbildung* (Pollak & Schliessleder 2012) greift die programmatische Forderung von Ewald Terhart aus dem Jahr 2000 auf, Lehrerbildung als *berufsbiographische Aufgabe* zu verstehen und zu gestalten (Terhart 2000). Universitäres Studium, Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung im Beruf sollen als ein in das Lernen und die „Bildung über die Lebensspanne“ (Ecarius 2006²; Loch 2006²; vgl. allgemein auch Fatke & Merckens 2006) eingelagerter und in diesem Falle berufsbezogener Bildungs- und Ausbildungsprozess verstanden werden, der zwar einerseits die für die Lehrerbildung spezifischen Besonderheiten und Anforderungen der drei Phasen berücksichtigt. Andererseits stehen die Seminare unter der für alle Phasen geltenden und alle Phasen durchziehenden Zielorientierung, Erwerb und Aufrechterhaltung von *Professionalität* als einen in die je eigen-individuelle Berufsbiographie einelagerten Prozess der Anbahnung, Aneignung, Ausübung und Aufrechterhaltung von Professionalität zu gestalten (vgl. dazu auch Terhart 2011). Die an diese Forderung anschließende

Grundidee der Biographieseminare ist es folglich, dass sich eine solche Sichtweise von Lehrerbildung als berufsbiographischer Professionalisierung auf Seiten der Studierenden nicht als ein „Nebeneffekt“ im Studium ergibt, sondern spezifischer Lehr- und Lernarrangements und -inhalte bedarf, welche die aus dem Persönlichkeitsparadigma, Prozess-Produkt-Paradigma und Expertenparadigma herrührenden Kompetenzaspekte von Professionalität im Lehrberuf (Krauss 2001) unter der Perspektive berufsbiographischer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung (Terhart 2011, 341–342) zusammenführt.

Für Ausbildung und Aneignung einer solchen funktionalen und normativen Perspektive auf die Gestaltung der eigenen Berufsbiographie sind – so der weitere Gedanke – auf der Seite der Studierenden besondere Fähigkeiten und Überzeugungen (Kompetenzen) notwendig: die Fähigkeit, den gewählten Beruf unter *berufsbiografischer Perspektive* zu reflektieren, die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit unter der Anforderung von *Professionalität* einzuschätzen, die Fähigkeit, die für die eigene Professionalität notwendigen *Kompetenzen* ebenso zu kennen wie dafür geeignete Strategien berufsbiographischen *Kompetenzerwerbs* und *Lernens*, und schließlich die Fähigkeit, bereits im *Studium* vorhandene und realisierbare Möglichkeiten berufsbiographischen Lernens zu verwirklichen. Diese Fähigkeiten und Überzeugungen setzen sich zusammen zum Konzept *Biographische Kompetenz*, die neben den anderen für pädagogische Professionalität als notwendig erachteten Kompetenzen ebenso für wichtig erachtet wird (so bereits

Meyer 2002). Kenntnis, Akzeptanz und Anbahnung einer solchen *biographischen Kompetenz* sind das generelle Ziel der Seminare zur *Biographiearbeit in der Lehrerbildung*, die in dieser Weise ein Kernbestandteil des Professionalisierungskonzepts für die Lehrerbildung an der Universität Passau sind. Mit den Zielen der Anbahnung, des Erwerbs und der Vertiefung von *berufsbiographischer Kompetenz* führen die Seminare zwei von der aktuellen Lehrerbildungsforschung hinsichtlich der Bedingungs- und Beeinflussungsfaktoren in Theorie und Forschung unterschiedene Ansätze zur Professionalität im Lehrberuf mit Ansätzen zur berufsbiographischen Entwicklung dieser Professionalität (Herzog 2011) zusammen: Ansätze der *Kompetenzentwicklung* und Ansätze der *Persönlichkeitsentwicklung* (Blömeke u.a. 2012; Bromme & Haag 2004; Mayr 2001). Stehen in kompetenz-orientierten Ansätzen vor allem kognitive Komponenten (Professionswissen in den Bereichen Unterrichtsfachwissenschaft, Fachdidaktik, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen) im Mittelpunkt, so werden in den persönlichkeitsorientierten Ansätzen eher affektiv-motivationale, erfahrungs- und einstellungsbezogene Komponenten (educational beliefs, Studien- und Berufswahlmotivation, biographische Vorerfahrungen, subjektive Theorien, selbstregulative Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Zielorientierung u.a.m.) betrachtet.

In einem zurückliegenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt wurden diese Aspekte von gleichermaßen der Kompetenzentwicklung (Frey & Jung 2011) wie hier schwerpunktmäßig der Persönlichkeitsentwicklung (Mayr 2011;

Bohnsack 2004) zu einem Seminarkonzept entwickelt und ausgearbeitet (Kiel & Pollak 2011a). Dabei wurden zwar auch die phasenspezifischen Besonderheiten und Anforderungen (Herzog 2011; Blömeke 2004; Lenhard 2004; Daschner 2004) berücksichtigt, zugleich werden diese aber unter der für alle Phasen geltenden (Hericks 2004) gemeinsamen Zielorientierung der *Professionalisierung für den Lehrberuf* betrachtet. Mit dem Konzept der *Biographiearbeit in der Lehrerbildung* wird in dieser Weise der Entwicklung und Ausübung von *biographischer Kompetenz* eine wichtige Rolle für die berufsbiographische Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung unter dem Anspruch von Professionalität zuerkannt – eine Sichtweise, die auch allgemeiner Leitsatz von Biographiearbeit und Biographieforschung ist: „Der Sinn von Biographie entsteht durch Selbstreflexivität des menschlichen Handelns. Selbstreflexivität ist bedeutsam als Orientierungsrahmen für biographisches Handeln bzw. für die Gestaltung biographischer Planung.“ (Friebel, Epskamp, Friebel & Toth 1996). Diese Sichtweise findet sich als Zielstellung für theoretische Grundlegung, empirische Forschung und hochschuldidaktisches Arbeiten mittlerweile auch in der Lehrerbildungsforschung, wie etwa in Ewald Terharts zusammenfassenden „Stichworten“ in der Schrift „Forschung zu Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern“ (Terhart 2011).

Zwar nicht unabhängig davon, unter welchen theoretischen Prämissen der definitorischen Festlegung des Verständnisses von *Professionalität* die dann davon beeinflussten normativen, inhaltlichen, curricularen und didaktischen Konzepte von Professio-

nalisierung angelegt werden, so wird zwischenzeitlich übereinstimmend der *biographischen Selbstreflexion* große Bedeutung für die auf Erwerb berufsbezogener Professionalität gerichteten Entwicklung spezifischer Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit zugeschrieben (Heinritz 2010; Heinritz & Krautz 2010). So bemerken etwa Büker und Nitsche zur theoretischen Begründung ihres für die Professionalisierung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung konzipierten biographischen Reflexionskonzepts „Denk-Pause“: „Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs um Lehrprofessionalität spielt die personale Komponente, also der Einfluss der in der Primär-, Sekundär- und Berufssozialisation erworbenen subjektiven Theorien auf das pädagogische Handeln, eine prominente Rolle (...). Besondere Bedeutung erhält hier die biographische Selbstreflexion, verstanden als (Wieder-)Aneignung der *eigenen* Biographie durch Nachdenken (Reflexion), bewusstes Nachforschen, differenzierte Detailanalyse und Rekonstruktion möglicher Zusammenhänge mit dem Ziel zu verstehen, was die eigene Weltsicht, das eigene Verhalten, das eigene pädagogische Handeln (mit-)bestimmt, um daraus wiederum eine Handlungsplanung für die Zukunft gewinnen zu können (...). So gehört biographisches Selbstverstehen als Grundlage für pädagogisches Verstehen unter den Oberbegriff des Erwerbs einer professionellen Reflexionskompetenz zu den verbindlich gesetzten Standards im Kontext der aktuellen Reformdiskussion in der Lehrerausbildung (...).“ (Büker & Nitsche 2011, 196/197). Die von Büker und Nitsche hier auf die besonderen Aufgaben und Ziele von als Persönlichkeitsbildung gesehener

Lehrerbildung bezogene „professionelle Reflexionskompetenz“ umschreibt eine Kompetenz, die von Hilbert L. Meyer 2002 als „Biographiekompetenz“ oder „biographische Kompetenz“ zu einer vergleichsweise zentralen Zielstellung und Vermittlungsaufgabe von Lehrerbildung erhoben wurde. *Biographische Kompetenz* besitzt eine Lehrkraft, so Hilbert L. Meyer (2002), „wenn sie auf der Grundlage selbstreflexiv erworbenen Wissens über die eigene Lern- und Lebensgeschichte, ihr aktuelles pädagogisches Handeln kritisch reflektiert und die Reflexion zur Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenzen nutzt. Wer diese Fähigkeit hat, kann sich selbst Entwicklungsaufgaben setzen, aber auch die Lernprozesse der anvertrauten SchülerInnen kritisch reflektieren und bewusst und gelassen steuern“ (Meyer 2002). Die hier von Meyer angesprochene Entwicklungsaufgabe kann in der großen Perspektive der Berufsbiographie eben diese selbst als Ganze sein, sie kann aber auch auf die Bewältigung phasen-, handlungsfeld-, aufgaben- und fallspezifischer Anforderungen an Professionalität gerichtet sein (Kiel & Pollak 2011b; Mägdefrau 2010). Sie setzt allerdings Bewusstheit und Überzeugung voraus: „Eine Entwicklungsaufgabe einer Studentin/Referendarin/Lehrerin ist eine biographisch bedeutsame und subjektiv als notwendig empfundene Herausforderung zum Aufbau didaktisch-methodischer Handlungskompetenz.“ (Meyer 2002, 67)

3. Die Biographieseminare: Zielstellung und Vorgehensweise

Die in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt entwickelten Lehrveranstaltungsformate wurden zwischenzeitlich in unterschiedlicher Weise an den Universitäten München (LMU) und Passau curricular institutionalisiert. Inhaltlich und didaktisch verfolgen sie das erläuterte Ziel, die Studierenden zum Erwerb „berufsbiographischer Kompetenz“ als gleichermaßen Fähigkeit wie Überzeugung zu führen. Die hierfür entwickelten Seminarangebote bestehen in drei unterschiedlichen Typen *biographieorientierten* Arbeitens. Ihnen ist gemeinsam, dass sie die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Bereich der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen (im Sinne der KMK-Standards und der LPO I) in besonderer hochschuldidaktischer Weise umsetzen. Die Lehrangebote richten sich an Studierende, die sich an drei Zeitabschnitten des universitären Lehramtsstudiums befinden: am Beginn, in der Mitte oder am Ende des Studienverlaufs. Jeweils eine Lehrveranstaltung für die Studieneingangsphase, für die mittlere Phase und für die Endphase des ersten Ausbildungsabschnitts sollen den für diese Phasen spezifischen Bedürfnissen und Erwartungen der Studierenden gerecht werden – aber dies eben unter der quasi „eingezogenen“ Perspektive des Erwerbs von berufsbiographischer Kompetenz. Alle drei Veranstaltungstypen verfolgen damit gleichermaßen das Ziel, die Studierenden zu einer eigenständig „in die Hand genommenen Biographiearbeit“ hinzuführen, deren Aufbau, Vertiefung und Konsolidierung gleichermaßen

als Aufgabe wie Grundlage selbstverantwortlicher Gewinnung von Professionalität für den Lehrberuf zu erkennen und zu akzeptieren ist. Die drei Seminarformate sind:

Seminartyp Biographiearbeit I: „Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben“

Hier stehen die Themen „Berufswahlmotivation“, „Berufsfeldvorstellungen“, „Selbsteinschätzung“ und „Selbstgestaltungswille“ im Vordergrund. In kompetenzorientierter Formulierung sind Lernziele dieses Seminartyps: die Studierenden sind in der Lage,

- ihre Berufs- und Studienwahlmotive in biographischer Hinsicht zu reflektieren
- ihre Vorstellungen und Erwartungen gegenüber Studium und Beruf als biographisch erworbene und getönte Präkonzepte zu erkennen und auf deren Realitätsgehalt hin zu reflektieren
- ihre Selbsteinschätzungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf ihre persönliche Eignung für den Lehrberuf, für die gewählte Schularzt und für die gewählten Unterrichtsfächer zu (er)kennen und kritisch zu reflektieren
- ihr bevorstehendes Studium als maßgeblich auch in der Selbstverantwortung liegende Gestaltungsaufgabe anzuerkennen und in die Hand zu nehmen.

