

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**
<http://www.didaktik-deutsch.de>
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Julia Sacher

**THEORIE- UND PRAXIS-BEZÜGE IN
DER LEHRER*INNENAUSBILDUNG:
HOCHSCHULDIDAKTISCHE
IMPLIKATIONEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 44. S. 21-26.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Julia Sacher

THEORIE- UND PRAXIS-BEZÜGE IN DER LEHRER*INNENAUSBILDUNG: HOCHSCHULDIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Wie alle Studierenden stoßen auch angehende Lehrpersonen im Verlauf ihrer universitären Ausbildung auf grundlegende Herausforderungen der Denk-, Sprech- und Handlungsweisen der eigenen Fächer. Akademische Praktiken werden im Studium oft nur implizit vermittelt, obwohl sie sich nicht unerheblich von alltagsbezogenen Praktiken der Themenbehandlung oder Diskussionsführung unterscheiden (vgl. Graff 2002): Warum ein Thema wie z. B. das Turn-Taking im Klassenzimmer interessant und erforschenswert sein soll, erschließt sich nicht aus der Alltagsperspektive, sondern aus der Perspektive einer Fachcommunity, die solche Themen mit spezifischer Terminologie und in spezifischem Modus verhandelt. Zusätzlich zu den Herausforderungen dieser allgemeinen und fachspezifischen Hochschulsozialisation sind Lehramtsstudierende aber auch mit der Herausforderung konfrontiert, Grundzüge des späteren professionellen Handelns und seiner Logik zu erwerben – und zu verstehen, inwiefern sich diese von der forschungsbezogenen Logik unterscheiden bzw. wo Ähnlichkeiten bestehen.

Lehramtsstudierende finden sich in der universitären Ausbildung also in einer besonderen Situation wieder, in der zwei Lern- und Professionalisierungsaufgaben gleichzeitig bearbeitet werden müssen: Sie sollen sich in Hinblick auf die spätere schulische Praxis professionalisieren, und sie sollen gleichzeitig diskursspezifische Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens erlernen. Als weitere, dritte Professionalisierungsaufgabe besteht das Ziel des Studiums darin, sowohl die forschungsbezogene als auch die praxisbezogene Perspektive aufeinander beziehen zu können, um als reflektierte Praktiker*innen (vgl. Schoen 1983) in den schulischen Berufsalltag zu gehen. Die unterschiedlichen Strukturen beider Handlungslogiken werden im Studium jedoch unterschiedlich stark expliziert, was eine wünschenswerte Integration beider erschwert. In diesem Beitrag argumentiere ich daher dafür, die hochschuldidaktische Ebene als Vermittlungsebene zwischen diesen beiden Handlungslogiken verstärkt in den Blick zu nehmen, um Bezüge zwischen Theorie und Praxis im Studium explizieren und bearbeiten zu können. Welche Implikationen ergeben sich also für die universitäre Lehre aus der speziellen Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrer*innenausbildung? Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind Erfahrungen, die im Teilprojekt „Nachwuchsförderung“ der Kölner „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“¹ im Rahmen der Konzipie-

¹ <http://zus.uni-koeln.de>. Abgerufen am 10.01.2018.

zung und Durchführung eines Formats zur forschungsorientierten Lehre, den sog. Forschungsklassen², gemacht wurden.

Welche Theorie? Welche Praxis?