Seminartyp Biographiearbeit II: „Wo stehe ich? Stärke-Schwächen-Analyse“

Hier stehen berufsspezifische Kompetenzen auf der Basis einer fremd- und eigendiagnostischen Stärke-Schwächen-Analyse im Vordergrund. In kompetenzorientierter Formulierung lauten die

Lernziele hier: die Studierenden sind in der Lage,

- ihr bisheriges Studium unter dem Gesichtspunkt von Kompetenzorientierung betrachten und beurteilen zu können
- ihre bisher in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studien erworbenen Kompetenzen einer auf hinreichend diagnostische Kompetenz gestützten Stärke-Schwächen-Analyse zuzuführen
- daraus Konsequenzen für die weitere Gestaltung des Studiums in dem Sinne zu ziehen, dass sie neben der Erfüllung von Vorgaben einschlägiger Studien- und Prüfungsordnungen solche Lehrveranstaltungen besuchen, die geeignet sind, die Stärken/Schwächen zu bearbeiten.

Seminartyp Biographiearbeit III: „Übergang ohne Angst – Von der Universität in den Vorbereitungsdienst.“

Hier stehen die Themen „Übergang in den Beruf“ und „Eigenverantwortliche Gestaltung der Berufsbiographie“ im Vordergrund. Die kompetenzorientierten Lernziele lauten hier: die Studierenden sind in der Lage,

- ihr (demnächst) abgeschlossenes Studium unter Gesichtspunkten jetzt erworbener fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und berufswissenschaftlicher Kompetenz zu beurteilen,
- ihre damit in einem ersten Schritt erworbene Professionalität für den Lehrberuf auf den zweiten Ausbildungsabschnitt zu fokussieren
- und daraus resultierende Konsequenzen für die weitere Gestaltung der Berufsbiographie zu erkennen,
- welche in realistischer Weise einen

angstfreien Übergang in den zweiten Ausbildungsabschnitt anbahnen sollen.

4. Qualitative Biographieforschung in der Lehrerbildung: Begleitforschung zu den Biographieseminaren

4.1 Forschungsdesiderate

Zu fragen ist nun, wie sich mittels empirischer Forschung zeigen lässt, ob und ggf. in welcher Weise die zu den drei Seminartypen formulierten kompetenzorientierten Ziele erreicht wurden. Da der empirischen Lehrerbildungsforschung bislang keine standardisierten und die Gütekriterien erfüllenden Erhebungs-, geschweige denn Messverfahren für Biographikompetenz oder biographische Kompetenz zur Verfügung stehen, liegt ein Ziel des laufenden Forschungsprojektes zur Biographiearbeit in der Lehrerbildung zunächst in der explorativen Erkundung von möglichen methodischen Zugängen bzw. Verfahren zur Sichtbarmachung von Prozessen und Resultaten biographischen Arbeitens in der Lehrerbildung. Dazu können zum einen gängige Verfahren der Biographieforschung (Marotzki 2006²; Schulze 2006²) auf ihre Tauglichkeit für biographische Forschung in der Lehrerbildung befragt werden. Auch hierzu gibt es allenfalls erste Ansätze (Heinritz 2010; Heinritz & Krautz 2010; Reh & Schelle 2006²; vgl. auch die Beiträge in Eckhardt, Vorst, Lakushevich & Zajac 2011). Insgesamt steht die theoretische Modellierung von Gegenstand und Entwicklung von „berufsbiographischer Kompetenz“ in der Lehrerbildung noch vor erheblichen Forschungsdesideraten (Kunze & Stelmasczyk 2008; Terhart 2001). Diese umfassen nach Kunze und Stelmasczyk

(2008) folgende Bereiche:

- vergleichende Professionsforschung in Form von „Studien zu Lehrern und weiteren Professionen“, die „Fragen professionsübergreifender biographischer Muster und lehrerspezifischer Konturierungen“ zu klären hätten (a.a.O., 832),
- Längsschnittuntersuchungen, die den „Versuch einer Triangulation von individualbiographischen Fragen und generationsspezifischen Entwicklungen zu unternehmen“ hätten und dabei „sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren“ zum Einsatz zu bringen hätten, was allerdings nur „in einem komplexen Design umzusetzen“ wäre (a.a.O., 832/833)
- Gender Studies, die ihren Blick auf „männliche Lehrer“ oder auf einem systematischen Geschlechtervergleich zu richten hätten (a.a.O., 833),
- international vergleichende Studien, um „(berufs-)biographische Spezifika in ihren jeweiligen nicht nur pädagogischen Provinzen angemessen analysieren und kontrastieren zu können“ (a.a.O., 833)
- Differenz und Zusammenhang von Biographie und Berufsbiographie, welche die in jeder Berufsbiographie vorfindlichen „biographische(n) Appendices“ (a.a.O., 833) aufdecken müssen.

Zu diesen Desideraten der Lehrerbildungsbildungsforschung, die sich auf allgemeine Inhalte, Formen, Verläufe und Ergebnisse der Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern richten, können die von Ewald Terhart aufgelisteten Forschungsdesiderate hinzugefügt werden. Darüber hinausgehend weist Terhart auf ein Forschungsdesiderat hin, das für die Untersuchung der in den

Biographieseminaren im Mittelpunkt stehenden Anbahnung und Entwicklung von Biographiekompetenz zutrifft und dahingehend zukünftig richtungswesend sein könnte: „Im Sinne einer Zusammenführung verschiedener Perspektiven ist berufsbiographische Entwicklung nicht nur immanent zu *beschreiben*, sondern z.B. auch auf Zufriedenheit sowie auf erwiesenen Erfolg im Beruf hin zu untersuchen. Anders formuliert: Eine auf Entwicklungsziele gerichtete, letztlich auch *normative* Komponente muss in die Modellbildung einbezogen werden. Insofern wäre es weiterführend, Erkenntnisse über Berufsbiographie, Kompetenzentwicklung und den Lernerfolg der unterrichteten Schüler zusammenzubringen. Ziel ist dabei ein konzeptionell konsistentes, normativ gut begründbares und empirisch hinreichend gesättigtes mehrdimensionales Modell der gestuften Entwicklung von Lehrerkompetenzen. Ein solches Modell entfaltet einen prinzipiellen oder optimalen Möglichkeitsraum – das, was *grundsätzlich* und im besten Fall möglich wäre. Die Kompetenzbiographie einzelner, konkreter Lehrkräfte lässt sich als mehr oder weniger weit gehende, mehr oder weniger stabile etc. individuelle Konfiguration in diesen Möglichkeitsraum eintragen – das, was tatsächlich in diesem Fall (oder auch durchschnittlich bei dieser oder jener Lehrerguppe) erreicht worden ist.“ (Terhart 2011, 341/342).

4.2 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Die laufende Begleitforschung zu den Biographieseminaren ist vor dem Hintergrund der erläuterten Forschungsdesiderate zu sehen. Sie hat den Status einer explorativen Studie zur Frage, ob und

wie sich das theoretische Konstrukt *Biographiekompetenz* empirisch beschreiben und – als langfristiges Forschungsziel – auch in Prozessen und diese Prozesse beeinflussenden Variablen sichtbar machen lässt. Die im Seminar eingesetzten Arbeits- und Reflexionsformen wurden unter dieser Fragestellung so ausgewählt und z.T. variiert, dass sie – prozessorientiert – biographische Reflexion anbahnen wie – produktorientiert – zu solchen Daten führen, welche die Ergebnisse solcher Reflexionen in Form biographischer Kompetenz methodisch gesichert sichtbar machen. Exemplarisch für den ersten Zugang stehen die in der Übung „Visualisierung des Lebenslaufs und des biographischen Zeitpunktes der Entscheidung für den Lehrerberuf“ angefertigten und reflektierten Lebenslauf-Bilder. Exemplarisch für den zweiten methodischen Zugang stehen die von den Teilnehmern erbetenen schriftlichen Abschlussarbeiten, in denen die Teilnehmer zu Verlauf und Ertrag des Seminars Stellung nehmen sollten. Die Auswertung der in dieser Weise erhobenen Daten bedient sich (in Kompilation) gängiger inhaltsanalytischer Verfahren und folgt dem von Kunze und Stelmasczyk zu ihrer Auflistung von Forschungsdesideraten (s.o.) angefügtem Ratschlag: „Als ‚einfachere‘ Alternative wäre nach wie vor zu postulieren, dass weiterhin Studien durchgeführt werden, die einem Ansatz von Biographieforschung gerecht werden, der einen systematischen Zusammenhang zwischen Datenerhebung und Datenauswertung herstellen kann. Pointiert: die extensive Interpretation geringerer Datenmengen kann unter Umständen fruchtbarere Ergebnisse hervorbringen, als die wenig bearbeitete Präsentation von großen

Datenmengen. Dies gilt sicherlich zunächst für theoriegenerierende Ansätze. Aber auch theorieüberprüfende Ansätze wären an der Verknüpfung von Hypothesenbildung und Datenauswertung zu messen.“ (Kunze & Stelmasczyk 2008, 833) In diesem Sinne dient die laufende Begleitforschung in einem ersten Schritt der Hypothesengenerierung, der dann die Entwicklung operationalisierbarer Konstrukte und schließlich die Theoriegenerierung folgen sollen.

4.2.1 Datenquelle und Datenmaterial:

Als Datenquellen fungieren die in den Seminaren erstellten und bearbeiteten Materialien. Dazu zählen die visualisierten und kommentierten Lebensläufe und Biographien (im Original oder als Fotodatei), die „Körperschema“-Bearbeitungen und – gegenwärtig schwerpunktmäßig – die Seminarreflexionen, die von jedem Seminarteilnehmer (in diesem Fall des Seminartyps I) pflichtmäßig abzuliefern sind. Gegenwärtig hat sich daraus ein Untersuchungskorpus von mehreren hundert Dokumenten aufgebaut. Eine alle Dokumente erschließende und interpretierende Gesamtanalyse steht derzeit aus. Sie soll im Rahmen einer Dissertation erfolgen. Der jetzige Stand der Datenauswertung wird in diesem Werkstattbericht dargestellt.