Vor gut fünfzehn Jahren wies Wildt darauf hin, dass es einen „blinden Fleck“ in der Lehrer*innenausbildung gebe (vgl. Wildt 2003: 74). Damit machte er auf eine Schiefelage aufmerksam, die in Bezug auf die Reflexion unterschiedlicher Formen praktischen Handelns im Kontext der Lehrer*innenausbildung besteht. Dazu vergleicht er die schulische Realität und den sie umgebenden wissenschaftlichen Diskurs einerseits mit der universitären Lehr-Lern-Realität andererseits. Kernpunkt ist für ihn die (hinreichend bekannte) Tatsache, dass Unterrichten angesichts diverser unmittelbarer situativer Anforderungen einer anderen Handlungslogik folgt als handlungsentlastetes Reflektieren, Analysieren oder Beforschen dieses Unterrichtens. Wildt weist nun aber darauf hin, dass es hier eine strukturelle Dopplung gibt, denn auch die universitäre Lehr- und Lernpraxis ist in einen Diskurs eingebettet, der Auswirkungen auf die schulische Realität hat. Dieser wird aber nur selten thematisiert: „Die Prägung der schulischen Unterrichtswirklichkeit durch Frontalunterricht und Fragen-entwickelndes [sic!] Unterrichtsgespräch erscheint stabil nicht zuletzt wegen ihrer Reproduktion durch die Formung des pädagogischen Habitus an Hochschulen“ (Wildt 2003: 77). Um diese „doppelte Theorie-Praxis-Relationierung“ (ebd.: 78) aufzufangen und den Blick auch auf die universitäre Vermittlungspraxis zu lenken, schlägt er u. a. die Aktivierung von Studierenden durch das Format des Forschenden Lernens vor. Somit würden Studierende nicht nur ein breiteres Repertoire an Vermittlungsformen kennenlernen, sondern sich gleichzeitig auch aktiv mit berufsrelevanten Inhalten auseinandersetzen und so beim Erwerb fachlichen und fachdidaktischen Wissens unterstützt werden. Neuere Erkenntnisse aus der Professionalisierungsforschung weisen darauf hin, dass dies mit einem gesteigerten Lernerfolg von Schüler*innen einhergeht. So zeigen z. B. Blömeke et al. (2014) am Beispiel von Mathematiklehrkräften, dass deren Fähigkeit, typische Fehler schnell zu erkennen und das Verhalten von Schüler*innen wahrzunehmen und zu interpretieren, maßgeblich von ihrem fachlichen Wissen abhängt. Während sich fachdidaktisches Wissen in den ersten vier Jahren des Berufseinstiegs durch die berufliche Praxis stark verändert, bleibt fachliches Wissen im gleichen Zeitraum nahezu stabil (vgl. Blömeke et al. 2014: 528f.). Es besteht also ein enger Zusammenhang zwischen dem Fachwissen zum Ende des Studiums, der Unterrichtsqualität und letztlich auch dem Lernerfolg von Schüler*innen (vgl. ebd.: 535).

Der von Wildt angeregte Blick auf das *Wie* der universitären Wissensvermittlung hat meines Erachtens noch eine weitere Facette, nämlich die der Thematisierung des unterschiedlichen Stellenwerts dieses Wissens je nach Bezugssystem. Dazu einige

2 <http://zus.uni-koeln.de/forschungsklassen.html>. Abgerufen am 10.01.2018.

Beobachtungen aus den eingangs erwähnten Forschungsklassen: Wenn es darum geht, Lehramtsstudierende an fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Forschung heranzuführen und sie zu ermutigen, eine forschungsbezogene Perspektive einzunehmen, dann wird schnell deutlich, dass dies eine Herausforderung für sie darstellt. In der gesprächsanalytischen Arbeit mit audiovisuellen Daten zum Thema Unterrichtskommunikation etwa zeigt sich, dass häufig vorschnell monokausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge angenommen werden, die sich in zu entwickelnden Forschungsfragen widerspiegeln (etwa „Wie kann man mit Schüler*innen-Äußerungen des Typs X umgehen?“ oder „Wie wirkt sich die Sitzordnung auf die Verteilung von Aufmerksamkeit aus?“). Dies kann zwar als Anzeichen dafür betrachtet werden, dass die berufspraktische Perspektive von den Studierenden routiniert und schnell eingenommen werden kann und mögliche Herausforderungen des späteren Berufsalltags antizipiert werden. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass Unterrichtsinteraktion in ihrer Komplexität unterschätzt und davon ausgegangen wird, dass Rezeptlösungen für praktische Probleme existieren (vgl. auch Winkler 2015 und die von ihr beschriebenen Denkfiguren von Theorie-Praxis-Relationen). Es stellt sich also die Frage, wie Studierende dabei unterstützt werden können, die spätere berufliche Praxis zunächst einmal aus der handlungsentlasteten wissenschaftlichen Perspektive zu betrachten, um so das komplexe Wirkungsgefüge ebener Praxis analysieren und verstehen zu können. In einem zweiten Schritt kann dann dazu übergegangen werden, das erworbene Wissen auf seinen Mehrwert für die berufliche Praxis zu überprüfen.