4.2.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung folgt dem allgemeinen methodologischen Programm der „grounded theory“ (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990; Tiefel 2011) und deren Anwendung auf biographieorientierte Forschungsansätze und -methoden (Alheit 1990) und geht nach gängigen Methoden und Schritten der Inhaltsanalyse vor (Koller 2011; Mayring

2011; Mayring 2010).

Auswertungsschritte bei der Inhaltsanalyse

1. Schritt:

Zuordnung von Einzelaussagen (aus Seminarbeiträgen und aus den Hausarbeiten zum Thema „Reflexionen zum Seminar“) zu den kompetenzorientierten Lernzielen des Seminars

2. Schritt:

Verdichtende Interpretation auf der Grundlage der eigenen theoretischen Annahmen des Forschungsprojektes

3. Schritt:

Verallgemeinerung der Interpretationen auf Kompetenzaspekte vorliegender theoretischer Modelle der professionellen Lehrerkompetenz (Kompetenzparadigma, Persönlichkeitsparadigma, Prozess-Produkt-Paradigma)

4. Schritt:

Abgleich mit Desideraten der Biographieforschung in theoretischer Perspektive

5. Schritt:

Abgleich mit vorliegenden Verfahren, Instrumenten, Ergebnissen empirischer Lehrerbildungsforschung

6. Schritt:

Entwicklung von Theorie (Konstrukt), Empirie (Operationalisierung), Design (Instrumenten)

Diese Auswertungsschritte sind bezogen auf die kompetenzorientiert formulierten Lernziele; daraus ergibt sich die folgende Matrix für methodisches Vorgehen und Gegenstandsanalyse:

Ausgangsgegenstand	Lernziel des Biographie-seminars: <i>Berufs- und Studienwahlmotive erkennen und reflektieren:</i>	Lernziel des Biographie-seminars: <i>Vorstellungen und Erwartungen gegenüber Studium und Beruf als biographisch erworbene und geönte Präkonzepte erkennen und auf deren Realitätsgehalt reflektieren</i>	Lernziel des Biographie-seminars: <i>Selbstwertschätzungen und Selbstwirksamkeitswartungen in Bezug auf ihre persönliche Eignung für den Lehrberuf, für die gewählte Schularuf und für die gewählten Unterrichtsfächer (er-)kennen und kritisch reflektieren</i>	Lernziel des Biographie-seminars: <i>bevorstehendes Studium als maßgeblich auch in der Selbstverantwortung liegende Gestaltungsaufgabe anerkennen und in die Hand nehmen.</i>
<p>Auswertungsschritte</p> <p>1. Schritt: Zuordnung von Einzelaussagen zu den kompetenzorientierten Lernzielen des Seminars (Validierung durch mehrere Codierungen)</p>	<p>„Mit meiner eigenen Biographie habe ich mich bereits sehr intensiv schon auseinandergesetzt. Nicht aber mit dem Schwerpunkt auf die Entscheidung den Lehrberuf gewählt zu haben.“ (GS05EBWS2013)</p> <p>„Zusammenfassend läßt sich sagen, dass das Seminar Biographie 1 für mich sehr inspirierend war und mich auf neue Ideen gebracht hat und, so simple das auch klingen mag, mich dazu bewegen hat, bewusst über einige biographische Ereignisse nachzudenken und darüber, wie si mich bis zum heutigen Zeitpunkt beeinflusst haben.“ (GY04PAWS2010)</p> <p>„Dass ich Lehrerin werden wollte, war mir schon sehr früh klar, aber warum? Diese</p>	<p>„Auch die Wahl meines Studienfaches ist ganz eng mit meiner eigenen Biographie verknüpft. Daraus ergeben sich auch viele Gründe, warum ich mit jungen Menschen arbeiten möchte und was mich dazu überhaupt qualifiziert.“ (GY06CBWS2013)</p> <p>„Eine wichtige Erkenntnis war außerdem, dass Pädagogik immer mit Scheitern verbunden ist. Dies muss man sich meiner Meinung nach immer vor Augen halten, um den Lehrberuf ein ganzes Berufsleben lang durchführen zu können. Die große Verantwortung, die man als Lehrer hat und der man sich immer wieder klar werden muss, ist aber dass ich als Lehrer für die Biographie von anderen</p>	<p>„Für mich relevante Aspekte sind z.B. Kommunikation, Reziprozität, Abwechslung, Einzigartigkeit, Feedback, offene Situationen. Auch besonders interessant waren für mich die Gedanken, was mich dazu qualifiziert als Lehrer zu arbeiten. Diese Gedanken mache ich mir persönlich nicht allzu oft, weil ich mich ungern immer wieder lobe. Natürlich weiß ich um meine Schwächen und Stärken. Durch Feedback erkenne ich sie sogar sehr gut, aber es ist nicht meine Art, mich gedanklich in meinen Stärken zu suhlen. Deshalb war diese Aufgabe wieder einmal sehr interessant, bewusst auch in Bezug auf das Lehramtsstudium Gedanke über meine Qualifikationen zu machen. (...) Da sind mir tatsächlich auch ein paar Eigenschaften bewusst geworden, an denen ich noch arbeiten kann (...). (GS05EBWS2013)</p>	<p>„Auch dort sprachen wir über Stereotypen und Vorurteile und dass man sich dessen bewusst werden sollte. Dies ist meines Erachtens in dem späteren Lehrerberuf sehr wichtig, da man sehr häufig vorschnell urteilt oder von einem Merkmal auf das andere schließt.“ (HSXXJBBSO2013)</p> <p>„Der weitere Verlauf der Veranstaltung führte mich zunehmend zu dem, was ich mir erhofft hatte. Sich eigene Gedanken über den bereits beschrittenen Lebensweg zu machen, vielleicht den Punkt oder das Steinchen darin zu finden, das mich zur Entscheidung Lehrer zu werden, führte und auch die jetzige Situation zu betrachten, um hoffentlich festzustellen, dass alles, genau so wie es war, richtig war oder zu erkennen, dass sich</p>

<p>1. <u>Schrift:</u> Zuordnung von Einzelaussagen zu den kompetenzorientierten Lernzielen des Seminars (Validierung durch mehrere Codierungen)</p>	<p>Frage selbst beantworten zu können, motiviert ungem. Selbst im Nachhinein stimmt mich nur der Gedanke daran fröhlich, wenn ich einmal Teil unterschiedlichster Biographien sein kann, wenn ich jungen Menschen ein Begleiter auf ihren Wegen sein kann. Zu Beginn meiner Schulzeit habe ich einen solch positiven Begleiter vermisst. Daher möchte ich später mein Möglichstes tun.“ (XX04EDWS2010)</p> <p>„Ich denke, das sind wichtige Voraussetzungen, um später ein erfolgreicher Lehrer zu werden. Ich war mir oft unsicher darüber, ob ich später überhaupt einmal Lehrer werden möchte. Dank diesem Seminar bin ich selbstbewusster geworden und keiner kann mir diesen ‚Traum‘ nehmen. (...) Als ich an meine Vergangenheit und die verschiedenen Zwischenziele gedacht habe, ist mir wieder klar geworden, warum ich Lehrer werden möchte. Ich hatte keine leichte Kindheit und habe meinen Eltern oft Probleme bereitet. Ich hatte nie das Gefühl, von meinen Eltern oder Erwachsenen verstanden zu werden, auch</p>	<p>Leuten, also meinen Schülern, verantwortlich bin. Mit diesen Gedanken geht man in das nächste Praktikum und in den zukünftigen Berufsalltag schon ganz anders hinein und sieht sich nicht mehr als sturer Wissensvermittler, sondern irgendwie ein bisschen als ‚Künstler‘ (...).“ (HS03AAWS2010)</p> <p>„Hier wurde mir außerdem klar, wie stark uns unsere eigene Biographie später im Beruf einmal tangieren wird.“ (XXXXTFWS2013)</p> <p>„Während ich mich auf die eigene Biographie nochmal rückbesinne, stieß ich auf einige ‚Lebenspunkte‘, die mir nicht mehr präsent waren. Rückwirkend kann ich nun sagen, dass genau diese Lebensmomente sehr entscheidend für die Wahl meines Studienganges waren. Die Präsentationen der Lebenswege fand ich sehr interessant. Nirgends besser als hier konnte verdeutlicht werden, dass jeder individuell ist und verschiedene Eindrücke von der Welt hat, die einen auf dem Lebensweg begleiten. Viele Parallelen zu anderen</p>	<p>„Kurz vor der Pause bekamen alle Teilnehmer ein Blatt, auf welchem jeder für sich notieren konnte, was seine Ideale für die berufliche Zukunft sind, was er mitbringt für den Lehrberuf, wovor er am liebsten wegläufen würde usw. Diese Idee fand ich sehr schön, weil man sich dabei wirklich einmal Gedanken über die eigene Person in Bezug auf seinen künftigen Beruf machen musste.“ (HS03AAWS2010)</p> <p>„Vielmehr habe ich Spass daran mit anderen zu arbeiten, mit anderen zu lachen, rätseln, diskutieren und zu erörtern. Mein Ziel ist es, andere zu kreativem, sozialem und kritischem Denken anzuregen. Dabei ist der Beruf des Lehrers maßgebend. (...) Meine Qualifikationen für den Beruf des Lehrers sind Humor, Offenheit, Toleranz, Geduld, Fleiß, Gerechtigkeitssinn, Interesse und vieles mehr. Als meine wichtigste Eigenschaft empfinde ich dennoch meine Beweggründe. Ich möchte diesen Beruf aus voller Überzeugung ausüben.“ (RSXXCEWS2013)</p> <p>„Deshalb habe ich mir vorgenommen, über meine Vorlieben und Abneigungen genauer nachzudenken. Ich möchte mir auch bewusst machen, dass ich durch diese Vorlieben die Abneigungen</p>	<p>aus diesen damals scheinbar ‚kleinen‘ Entscheidungen doch ein größeres Mosaik bauen lässt. (...) Die ‚Hauptarbeit‘ liegt, wie üblich in einem ‚Lernprozess‘, ganz bei der eigenen Person, denn nur durch den Seminarbesuch allein ist dieses Thema noch nicht erledigt und das wird es auch nie sein. Ich bin davon überzeugt, dass das Sich-Bewusst-Werdens, und dazu gehören auch eigene Fähigkeiten, Stärken, Schwächen, Entscheidungen, eine lebenslanges Thema ist. Dies war nur der Anfang.“ (XX04EDWS2010)</p> <p>„Dies regt mich natürlich an, mir die Liste in ein paar Wochen, Monaten, Jahren nochmal zur Hand zu nehmen und mir die einzelnen Aspekte nochmals anzuschauen und gegebenenfalls einzelne Punkte genauer zu betrachten.“ (XXXXTFWS2013)</p> <p>„Ich habe das Seminar sehr interessant und gut gefunden und werde deshalb auch versuchen, einen weiteren Biographiekurs für den für den freien Bereich zu belegen. Auch weil ich vieles für meinen weiteren Berufsweg mitnehmen konnte. Seines, dass ich über schlechte Lehrer</p>
---	---	--	--	---

<p>1. Schritt: Zuordnung von Einzelaussagen zu den kompetenzorientierten Lernzielen des Seminars (Validierung durch mehrere Codierungen)</p>	<p>nicht von meinen Lehrem.“ (XXXXBKWS2012)</p> <p>„Erst während des Zeichnens wurde mir richtig bewusst, dass ich bezüglich meiner schulischen Laufbahn sehr vieles meiner Mutter zu verdanken habe, die mich immer wieder unterstützt und gefördert hat. Als ich an meine Schulzeit zurückdachte, erkannte ich, dass ich doch mit vielen Schwierigkeiten, schon in der Grundschule, zu kämpfen hatte, und dass ich aus diesem Grunde sehr stolz darauf sein kann, es so weit gebracht zu haben. Mir wurde klar, dass meine Entscheidung, Lehrerin zu werden, schon früh, bereits in der siebten Klasse Realschule, getroffen wurde. Als ich wurde mir wieder bewusst, dass auch diese Entscheidung stark von meiner Mutter beeinflusst war, die selbst Lehrerin ist und mir die genaue darüber nachdachte, schönen Seiten des Lehrberufs oft nahe gebracht hat.“ (XXXAOWS2012)</p>	<p>Kommilitonen und Kommilitoninnen ließen mich erkennen, dass jeder Hürden im Leben meistern musste. Diese sind oft – ob im negativen oder positiven Sinne – Im Zusammenhang mit Schule und Lehrern aufgetreten. Auch diese Tatsache zeigt, dass Lehrer mit ihren Persönlichkeiten schlechtem Handeln uns und unsere Biographien prägen. Die Vorstellung, dass auch ich bei meinen Schülern Spuren hinterlassen werde, macht mir zwar zunächst Angst, jedoch sehe ich dies auch als Chance etwas bewegen zu können.“ (XXXXMHWS2013)</p> <p>„Ich glaube, es ist sehr wichtig, über die verschiedenen negativen Lehrerbilder nachzudenken, um zu vermeiden, dass man selbst zu solch einem Lehrer wird. Ich glaube, dass man die negative Entwicklung selbst nicht merkt, deswegen ist es wichtig, Kritik von anderen, beispielsweise Kollegen,</p>	<p>in meinem Handeln beeinflusst werde und dadurch ungerecht handle. Das möchte ich auf alle Fälle in Zukunft vermeiden.“ (XXXXTGWS2013)</p> <p>„Ich habe noch nie darüber nachgedacht, was ich überhaupt für Eigenschaften mitbringe. Am Ende war ich selbst überrascht, wie viele mir dann doch noch eingefallen sind. Aber leider habe ich gemerkt, dass ich viele Punkte aufgeschrieben habe, vor denen ich mich führte und vor denen ich am liebsten weglaufen würde.“ (XXXXTGWS2013)</p> <p>„Warum wollen Sie mit Menschen arbeiten? Welche Beweggründe liegen ihrer Studiensauswahl zugrunde? – Diese oder ähnliche Fragen wurden mir bereits des Öfteren gestellt (...). Niemand jedoch fragte mich, was ich dafür qualifiziert. Für eine Antwort auf diese Frage hätte ich im Seminar mehr Zeit gebraucht. Mit vielen Antworten von den Seminarteilnehmern stimmte ich zwar überein, jedoch war ich mir nicht sicher, ob dies meine tatsächlichen Qualifikationen sind oder nur für mein Lehredasein wünschenswerte Eigenschaften, die ich mir im Laufe meines Studium noch aneignen möchte.“ (XXXXMHWS2013)</p>	<p>Bescheid weiß, oder dass ich versuche, mich immer selbst zu reflektieren, um mir meiner eigenen Eigenschaften bewusst zu werden.“ (XXXXTGWS2013)</p> <p>„Dieses Seminar gab mir den Einblick, meinen Werdegang, bzw. Lebenslauf Revue passieren zu lassen. Mir selbst wurde dadurch intensivbewusst, dass ich mich auf dem richtigen Lebensweg befinde, den ich weiterhin gehen möchte. Das Seminar gab mir zudem das Gefühl, positiv und motivierend nach vorne zu schauen. Dieses Seminar war für mich beeindruckend, da hier sehr intensiv auf den Lehrerberuf eingegangen wurde. Das Seminar brachte mir persönlich sehr viel. Es wurde mir näher gebracht, dass ich nicht gleich als perfekter Lehrender geboren wurde, sondern, dass ich selbst meine eigene Lehrerpersönlichkeit ausbauen sollte und muss.“ (HS03MMSO2013)</p> <p>„Sehr gut gefallen hat mir das Arbeitsblatt, auf dem wir notieren sollten, was uns bezüglich unseres gewählten Berufes motiviert, worauf wir uns</p>
--	--	--	---	--

<p>1. Schritt: Zuordnung von Einzelaussagen zu den kompetenzorientierten Lernzielen des Seminars (Validierung durch mehrere Codierungen)</p>		<p>anzunehmen und darüber zu reflektieren.“ (XXXXAOWS2012)</p> <p>„Ich fand es sehr schön, dass die Tatsache angesprochen wurde, dass Lehrer, die früher selbst Schwierigkeiten in der Schule hatten, sich besser in die Situation ihrer Schüler hineinversetzen können. Ich will natürlich nicht generell sagen, dass die Menschen mit durchgehend guten Noten schlechte Lehrer werden – aber es hat mir geholfen, von der Vorstellung wegzukommen, dass ein Lehrer alles können und wissen muss, um bei den Schülern gute Resultate zu erzielen. Vielleicht sollte der Unterricht eine Interaktion darstellen, bei denen beide Seiten profitieren und der Lehrer auf Basis seiner eigenen Erfahrungen den Schülern ein optimales Lernen ermöglicht.“ (GY06MPWS2013)</p>	<p>„Ich glaube, die wenigsten von uns haben sich zuvor so bewusst mit ihren eigenen Stärken und Schwächen auseinandergesetzt wie in dem Seminar. Da ich mich anfangs sehr schwer tat, das Blatt auszufüllen, war ich dann positiv überrascht, dass ich im Laufe des Seminars immer mehr hinzufügen konnte.“ (HSXXJUN-SO2013)</p> <p>„Das war der Punkt, an dem mein Kopf anfang, zu arbeiten, an dem die Seminarleiterin meine volle Aufmerksamkeit erlangte. So wollte ich als Lehrerin niemals sein. Genau solche Lehrerpersönlichkeiten habe ich stets kritisiert. Ich dachte immer, dass vorurteilsfreies Auftreten, Toleranz und Offenheit zu meinen Stärken zählen würden. Diese Erkenntnis bezüglich meines eigenen Verhaltens war eines der wesentlichsten Dinge, die ich aus dem Seminar mitgenommen habe.“ (XXXXHPSO2013)</p>	<p>freuen, was wir mitbringen, welche Ideale wir haben und wovon wir am liebsten weglaufen würden. Ich muss zugeben, dass ich mir bis zu diesem Zeitpunkt noch nie so ausführlich Gedanken zu diesem Thema gemacht habe und vor allem nichts aufgeschrieben habe. Deswegen hat es gut getan, meine Ziele, Wünsche, Erwartungen, Hoffnungen und auch Ängste einmal niederzuschreiben. Ich werde das Arbeitsblatt aufheben und es in ein paar Jahren wieder herausholen und mir durchlesen, was ich zum jetzigen Zeitpunkt für einen Standpunkt vertrete. ES wird bestimmt interessant sein, in der Zukunft zu lesen, was ich als Studentin für Ideale hatte und ob ich es geschafft habe, sie durchzusetzen und zu ermöglichen und ob sich meine Ängste als wahr herausgestellt haben oder ob ich mir zu viel Sorgen gemacht habe.“ (XXXXAOWS2012)</p>
--	--	---	---	---

<p>2. Schritt: Verdichtende qualitative Interpretation mithilfe theoretischer Annahmen (hier: „Biographische Kompetenz besitzt eine Lehrerin, wenn sie auf der Grundlage selbstreflexiv erworbenen Wissens über die eigene Lern- und Lebensgeschichte, ihr aktuelles pädagogisches Handeln kritisch reflektiert und die Reflexion zur Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenzen nutzt.“ (Meyer 2002, 63))</p>	<p>Biographische Kompetenz (I): Einsicht, Reflexion, Bewertung biographischer Berufs- und Studienwahlmotive und darin getroffener Selektionsentscheidungen</p>	<p>Biographische Kompetenz (II): Einsicht, Reflexion und Bewertung eigener subjektiver Konzepte von Beruf, beruflichem Handeln, beruflichen Anforderungen und Passaus zur persönlichen Eignung und Entwicklung</p>	<p>Biographische Kompetenz (III): Einsicht, Reflexion und Bewertung eigener Stärken und Schwächen in Bezug auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen</p>	<p>Biographische Kompetenz: Einsicht in Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Sichtweise der eigenen Berufsbiographie als selbstverantwortliche Gestaltungsaufgabe</p>
<p>3. Schritt: Verallgemeinerung auf Kompetenzaspekte aus theoretischen Modellen von professioneller Lehrerkompetenz (hier: Blömeke, Suhli & Dohrmann 2012 oder Frey & Jung 2011)</p>	<p>Affektiv-motivationale Komponente professioneller Lehrerkompetenz: Berufsmotivation</p>	<p>Affektiv-motivationale Komponente professioneller Lehrerkompetenz: (zum Fach und zum Unterricht) Kognitive Komponenten professioneller Lehrerkompetenz: Pädagogisches Wissen</p>	<p>Affektiv-motivationale Komponente professioneller Lehrerkompetenz: selbstregulative Fähigkeiten</p>	<p>Affektiv-motivationale Komponente professioneller Lehrerkompetenz: selbstregulative Fähigkeiten und Berufsmotivation</p>
<p>4. Schritt: Abgleich mit Desideraten der Biographieforschung in theoretischer Perspektive (etwa: Buker & Nitsche 2011, bes. 202-211 zu „Biographische Reflexionen“ oder Dirks 2002 zu „biographische Passung“)</p>	<p>„Aktivierung der biographischen Erfahrung“ (a.a.O., 204)</p>	<p>„Schaffung eines grundlegenden Bewusstseins für die Bedeutung biographischer Selbstreflexion im Lehrerberuf“ (a.a.O., 203) „Aufbau von Grundwissen für eine wissenschaftliche Reflexivität“ (a.a.O., 204)</p>	<p>„Verknüpfung der persönlichen, erinnerten Erfahrungen mit dem Erwerb wissenschaftlichen Wissens in der Pädagogik und den studierten Fächern“ (a.a.O., 205)</p>	<p>„Aus einer neue erworbenen Berufsperspektive heraus Distanz zur eigenen Geschichte schaffen“ (a.a.O., 205)</p>

5. Ergebnisse und Diskussion

<p>5. Schritt: Abgleich mit vorliegenden Verfahren, Instrumenten, Ergebnissen empirischer Lehrerbildungsfor- schung</p>	<p>6. Schritt: Entwicklung von Theorie (Konstrukt), Empirie (Operationalisierung), Design (Instrumenten)</p>	<p>etwa: Kuttner, S., Martzog, Ph. & Pollak, G. (2013). Fragebogen zur „Lehrerbildung im Vergleich“ (Stuttgart 2013)</p>	<p>ausstehend</p>
		<p>etwa: Kuttner, S., Martzog, Ph. & Pollak, G. (2013). Fragebogen zur „Lehrerbildung im Vergleich“ (Stuttgart 2013)</p>	<p>ausstehend</p>
		<p>etwa: Kuttner, S., Martzog, Ph. & Pollak, G. (2013). Fragebogen zur „Lehrerbildung im Vergleich“ (Stuttgart 2013)</p>	<p>ausstehend</p>

Die bislang gewonnenen Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass „biographische Kompetenz“ oder „Biographiekompetenz“ ein theoretisch schlüssiges Konzept ist, für dessen Existenz als kompetenz- wie persönlichkeitsbezogenes Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster sich empirische Evidenzen zeigen lassen. Diese Einschätzung ist gerade unter methodologischen Gesichtspunkten aber nur als erstes exploratives Ergebnis zu werten. Sowohl die theoretische Modellierung und Einordnung unter die drei paradigmatischen Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf und Lehrerbildung als darauf bezogenem Professionalisierungsprozess (strukturtheoretische Ansätze, kompetenztheoretische Ansätze, berufsbiographische Ansätze) müssen weitergeführt werden. Dabei können die von Herzog vorgezeichneten „Leitsätze der Lehrerbiographieforschung“ (Herzog 2011) Orientierung geben.