Forschendes Lernen als Konzept zur Explikation unterschiedlicher Handlungslogiken

Das Konzept des Forschenden Lernens stellt, wie ja auch von Wildt vorgeschlagen, einen möglichen Weg dar, um die Anforderungen schulischer und wissenschaftlicher Praxis veranschaulichen und aufeinander beziehen zu können. Vor allem die Ausdifferenzierung von Reinmann (2014) erscheint mir als sinnvoller Rahmen, innerhalb dessen eine solche Veranschaulichung hochschuldidaktisch gestaltet werden kann. Reinmann unterscheidet in ihrer Interpretation des Konzepts zwischen drei Lernformen Forschenden Lernens: „Forschen verstehen lernen“ – „Forschen üben“ – „Selbst forschen“. Diesen drei Lernformen ordnet sie spezifische Lehrformen zu, in denen unterschiedliche Arten forschungsbezogenen Wissens vermittelt und Studierende so peu à peu an die Spezifika wissenschaftlichen Arbeitens und den Forschungsprozess herangeführt werden können. „Forschen verstehen lernen“ geht demnach einher mit eher inputorientierten Lehrformen, bei denen Studierende vor allem Wissen rezipieren (vgl. Reinmann 2014: 5). „Forschen üben“ kann Reinmann zufolge durch solche Formate vermittelt werden, in denen Studierende (ggf. unter Anleitung und Beratung) die Gelegenheit haben, regelmäßig wiederkehrende Teiltätigkeiten des Forschungsprozesses einzuüben. Dies können etwa Tätigkeiten sein,

die mit dem Umgang mit Literatur, der Aufbereitung von Daten oder der Darstellung von Forschungsergebnissen zusammenhängen (vgl. ebd.). Auf den Studienverlauf im Lehramtsstudium bezogen wäre meiner Ansicht nach hier auch das Praxissemester verortet, in dem Studierende die große Herausforderung zu bewältigen haben, sowohl der schulischen als auch der forschungsbezogenen Handlungslogik gerecht zu werden. „Selbst forschen“ kann Reinmann zufolge in Form von Projektseminaren, Forschungswerkstätten oder ähnlichen Formaten angeboten und begleitet werden. Konsequenterweise schlägt sie außerdem vor, die drei Lernformen Forschenden Lernens mit jeweils adäquaten Prüfungsformen zu kombinieren, die es ermöglichen, die jeweils erworbenen Forschungskompetenzen entsprechend abzufragen (vgl. ebd.).

Reinmanns Vorschlag erscheint mir deswegen sinnvoll für die Lehrer*innenausbildung, weil er die Meta-Perspektive auf den wissenschaftlichen Diskurs ermöglicht und so die Gelegenheit bietet, die für Studierende ja oft sehr abstrakt erscheinenden Charakteristika wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens zum Thema zu machen und sie – in einem ersten Schritt – explizit dem späteren beruflichen Handeln in der Schule gegenüberzustellen. Dies kann aber nur gelingen, wenn deutlich wird, worin sich die schulbezogene von der forschungsbezogenen Perspektive unterscheidet, worin sich beide Perspektiven ähneln und wie sie – in einem zweiten Schritt – sinnvoll zueinander in Bezug gesetzt werden können. Für die Lehrer*innenausbildung heißt das, beispielsweise folgende Fragen zu stellen: Was unterscheidet eine anwendungsbezogene Frage von einer Forschungsfrage? Warum ist es sinnvoll, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen ohne unmittelbaren Schulbezug zu beschäftigen? Inwiefern können Lehrpersonen in der Praxis davon profitieren, sich mit fachdidaktisch relevanter Forschung und den entsprechenden wissenschaftlichen Methoden auseinandergesetzt zu haben? Die Auseinandersetzung mit solchen und ähnlichen Fragen sollte frühzeitig in allen Phasen des Studiums geschehen, indem Studierende dazu angehalten werden, sich selbst forschend fachrelevanten Fragen zuzuwenden. Sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang auch die hochschuldidaktische Wendung von Methoden der qualitativen Sozialforschung, um den Blick auf die Meta-Ebene des eigenen Handelns zu lenken (vgl. Sacher in Vorb.). Methodologische Prinzipien wie die grundsätzliche Offenheit gegenüber den jeweiligen Phänomenen oder die Reflexivität gegenüber der Konstruktion von Gegenständen können in der universitären Lehre dafür sorgen, dass die – eventuell allzu – vertrauten Themen des späteren Berufs (wieder) distanzierter betrachtet werden können, um sie in ihrer Komplexität zu erfassen und einer fachdidaktischen Forschungsperspektive zugänglich(er) zu machen. Im Falle der Sprachdidaktik kann z. B. der deskriptiv-explorierende Umgang mit authentischen Sprachdaten aus Alltag oder Schule geübt werden, um für die Eigenheiten mündlicher Kommunikation im Allgemeinen und institutioneller Kommunikation im Speziellen zu sensibilisieren. Für den späteren Berufsalltag ist dies in mehrerlei Hinsicht hilfreich: Zum einen kann auf die beruflich hochrelevanten Eigenheiten der Unterrichtskommunikation aufmerksam

gemacht werden (vgl. z.B. Paul 2010 und die Unterscheidung individueller und struktureller kommunikativer Probleme), um so die professionelle Handlungsfähigkeit zu stärken. Zum anderen kann entsprechendes gesprächslinguistisches Fachwissen auch dazu dienen, Lernmaterialien zum Thema kritisch daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie die interaktive Realität des Alltags angemessen modellieren. So leistet dieses Fachwissen außerdem einen Beitrag zur Förderung sprachlicher Kompetenzen von Schüler*innen (vgl. Quasthoff/Heller 2014). Fortgeschrittenere Studierende könnten zudem die Möglichkeit erhalten, entweder als Mitforschende mit eigenen kleinen Aufgaben oder als Hospitant*innen bzw. Praktikant*innen in universitären Forschungsprojekten beteiligt zu werden, um die Integration von Theorie und Praxis aus erster Hand zu erfahren. Eine solche Mitwirkung könnte durch entsprechende Seminarangebote begleitet und reflektiert werden, sodass Studierende den Forschungsbetrieb (ggf. auch aktiv) erfahren können und nicht nur vor allem „Konsumenten von Forschung“ (Trempp 2005: 346) sind. Die universitäre Lehre kann also als Vermittlungsebene fungieren, auf der nicht nur inhaltliche Fragen, sondern auch Aspekte unterschiedlicher Handlungslogiken und -anforderungen expliziert und thematisiert werden können. Dies kann dazu beitragen, die Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Sinne reflektierter Praktiker*innen zu befördern, um sowohl in einer späteren schulischen als auch möglicherweise wissenschaftlichen Berufspraxis Synergie- und Transfereffekte zwischen wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis entstehen lassen und nutzbar machen zu können.

Literatur

- Blömeke, Sigrid/König, Johannes/Busse, Andreas/Suhl, Ute/Benthien, Jessica/Döhrmann, Martina/Kaiser, Gabriele (2014): Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 3. S. 509–542.
- Graff, Gerald (2002): The problem problem and other oddities of academic discourse. In: Arts & Humanities in Higher Education. Vol. 1. pp. 27–42.
- Paul, Ingwer (2010): Strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation. In: Trautmann, Matthias/Sacher, Julia (Hg.): Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback: Besser kommunizieren lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 167–184.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivienne (2014): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen. In: Neumann, Astrid/Mahler, Isabelle (Hg.): Empirische Methoden der Deutschdidaktik: Audio- und videografierende Unterrichtsforschung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 6–37.
- Reinmann, Gabi (2014): Prüfungen und Forschendes Lernen. Preprint. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/12/Artikel_Pruefungen2_ForschendesLernen_Dez14_Preprint.pdf. Abgerufen am 05.01.2018.
- Sacher, Julia (in Vorb.): Hochschuldidaktische Potenziale von Konversationsanalyse und Gesprächsforschung im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenausbildung. Erscheint in: Herausforderung Lehrer*innenbildung (HLZ). Zeitung zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion.

- Schoen, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Tremp, Peter (2005): Verknüpfung von Forschung und Lehre: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. H. 3. S. 339–348.
- Wildt, Johannes (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-Ausbildung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 71–84.
- Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. H. 2. S. 192–208.

Anschrift der Verfasserin:

*Dr. Julia Sacher, Universität zu Köln, Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS),
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
julia.sacher@uni-koeln.de*