Nach Herzog sollte Lehrerbiographieforschung lebenslauforientiert und gendersensibel sein, das private biographische Kapital berücksichtigen, sich mit Professionalisierungsforschung verbinden, kontextspezifisch und vergleichend arbeiten, methodisch längsschnittlich und methodenverbindend arbeiten und schließlich auf die biographischen Akteure ausgerichtet sein (Herzog 2011, 330-334). Besonders muss aber – worauf ja auch Herzog hinweist – an der Entwicklung geeigneter empirischer Verfahren und Instrumente zur Beschreibung, Erhebung und Erklärung von Entstehung, Beeinflussung und Wirkung von *Biographiekompetenz* im Zusammenhang von Lehrerbildung als berufsbiographischem Entwicklungsprozess

von Kompetenz und Persönlichkeit gearbeitet werden. Die im laufenden Projekt gewonnenen Ergebnisse ermutigen dazu, da sie erste Ergebnisse zu einigen der von Herzog genannten Forschungsdesiderata liefern. Stützung erhält damit auch die von Dirks bereits 2002 getroffene Aussage: „Die Ausübung einer professionellen Lehrertätigkeit und die

Gestaltung einer professionalitätsförderlichen Lehrerbildung stehen in engem Zusammenhang mit der Verfügbarkeit bzw. Entwicklung einer berufsbiographischen Reflexivität.“ (Dirks 2002, 79).

Literatur

- Alheit, P. (1990). *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1996). Bildung als 'biographische Konstruktion'? In *Report 37. Biographieforschung und biographisches Lernen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. 37, Juni 1996. 33-45.
- Arbeitsgruppe Zukunft der Lehrerbildung (2011). *Die „Zukunft der Lehrerbildung an der Universität Passau“ – Schwerpunkte und Entwicklungsperspektiven*. Passau: Universität Passau.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt.
- Blömeke, S., Suhl, U. & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 4. 422-440.
- Combe, W. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Daschner, (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 490-494). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt.
- Dirks, U. (2002). Professionalisierung durch berufsbiographische Reflexivität. In W. Hörner, D. Schulz & H. W. Wollersheim (Hrsg.), *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (S. 79-92). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Ecarius, J. (2006²). Biographieforschung und Lernen. In H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbucheziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 91-107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Friebel, H., Epskamp, H., Friebel, R. & Toth, S. (1996). Sind Bildungskarrieren/ Bildungsbiographien 'entscheidungsfähig'? *Report 37. Biographieforschung und biographisches Lernen*.

- Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.* 37, Juni 1996. Frankfurt am Main: o.V., 22-32
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine.
- Heinritz, Ch. (2010). Biographische Aspekte der Lehrerpersönlichkeit. *vbe aktuell, Heft 7/8*, 14-19.
- Heinritz, Ch. & Krautz, J. (2010). Kunstlehrer bleiben?! Motive der Berufszufriedenheit von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern. *Kunst & Unterricht aktuell, Beilage*, 345-346
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 303-308.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*. Weinheim: Beltz.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Münster: Waxmann.
- Hörner, W. (2002). Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung – Einführung in das Kongreßthema. / Teacher's professional Knowledge and Reference Disciplines of Teacher Education – Introducing the Theme of the Conference. In Hörner, W., Schulz, D. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.), *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (S. 27-40). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Koller, H.-Chr. (2011). Qualitative Methoden. In K.P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3* (S. 56-58). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. & Stelmasczyk, B. (2008²). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage (S. 821-838) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275-290). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt.
- Loch, W. (2006²). Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. H.H. Krüger & W. Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 71-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2010). *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Marotzki, W. (2006^{2a}). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.),

- Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 59-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (2006^{2b}). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 111-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Ph. (2011). Inhaltsanalyse. In K.P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Band 3 (S. 83-84). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayring, Ph. (2010¹¹). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2002). Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung in der Lehrerbildung / Ways and Tools of the Professionalisation of Teacher Education. In: Hörner, W., Schulz, D. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.), *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (S. 41-78). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Pollak, G. (2013). Von Lehren und Lernen: Die inklusive Schule zwischen pädagogischer Professionalität und Lehrer/innenbildung. In C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Hrsg.), *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule* (S. 75-99). Münster: LIT Verlag.
- Pollak, G. (1998). Pädagogische Professionalität? Anmerkungen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 74 (1), 23-38.
- Pollak, G. & Schliessler, M. (2012). Biographiearbeit in der Lehrer/Innenbildung. Berufsbiographische Zugänge zur Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Ausbildungsphase. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik*. 484-503.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006²). In Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 391-412). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reim, Th. (1997). Auf der Suche nach biographischen Passungsverhältnissen. Die Prozessierung durch Möglichkeitsstrukturen anstelle biographischer Arbeit. In: Nittel, D. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft* (S. 175-213). Baltmannsweiler.
- Schulze, Th. (2006²). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 35-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Shulmann, L.S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung

- lung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145-160). Köln/Wien: Böhlau.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19, 418-427.
- Stichweh, R. (2000). Professionen im System der modernen Gesellschaft. In R. Merten (Hrsg.), *Systemtheorie der modernen Gesellschaft* (S. 103-132). Opladen: Leske & Budrich.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.) (1996), *Pädagogische Professionalität* (S. 49-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2011a). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 339-342). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011b). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 202 – 224.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tiefel, S. (2011). Grounded Theory. In K.P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1* (S. 499-501). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.



Prof. Dr. Guido Pollak

Universität: Passau

Anschrift: Innstraße 25, 94032 Passau

Tel: 0851 509 2630

E-Mail: guido.pollak@uni-passau.de

Zur Person:

Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie an den Universitäten München und Regensburg, 1983 Promotion zum Dr. phil., 1990-1992 Vertretungsprofessur an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt, 1992 Habilitation im Fach Allgemeine Pädagogik, seit 1994 Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau, WS 2001/2002 Gastprofessur an der Universität Wien, WS 2013/2014 Gastprofessur an der Freien Hochschule Stuttgart.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Sozialgeschichte von Kindheit und Jugend, Medienkulturen von Kindern und Jugendlichen, erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Theorie pädagogischer Professionalität, empirische Lehrerbildungsforschung.



Dr. Martina Schliessler

Universität: Passau

Lehrstuhl (Tätigkeit): Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik

Anschrift: Gottfried-Schäffer-Straße 20,
94032 Passau

Tel: 0851 509 2639

E-Mail: martina.schliessler@uni-passau.de

Zur Person:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Diplom Pädagogin

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Lehrveranstaltungen, die eine biographisch orientierte Professionalisierung anbahnen; Biographiearbeit; Analyse von Studien- und Berufswahlmotivation, Berufsfeldvorstellungen und Kompetenzentwicklung (Projekt der Universitäten Passau und München); Einsatz und Evaluation von Beratungs- und Coachinginstrumenten für Lehramtsstudierende; Gewinnung von Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung modularisierter Lehrerbildung.

Einfluss von Fachinteresse auf situationales Interesse bei der Bearbeitung von Aufgaben im Fach Geschichte - Eine Treatment-Studie mit Variation der Aufgabeninteressantheit am Beispiel „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“

Isolde Baumgartner

Zusammenfassung

Die Studie geht der Frage nach, welchen Einfluss individuelles Fachinteresse auf das aufgabenbezogene situationale Interesse im Unterrichtsfach Geschichte hat. Dabei wurde zwischen zwei Klassen unterschieden. Während die eine Klasse mit ästhetisch manipuliertem Aufgabenmaterial arbeitete, bekam die andere Aufgaben ohne ästhetische Aufwertung. Die Aufgabenstellung war in beiden Klassen dieselbe. An der Studie nahmen 55 bayerische Realschüler/innen der 10. Jahrgangsstufe teil. Der Vergleich der Mittelwerte des aufgabenbezogenen situationalen Interesses erbringt jedoch nur bei hoch an Geschichte interessierten Schüler/innen Unterschiede; bei ihnen fördert eine ästhetische Aufwertung des Arbeitsmaterials das situationale Interesse. Signifikant positive Korrelationen zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse lassen sich sowohl auf Gesamtebene als auch auf Aufgabenebene feststellen.

Theoretischer Rahmen

Löst ästhetisch ansprechendes Arbeitsmaterial mehr situationales Interesse aus als ein Arbeitsmaterial, das „nur“ die Aufgabenstellung wiedergibt? Mit dieser Leitfrage befasst sich die vorliegende Studie. Aufgaben scheinen hierbei eine wichtige Rolle zu spielen. Thonhauser spricht von „Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen“ (Thonhauser 2008, 13). Gute Aufgaben scheinen sowohl in der empirischen Forschung als auch in der schulischen Praxis in letzter Zeit mehr an Beachtung zu gewinnen (vgl. Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz 2006, 331). Besonders für geisteswis-

senchaftliche Fächer wie Geschichte gibt es hierzu allerdings noch Forschungsdefizite (vgl. Waldis 2013, 145). Vor dem Hintergrund der Forderung nach individueller Aufgabenorientierung des Geschichtsunterrichts sowie den angestrebten Kompetenzen (historische Urteilsfähigkeit, kritische Teilhabe an der Geschichtskultur oder Fähigkeit zur historischen Narration) ist die Erforschung des Interessenkonstrukts in Hinblick auf die Gestaltung von Lernaufgaben von besonderer Bedeutung.

Die vorliegende Studie basiert auf der Münchener Interessentheorie (vgl. Krapp 1992) sowie auf dem Vier-Phasen-Model

der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger (2006). Beide Theorien legen Interesse als eine Interaktion zwischen Mensch und Umwelt dar (vgl. Krapp 1992). In der Münchener Interessentheorie wird Interesse als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das im Wesentlichen durch zwei Komponenten gekennzeichnet ist: eine gefühlsbezogene und eine wertbezogene Komponente (vgl. Schiefele 1996).

Erstere kommt in der Person-Gegenstands-Beziehung dadurch zum Ausdruck, dass interessenbasierte Handlungen während ihrer Realisierung mit weitestgehend positiven Gefühlen und Erlebnisqualitäten verbunden sind. Bei der wertbezogenen Komponente handelt es sich um die subjektive Bedeutsamkeit oder den Wert des Interessengegenstands für die Person (vgl. ebd., 80). Diese Komponente wird auch als „gefühlsneutrale Valenz“ (ebd., 79) bezeichnet. Das Wissen um den Gegenstand erlebt das Individuum als etwas persönlich Wichtiges. Es ist demnach der Person ein besonderes Anliegen, sich aktiv und wiederholt mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen bzw. sich gegenstandsspezifische Kompetenzen anzueignen (vgl. Krapp 1999, 399f.). Je zentraler der Gegenstand des Interesses für die Person ist, desto größer ist die subjektiv wahrgenommene Bedeutsamkeit (vgl. Renninger 1992, 390ff.).

Charakteristisch für das Vier-Phasen-Modell ist die Differenzierung zwischen individuellem und situationalem Interesse. Das individuelle Interesse wird in ein „Emerging Individual Interest“ (Hidi & Renninger 2006, 114) und ein „Well-Developed Individual Interest“ (ebd., 115) gegliedert, das situationale Inte-

resse in „Triggered Situational Interest“ (ebd., 114) und „Maintained Situational Interest“ (ebd.). Zu Beginn wählen Lernende Aufgaben, die sie interessieren und in denen sie ihr Engagement zeigen können. Das beginnende Interesse steht im Einklang mit ihrem Selbstkonzept. Die Schüler/innen identifizieren sich mit dem zu lernenden Gegenstand. Wissen über den Gegenstandsbereich liegt bereits vor. Beim ausgeprägten Interesse haben Lernende das Bedürfnis, sich über einen längeren Zeitrahmen mit einem bestimmten Gegenstand zu beschäftigen. Die Lernenden suchen hierbei nach Antworten auf selbst vorgegebene Fragen. Meist verfügen sie über kognitive Lernstrategien. Dieses Wissen darüber kann den Lernenden helfen, ihre „Lücken“ zu schließen (vgl. Renninger 2009, 115).

„Triggered Situational Interest“ (ebd.) wird auch als Phase der äußerlichen Regulation bezeichnet. Im Vordergrund steht hierbei, das Lernmaterial bzw. die Lernumgebung so aufzubereiten, dass die Neugierde der Lernenden für den neuen Interessengegenstand geweckt wird. Die darauffolgende Phase „Maintained Situational Interest“ (ebd.) beinhaltet bereits eine gerichtete Aufmerksamkeit über den Interessengegenstand sowie Ausdauer der Lernenden. Sie wird vor allem durch die Bedeutung der Aufgabe für das Individuum, sowie den persönlichen Wert charakterisiert. Ein stabilisiertes situationales Interesse kann nach dem Modell der Interessengenese zu einem dauerhaft dispositionalen Interesse führen (vgl. Krapp, Hidi & Renninger 1992, 9). Die hier vorgestellte Studie legt ihren Schwerpunkt auf die Phase des „Trigge-

red Situational Interest“ (ebd.), also das erste Auftreten des situationalen Interesses in konkreten Lernsituationen.

Betrachtet man aktuelle Lernhandlungen, so kann situationales und individuelles Interesse auch gleichzeitig in Erscheinung treten: Situationales Interesse kann bei Lernenden mit einem bereits bestehenden Interesse ausgelöst werden, wenn das Lernmaterial bzw. die Lernumgebung externe Anreize schafft (z.B. Magner, Schwonke, Alevon, Popescu & Renkl 2012). Da das „Triggered Situational Interest“ durch Faktoren wie „collative features“ (Durik & Harackiewicz 2007, 597) – Oberflächenmerkmale, die Aufmerksamkeit erzeugen – aktiviert wird, sollte diese Form des Interesses im Unterricht leichter ausgelöst werden können als das „Maintained Situational Interest“, das aufgrund der persönlichen Bedeutsamkeit stärker durch individuelle Merkmale beeinflusst wird (Hidi & Renninger 2006, 121ff.).

Fragestellung

Aufgaben können als „Anforderungen verstanden [werden], mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens

der Lehrperson konfrontiert werden“ (Bromme, Seeger & Steinbring 1990 zit. nach Blömeke et al. 2006, 331). Erfolgt eine Klassifizierung nach der Funktion von Aufgaben, so kann man zwischen Lern- und Prüfungsaufgaben unterscheiden. Lernaufgaben dienen zur Anregung der Lernprozesse von Schüler/innen. Dagegen zielen Prüfungsaufgaben darauf ab, Lernergebnisse zu überprüfen. Die Lernleistung und weniger der Lernprozess des Lernenden steht hierbei im Vordergrund (vgl. Thonhauser 2008, 15). Für die vorliegende Studie wurden Lernaufgaben im Fach Geschichte konstruiert. Die Lernaufgaben sind dem Thema „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“ im Lehrplan der sechsstufigen Realschule („Totalitäre Herrschaft, Zweiter Weltkrieg und die Folgen“; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001, 435) zuzuordnen. Bei der Konzeption wurden verschiedene Aufgabentypen (und damit auch geschichtsbezogene Arbeitstechniken) berücksichtigt.

Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht der verwendeten Lernaufgaben dar:

Aufgabe	Anforderung
1	Bild- und Textquellen zuordnen
2	Bildquelle einen Titel geben und den Titel begründen
3	Fragen zu gegebenen Antworten bilden
4	Bildquelle analysieren (Gegenwartsbezug herstellen) offenes Antwortformat mit zielführender Fragestellung
5	Bildquelle analysieren (Gegenwartsbezug herstellen) offenes Antwortformat
6	Zeitreise-Text verfassen (Multiperspektivität auf Ebene der Schüler/innen)
7	Aussagen bewerten
8	Rätsel lösen (Begriffslabyrinth)

Tabelle 1: Übersicht Lernaufgaben

Das Interesse der Lernenden in einer der Klassen (im Folgenden: Trigger-Klasse vs. Non-Trigger-Klasse) soll durch „collative features“ (Durik & Harackiewicz 2007, 597), die in dieser Studie als ästhetische Aufwertung des Arbeitsmaterials gelten, gesteigert werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse?

Gibt es Unterschiede im situationalen Interesse zwischen den beiden Treatmentgruppen?

Empfinden Schüler/innen mit unterschiedlich hohem Fachinteresse die Aufgaben auch situational unterschiedlich interessant?

Es wurden die folgenden Hypothesen entwickelt:

Korrelation zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse

H1.1: Fachinteresse und situationales

Interesse korrelieren auf Gesamtebene positiv miteinander.

H1.2: Fachinteresse und situationales Interesse korrelieren auf Aufgabenebene positiv miteinander.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse

H2: Es gibt signifikante Unterschiede des situationalen Interesses zwischen der Trigger- und Non-Trigger-Klasse.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen hoch- und niedrig an Geschichte Interessierten der Trigger- und Non-Trigger-Klasse

H3.1: Schüler/innen der Trigger-Klasse mit hohem Fachinteresse zeigen bei Bearbeitung der Aufgaben größeres situationales Interesse als Schüler/innen der Non-Trigger-Klasse mit hohem Fachinteresse.

H3.2: Schüler/innen der Trigger-Klasse mit niedrigem Fachinteresse zeigen bei Bearbeitung der Aufgaben größeres

situationales Interesse als Schüler/innen der Non-Trigger-Klasse mit niedrigem Fachinteresse.

Methodik

Stichprobe

Die empirische Studie wurde in zwei 10. Klassen einer bayerischen Realschule im Fach Geschichte durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 55 Lernende (20 weiblich und 35 männlich). Die Trigger-Klasse bestand aus sieben weiblichen und 24 männlichen Schüler/innen, die Non-Trigger-Klasse aus 13 weiblichen und elf männlichen Schüler/innen.

Instrumente

Fragebogen zum Fachinteresse

Das Fachinteresse wurde mittels der Fachinteresse-Skala von Ferdinand (2014) erfasst. Die Skala beinhaltet acht Items, von denen die ersten fünf Items der gefühlsbezogenen Komponente sowie die letzten drei Items der wertbezogenen Komponente zugeschrieben werden. Das mit (r) gekennzeichnete Item wurde umgepolt. Die Items haben ein fünfstufiges Antwortformat. Die bei Ferdinand (2014) für das Unterrichtsfach Sozialkunde entwickelten Items wurden für die vorliegende Studie für das Fach Geschichte adaptiert.

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittel-mäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr	
Ich mag Geschichte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F11
Es macht mir Spaß, mich mit Geschichte zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F12
Geschichte ist mir gleichgültig. (r)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F13
Ich mag es, in Geschichte etwas zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F14
Ich mag Geschichte vor allem wegen der interessanten Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F15
Es ist für mich von großer persönlicher Bedeutung, in Geschichte etwas zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F16
Geschichte hilft mir, mich als Person weiter zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F17
Ich glaube, dass die Beschäftigung mit Geschichte meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F18

r = recodiertes Item
FI = Fachinteresse

Abbildung 1: Skala zum Fachinteresse (nach Ferdinand 2014, 209)

Die Überprüfung der internen Konsistenz der Items ergab einen Cronbach Alpha-Wert von $\alpha = .88$. Es ist daher von einer zufriedenstellenden Reliabilität auszugehen.

Fragebogen zum aufgabenbezogenen situationalen Interesse

Zur Erfassung des aufgabenbezogenen situationalen Interesses wurde ein Fragebogen eingesetzt, der sowohl Aufgabeninteresse als auch subjektive Be-

deutsamkeit misst. Die Skala umfasst elf Items, die fünfstufig skaliert sind. Die Items zu Aufgabeninteresse und subjektiver Bedeutsamkeit wurden untereinander vermischt, um herauszufinden, ob die Untersuchungspersonen zwischen den Konstrukten Aufgabeninteresse und subjektiver Bedeutsamkeit unterscheiden.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu	
Ich fand die Aufgabe interessant. - AI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI1
Das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, finde ich wichtig. - SB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI2
Es hat Spaß gemacht, an dieser Aufgabe zu arbeiten. - AI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI3
Das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, brauche ich nur für Stegreifaufgaben. (r) - SB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI4
Solch eine Aufgabe würde ich wieder bearbeiten. - AI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI5
Ich habe die Aufgabe als reine Zeitverschwendung empfunden. (r) - AI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI6
Ich glaube, dass das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, für mein späteres Leben wichtig sein wird. - SB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI7
Ich habe die Bearbeitung der Aufgabe als herausfordernd empfunden. - AI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI8
Ich fand die Aufgabenbearbeitung langweilig. (r) - AI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI9
Das Bearbeiten der Aufgabe fand ich spannend. - AI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI10
Ich denke, dass das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, für mich nützlich sein kann. - SB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SI11

r = recodiertes Item
 AI = Aufgabeninteresse
 SB = subjektive Bedeutsamkeit
 SI = situationales Interesse

Abbildung 2: Skala zum situationalen Interesse (nach Geißler 2008, 166 und Ferdinand 2014, 212)

Ergebnisse

Die Skala zur Erfassung des Aufgabeninteresses umfasst sieben Items mit fünfstufigem Antwortformat. Drei der sieben Items sind reversiv. Diese wurden in Abbildung 2 mit einem (r) gekennzeichnet. In Vergleichsstudien lag der Alpha-Wert zwischen $\alpha = .81$ bis $\alpha = .92$ (z.B. Glaser 2001; Geißler 2008).

Die Erfassung der subjektiven Bedeutsamkeit der Aufgaben wurde anhand der Skala zur subjektiven Bedeutsamkeit des aktuellen Themas von Ferdinand (2014) vorgenommen. Die Skala wurde aufgabenbezogen adaptiert. Sie enthält Items zur Wichtigkeit der Aufgaben bezogen auf die Gegenwart, Zukunft, auf den Schulkontext und auf die Gesellschaft. Sie besteht aus vier Items, von denen das Item „Das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, brauche ich nur für Stegreifaufgaben“ recodiert wurde. Das Antwortformat besteht aus einer fünfstufigen Skalierung.

Die interne Konsistenz der Items für jede der acht Lernaufgaben wurde mit einer Reliabilitätsanalyse überprüft, die Alpha-Werte lagen je nach Aufgabe zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .87$.

Um festzustellen, ob die Proband/inn/en zwischen den Konstrukten Aufgabeninteresse und subjektive Bedeutsamkeit unterscheiden, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Es zeigte sich, dass sich keine zwei distinkten Faktoren extrahieren ließen. Aufgabeninteresse und subjektive Bedeutsamkeit korrelieren hoch miteinander und stellen somit ein Konstrukt dar. In der vorliegenden Arbeit wird dieses Konstrukt als (aufgabenbezogenes) situationales Interesse bezeichnet. Noch vor der Kategorisierung des Fachinteresses in zwei Merkmalsausprägungen (hohes und niedriges Fachinteresse) wurde die Beziehung zwischen Fachinteresse und aufgabenbezogenem situationalem Interesse auf Gesamtaufgabenebene geprüft. Die beiden Konstrukte korrelieren signifikant miteinander ($r = .38$; $p < .001$), weshalb Hypothese 1.1 beibehalten werden kann. Auf Aufgabenebene konnte die hypothetisch erwartete Korrelation nur bei einzelnen Aufgaben (Aufgabe 3, 5, 6 und 7) festgestellt werden. Hypothese 1.2 ist daher nur für wenige Aufgaben gültig.

	SI							
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8
FI	.29	.08	.54**	.25	.50**	.47**	.34*	.23

SI = situationales Interesse

FI = Fachinteresse

A 1 bis A 8 = Aufgaben

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 2: Korrelation zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse

Die Analyse des in den Klassen vorhandenen Fachinteresses zeigt, dass sich besonders in der Non-Trigger-Klasse hoch an Geschichte Interessierte befinden (N=22). Niedrig an Geschichte interessierte Schüler/innen befinden sich hingegen nur in der Trigger-Klasse (N=7).

Um Hypothese 2 prüfen zu können, wurde ein T-Test auf Mittelwertgleichheit für unabhängige Stichproben durchgeführt. Hierbei konnte kein signifikanter Unterschied des aufgabenbezogenen situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse festgestellt werden ($p > .05$). Diese Hypothese wurde somit falsifiziert. Zudem wurde der Unterschied des Fachinteresses der Trigger- und Non-Trigger-Klasse untersucht. Die Non-Trigger-Klasse zeigt ein höheres Fachinteresse als die Trigger-Klasse, das auf dem 5%-Niveau signifikant unterschiedlich ist ($t = -3,035$, $df = 51,969$, $p = .004$). Das heißt, Trigger- und Non-Trigger-Klasse unterscheiden sich hinsichtlich ihres Fachinteresses in Geschichte.

Hypothese 3.1 konnte ebenfalls nicht bestätigt werden. Die Mittelwerte auf Aufgabenebene zeigen jedoch bei hoch an Geschichte Interessierten, dass die Trigger-Klasse bei den Aufgaben höhere Mittelwerte aufweist als die Non-Trigger-Klasse.

Hypothese 3.2 konnte aufgrund der fehlenden niedrig an Geschichte Interessierten in der Non-Trigger-Klasse nicht überprüft werden.

Diskussion

Methodendiskussion

Entgegen den Erwartungen ergaben sich bei keiner der acht Aufgaben signifikante Unterschiede zwischen Trigger-

und Non-Trigger-Klasse. Eine mögliche Erklärung kann in der Anzahl der teilnehmenden Schüler/innen liegen. Denn es ist bei Vergleich der Mittelwerte von einzelnen Aufgaben ein Trend zu verzeichnen, so dass der Unterschied zwischen Trigger- und Non-Trigger-Gruppe bei einer größeren Stichprobe signifikant werden könnte.

Die vorliegende Untersuchung fand im schulischen Rahmen statt. Es konnten somit keine Laborbedingungen hergestellt werden. Interaktionen zwischen den Lernenden sowie die damit verbundenen Effekte waren daher nicht auszuschließen. Bei Auswahl der Stichprobe wurde darauf Wert gelegt, dass die beiden in die Untersuchung einbezogenen Klassen das Thema „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“ noch nicht behandelt hatten. Es waren aber dennoch Vorwissenseffekte aus den früheren Jahrgangsstufen sowie bereits vorhandenes Wissen aufgrund individuellen Interesses für dieses Thema nicht auszuschließen. Da die Lernaufgaben den Proband/inn/en in Form einer Lerntheke angeboten wurden, ist die jeweilige Aufgabe als singuläres Konstrukt zu verstehen. Die Aufgaben konnten in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Diese Vorgehensweise in Form einer Lerntheke hat mögliche Effekte einer zuvor bearbeiteten Aufgabe auf die nächste Lernaufgabe. Demzufolge kann nicht ausgeschlossen werden, dass vorangehende Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse bei der Bearbeitung der nachfolgenden Aufgaben Einfluss hatten. Außerdem ist zu vermerken, dass es sich bei dieser Arbeit um eine bivariate Korrelationsstudie sowie auf T-Tests auf Mittelwertgleichheit für unabhängige Stichproben beruhende Studie

handelt, die nur einen Messzeitpunkt hat. Die Ergebnisse sollten daher durch eine Längsschnittstudie abgesichert werden. Die vorliegende Untersuchung hat aufgrund der kleinen Stichprobe einen explorativen Charakter. Eine erneute Überprüfung der aufgeführten Hypothesen wäre daher an einer größeren Stichprobe sowie in unterschiedlichen Unterrichtsthemen im Fach Geschichte vonnöten. Neben der Größe der Stichprobe sollte auch auf die Auswahl der Proband/inn/en hingewiesen werden. Hierbei handelt es sich um eine Untersuchung an einer Realschule in München. Diese regionale sowie auf eine bestimmte Schulart konzentrierte Studie kann daher nicht als repräsentativ gelten.

Ergebnisdiskussion

Korrelation zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse

Das Fachinteresse wurde mit dem aufgabenbezogenen situationalen Interesse in Beziehung gesetzt. Über alle Aufgaben hinweg wurde ein signifikant positiver Zusammenhang festgestellt. Auf Aufgabenebene hingegen konnte eine signifikant positive Korrelation nur für Aufgabe 3, 5, 6 und 7 verzeichnet werden. Die Ergebnisse sind konform mit anderen empirischen Untersuchungen, die darauf hinweisen, dass das Fachinteresse das situationale Interesse positiv beeinflusst (z.B. Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan 2008). Für die untersuchten Schüler/innen waren besonders die Aufgaben interessant, in denen sie Fragen zu vorgegebenen Antworten bilden (Aufgabe 3), Gegenwartsbezüge herstellen (Aufgabe 5), gegenwärtige perspektivische Wahrnehmungen, die auf historisch perspektivischen Wahr-

nehmungen beruhen (Aufgabe 6), reflektieren, sowie vorgegebene Aussagen mit „richtig“ oder „falsch“ bewerten (Aufgabe 7) mussten. Möglicherweise können die Effekte (wie bereits durch einschlägige Studien, z.B. Flowerday, Schraw & Stevens 2004; Britt & Aglinskis 2002; von Borries 1995, vermutet) auf Wahlfreiheit (Lerntheke), Neuheit, Spannung und alltagsweltlichen Bezug zurückgeführt werden.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse

Entgegen den Befunden von Durik und Harackiewicz (2007) wurde die Hypothese falsifiziert. Hier konnte kein signifikanter Unterschied des aufgabenbezogenen situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse nachgewiesen werden. Grund dafür kann der zu geringe Stichprobenumfang sein. Ebenfalls kann das signifikant unterschiedliche Ausgangsfachinteresse in den beiden Klassen die Ergebnisse beeinflusst haben.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen hoch und niedrig an Geschichte Interessierten der Trigger- und Non-Trigger-Klasse

Auch die Hypothese 3.1 konnte nicht bestätigt werden. Es kann, wie bereits in der vorangegangenen Hypothese, an der zu kleinen Stichprobe liegen. Denn es zeigt sich bei Vergleich der Mittelwerte des aufgabenbezogenen situationalen Interesses, entgegen der Forschungsarbeit von Durik und Harackiewicz (2007), dass die Schüler/innen der Trigger-Klasse mit hohem Fachinteresse größeres

situationales Interesse entwickelten als die Lernenden der Non-Trigger-Klasse. Hypothese 3.2 konnte nicht überprüft werden, da sich keine niedrig Interessierten in der Non-Trigger-Klasse befanden. Betrachtet man die Mittelwerte der Aufgaben der Trigger-Klasse, konnte festgestellt werden, dass ein höheres situationales Interesse vorwiegend bei Aufgaben mit eindeutigem Arbeitsauftrag und einer klar identifizierbaren Frage, bei der eine oder mehrere Lösungen – die Lernenden werden auf diesen Umstand hingewiesen – möglich sind (Aufgabe 1: Bild- und Textquellen zuordnen, Aufgabe 2: Bild einen Titel geben und kurz begründen, Aufgabe 4: Bildanalyse mit Gegenwartsbezug – zielführende Fragestellung, Aufgabe 7: Aussagen mit „richtig“/ „falsch“ bewerten, Aufgabe 8: Rätsel – Begriffslabyrinth) vorliegt. Die Lösbarkeit von Aufgaben scheint demnach eine wichtige Determinante des Interesses zu sein (z.B. Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel 2009).

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001). *Lehrplan für die bayerische sechsstufige Realschule*. München: Maiß.

Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Fach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.

Fazit

Lernaufgaben, die zur Selbststeuerung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation anregen sollen, sind eine wichtige Forderung modernen Geschichtsunterrichts. Deshalb erscheint es sinnvoll, aufgabenbezogenes situationales Interesse zu steigern, das als Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen angenommen werden kann. Diese Studie stellt anhand eines Unterrichtsthemas dar, wie Aufgaben gestaltet werden können, um das Interesse an Geschichte zu wecken. Es gibt bislang sowohl national als auch international noch kaum empirische Studien über die Gestaltung von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht hinsichtlich des situationalen Interesses. Daher ist es von Bedeutung, zukünftig an umfangreicheren Stichproben zu untersuchen, welche Merkmale eine Lernaufgabe haben muss, um Schüler/innen mit unterschiedlichem Fachinteresse in Geschichte in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

Borries, B. von (1995). *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim, München: Juventa.

Britt, M.A., Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20 (4), 485-522.

- Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring, H. (1990). *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler*. Köln: Aulis.
- Durik, A.M., Harackiewicz, J.M. (2007). Different Strokes for Different Folks: How Individual Interest Moderates the Effects of Situational Factors on Task Interest. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 597-610.
- Ferdinand, H. (2014). *Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Flowerday, T., Schraw, G. & Stevens, J. (2004). The Role of Choice and Interest in Reader Engagement. *The Journal of Experimental Psychology*, 72 (2), 93-117.
- Geißler, N. (2008). *Konzeption und Evaluation eines Unterrichtsprogramms zur Prävention und Verminderung von Antisemitismus*. Dissertation, Universität Gießen.
- Glaser, C. (2001). *Die Bedeutung von Aufgaben und Ego-Involviertheit sowie impliziten und expliziten Leistungsmotivation für das Interesse und die Leistung beim Lösen von Intelligenz- und Kreativitätsaufgaben*. Unveröff. Dissertation, Universität Potsdam.
- Hidi, S., Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologisch orientierten Interessenforschung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 387-406.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (1992). Interest, Learning and Development. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The Role of Interest in Learning and Development* (S. 3-25). Hillsdale: Erlbaum.
- Lodewyk, K.R., Winne, P.H. & Jamieson-Noel, D.L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29 (1), 1-25.
- Magner, U.I.E., Schwonke, R., Aleven, V., Popescu, O. & Renkl, A. (2012). Triggering situational interest by decorative illustrations both fosters and hinders learning in computer-based learning environment. *Learning and Instruction*, 1-12.
- Renninger, K.A. (1992). Individual Interest and Development: Implications for Theory and Practice. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The Role of Interest in Learning and Development* (S. 361-395). Hillsdale: Erlbaum.
- Renninger, K.A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model. *Educational Psychologist*, 44 (2), 105-118.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Thonhauser, J. (2008). Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“? In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine*

zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, *allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 13-27). Münster: Waxmann.

Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R.M. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 460-472.

Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte. In: M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 145-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Isolde Baumgartner

Universität: Passau

Anschrift: Innstr. 25, 94032 Passau

Tel: 0851/509-2821

E-Mail: isolde.baumgartner@uni-passau.de

Zur Person:

M.Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Lehr-Lernforschung, Projektmitarbeiterin im Projekt „ALGe“ (Adaptive Lernaufgaben im Fach Geschichte)

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Lernaufgaben, Interesse, Lernstrategien

Bei diesem Text handelt es sich um das Manuskript einer Hörfunk-Marginalie, die, vom Verfasser selbst gesprochen, am 10. Juni 1997 im Programm Bayern 2 des Bayerischen Rundfunks („Nachtstudio“) ausgestrahlt wurde.

Der Verfasser hatte von 1995-2012 den Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Ludwig-Maximilians Universität München inne.

„Abholen“ – ein deutsches Lieblingswort

Hans-Michael Körner

Wir müssen unsere Kunden, unsere Schüler, unsere Hörer, unsere Studenten, wir müssen unsere Leser, unsere Konsumenten, unsere Zuschauer, wir müssen sie, so hört man allenthalben und mit erheblichem moralischen Eifer, dort abholen, wo sie sich je befinden, abholen in ihrer, wie man das dann nennt, je spezifischen Befindlichkeit.

Das Personalpronomen „wir“ und das Possessivpronomen „unsere“ signalisieren Verdächtiges, von „müssen“ ganz zu schweigen. „Wir“ – das ist die Marketing-Sektion der Handelskette, die Lehrplan-Kommission eines Kultusministeriums, die Programmstruktur-Kommission einer Rundfunk- und Fernsehanstalt; „wir“ – das meint den Autor, den Redakteur, den Lehrer, den Universitätsprofessor, den Politiker ebenso. Alle diese Leute und Einrichtungen haben ein Publikum, von dem sie leben, einen Abnehmerkreis, eine Wählerschaft. Und je rigoroser sich die Bindungskraft des Possessivpronomens „unsere“ gestaltet, umso eindeutiger ist die Beziehung zwischen dem Lehrer und seiner Klasse, zwischen dem Redakteur und seiner Leserschaft, zwischen dem Professor und seinem Seminar, dem Verkäufer und seinen Kunden.

Sehen wir vorderhand nur diese Innigkeit der Beziehung und lassen wir das Andere beiseite, was in Possessivpronomen ja auch steckt: den Besitz, die Verfügungsgewalt, die Verhinderung der Alternative, der Flucht.

Was hat es dann für eine Bewandnis, wenn zur Beschreibung der Interaktion zwischen all diesen Anbietern und all jenen Abnehmern das Verbum „abholen“ eingesetzt wird? Die Vordergründigkeit solcher Verbalisierung lässt zuerst nur Gutes ahnen: Der Kunde, der Schüler, der Student, der Leser wird ernstgenommen, eben weil er dort abgeholt wird, wo er sich – und ein „angeblich“ ist gleichwohl immer mitzudenken – befindet. Sofern wir dieses „abholen“ in der Nähe von „ernstnehmen“ belassen, leuchten die Ampeln des Fortschritts grell auf. Das passt zu Demokratie und Partizipation, das erlaubt den Abschied vom Obrigkeitsstaat und oktroiierten Heilslehren, das schließt die Anerkennung berechtigter Bedürfnisse und die Berücksichtigung autochthoner Wünsche ein. Das „Abholen“ bläht sich auf zur Chiffre eines emanzipatorischen Saeculum aureum, in dem niemand unabgeholt, auf sich allein verwiesen

bleibt, niemand – wichtiger noch – überfordert wird.

Legen wir den Supermarkt und das Konsumverhalten, die politische Propaganda und noch das Fernsehen beiseite, wenden wir uns dem zu, was früher mutig als Kultur bezeichnet wurde.

Den Konsumenten von Kultur immer dort abzuholen und ihn immer nur dort abzuholen, wo er sich gerade befindet: Schüchtern macht sich Skepsis breit. Sagt man vielleicht „abholen“ und meint in Wirklichkeit „besuchen“, um sich dann wieder zu „verabschieden“? Strapaziert man die rhetorische Kultfigur des „Abholens“, weil man Angst davor hat, den Geschmack des Konsumenten nicht zu treffen, ihn vielleicht zu überfordern? Enthebt das „Abholen“ nicht auch des Zwanges zur Selbständigkeit und der Pflicht zur Reflexion über Wertigkeiten und Prioritäten? Heißt „abholen“ nicht in Wahrheit feige sein?

Entkleiden wir das „Abholen“ jener vielleicht assoziierbaren menschlichen Wärme und seiner emanzipatorischen Suggestion, dann tritt Anderes in den Vordergrund. „Abholen“ gerät dann sehr schnell in veritable Bedenklichkeiten. „Abholen“ wird dann zum Synonym für die Reproduktion vorhandener Befindlichkeiten, vorhandener Defizite, vorhandener Unklarheiten und Unordnung; „abholen“ kann zum Synonym für die Reproduktion, wenn man die Dinge zu Ende denkt, auch dumpfen Unwissens werden. Die Metapher emanzipatorischen Fortschritts wird, sehr schnell und ohne dass man sich versieht, zur Hemmschwelle für Emanzipation, für Bildung, will man denn davon reden.

Die Ideologie des permanenten und unverdrossenen „Abholens“ als perfide

Verhinderungsstrategie recht verstandener Emanzipation zu disqualifizieren – daraus spricht kein kulturnostalgischer Anachronismus. Daraus spricht eine, zugegebenermaßen aggressive, Reaktion auf die Praxis jener Vermittler, die sich der Aufgabe verweigern, Kompliziertes verständlich zu machen und die statt dessen Simples trivial vermarkten. Wenn wir von „abholen“ reden, beziehen wir uns auf Vermittlungsprozesse in unserer Gesellschaft. Vermittlungsprozesse sind davon gekennzeichnet, dass sie immer etwas mit Intention, auch mit absichtsvoller Steuerung zu tun haben. Vermittlungsprozessen wohnt auch deshalb immer das Potential, wenn man so will die Gefahr, der Manipulation inne, weil die Rollenverteilung zwischen Aktivität und Rezeption strikt und zwingend erscheint.

Die Attraktivität all jener Strategien, die ihr Credo im „Abholen“ erblicken, rührt ja gerade daher, dass man glaubt, diese Rollenverteilung aufbrechen zu können, den Konsumenten aus der Rolle des Opfers manipulativer Willkür zu befreien. Gravierender könnte die Fehleinschätzung indes nicht sein. Hinter diesem Credo des „Abholens“ steht die Attitüde der Arroganz, die sich ein Bild der angeblich minder Bemittelten zurecht legt, ein Bild, welches in Wirklichkeit nur das Geschäft der Vermittlung, konkret der Vermittler, erleichtert.

In dieser Form verhindert „Abholen“ die Emanzipation eher als dass sie diese befördert. „Abholen“ verdummt, weil es nicht fordert, weil es an die Hand nimmt, ohne dass der an die Hand Genommene die Richtung kennt; „Abholen“ verdummt, weil es Transparenz und

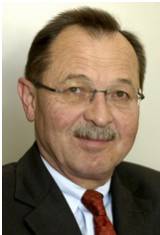
Leichtigkeit vorgaukelt, wo die Arbeit des Denkens angesagt wäre; „Abholen“ verdimmt, weil aus dem „Abholen“ ganz schnell ein „Mitnehmen“ wird, wo der Mitgenommene sich wieder findet in neuen Fesseln fataler Fremdbestimmung. Und gewoben sind diese Fesseln aus dem Gespinst von Infotainment und Häppchen-Journalismus, vom Schönsten aus der Klassik und der nonverbalen Inszenierung, von Nachrichtenshows und von Lehrplankonzeptionen, denen die situative Bedürfnislage der Kinder Anfang und Ende ist.

Und noch ein Anderes: Die Vermittlungsprozesse in unserer Gesellschaft sind kollektiv organisiert; den Privatlehrer gibt es kaum noch. Aber weil dem so ist, gerät jenes Niveau, auf dem ein Publikum angeblich abzuholen ist, zur nichtssagenden Chimäre. Das statistische Mittel

aus Unterforderung und Überforderung als Publikumsprofil zu definieren, hält redlicher Betrachtungsweise nicht stand. Auch kann es nicht leisten, was allen Vermittlern ein hohes Gut sein muss: die Motivation zu befördern.

Niveau selbstbewusst zu setzen, Aufregendes zu präsentieren, Ansprüche zu formulieren, Zumutungen zu artikulieren: Hier liegen die Alternativen zu jener wässrigen Minimalstrategie, die das Publikum unausgesprochen und ebenso grundlos für dumm und für nicht in der Lage hält, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und sich der schlichten Reproduktion der eigenen Befindlichkeit zu verweigern.

Wir müssen unsere Leser anspornen, unsere Schüler anstrengen, unsere Studenten provozieren, unsere Hörer animieren – nicht abholen.



Prof. Dr. Hans-Michael Körner

Universität: Ludwig-Maximilian-Universität München
Historisches Seminar
Didaktik der Geschichte

Anschrift: Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München
E-Mail: geschdid@lrz.uni-muenchen.de

Zur Person:

Prof. Dr. phil., Professor im Ruhestand, ehemaliger Lehrstuhlinhaber

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Bayerische Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Bildungsgeschichte, Didaktik der Geschichte (insbes. außerschulische Vermittlung von Geschichte im Fernsehen, in Museen und Ausstellungen, durch Denkmäler)