Bildung Haushalt in Forschung



Impressum

Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)

Herausgeber:

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof. in Dr. in Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Redaktion:

Ass.-Prof. in Dr. in Claudia Maria Angele, Universität Wien

Werner Brandl M.A., München

Prof.in Dr.in Angela Häußler, PH Heidelberg

Prof. in Dr. in Julia Kastrup, FH Münster

Prof. in Dr. in Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Claudia Wespi lic. phil., PH Luzern

redaktion@hibifo.de • www.hibifo.de

Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift erscheint 4 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 400 Seiten (Print und Online). Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf https://hibifo.budrich-journals.de.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0)sssss171.344.594, Fax: +49 (0)2171.344.693, info@budrich.de

www.budrich-journals.de • www.budrich.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HiBiFo 818 vom 01.02.2018

Fachliche Betreuung des Heftes: Claudia Wespi

Titelbild: Werner Brandl; Bildnachweis © trueffelpix/fotolia

Heft 4, Jg. 8, 2019

© 2019 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenden Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Druck: paper & tinta, Warschau Printed in Europe

ISSN 2193-8806

Online-ISSN 2196-1662

Inhaltsverzeichnis

Claudia Wespi Editorial	2
Joanna Hellweg Das Kohärenzgefühl als Einflussfaktor bei der Förderung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen im Studium	3
Werner Brandl Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz	18
Elisabeth Eichelberger & Susanna Holliger SchülerInnenfirma Repair Café – Kompetenzen entwickeln und anwenden	47
Ute Bender Videobasierte Fallanalysen als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – am Beispiel der Führung von Unterrichtsgesprächen	61
Claudia Wespi & Markus Steiner "Wirtschaft entdecken" – eine computergestützte Lernumgebung mit Lernpotenzial für Lernende und Lehrpersonen	77
Silke Bartsch, Katharina Henke, Heike Müller & Isabelle Penning Verbraucherkompetenzen für morgen durch Lehrkräftebildung heute: Professionalisierung von Lehrpersonen in der Verbraucherbildung	90
Sinah Gerdes & Corinne Senn Mit Classcraft motivierend Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH) unterrichten	.04
Jana Markert Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells	118
Mareike Bröcheler Rezension: Reformprojekt Care Work – Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung	.33

Editorial

Unbestrittenes Ziel der Lehrpersonenbildung sind kompetente Lehrpersonen, die mit einer hohen Unterrichtsqualität den Lerneffekt auf Seite der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Was zentrale Elemente einer professionellen Kompetenz sind und wie Lehr- und Lernarrangements an der Hochschule zielführend zu gestalten sind, wird vielfältig diskutiert. Die vorliegende Ausgabe von Haushalt in Bildung & Forschung greift dies auf und widmet sich inhaltlich der Förderung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen durch Aus- und Weiterbildung.

Das Thema lässt unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu, was in den Beiträgen der Autorinnen und Autoren ersichtlich wird.

Joanna Hellweg hat sich in ihrem Dissertationsprojekt eingehend mit dem Kohärenzgefühl als Einflussfaktor bei der Förderung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen im Studium beschäftigt und gibt Einblick in zentrale Forschungsergebnisse.

Werner Brandl thematisiert in seinem Beitrag grundlegende Fragen zur Professionalisierung und Professionalität im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lehrkompetenz.

In verschiedenen Beiträgen werden Projekte vorgestellt, die je spezifische Anliegen hinsichtlich der Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen im Kontext von Unterricht für alltägliche Lebensführung fokussieren. So zeigen Elisabeth Eichelberger und Susanna Holliger auf, wie das interdisziplinäre Projekt "SchülerInnenfirma Repair Café" zur Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen beiträgt. Ute Bender gibt Einblick in die videobasierte Fallanalyse von Unterrichtsgesprächen mit Lehramtsstudierenden der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Claudia Wespi und Markus Steiner stellen die computergestützte Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" vor, die Lernzuwachs für Lernende wie Lehrpersonen ermöglicht. Silke Bartsch, Katharina Henke, Heike Müller und Isabelle Penning zeigen am Beispiel des cLEVER-Projektes, wie für fachfremde Lehrpersonen Professionalisierungsangebote bereitgestellt werden, damit diese Verbraucherbildung als Ouerschnittsaufgabe in ihren Fächern implementieren können. Sinah Gerdes und Corinne Senn geben Einblick in den Einsatz des Online-Rollenspiels Classcraft bei Jugendlichen der Sekundarstufe 1 und in der Weiterbildung von Lehrpersonen. Zum Schluss thematisiert Jana Markert in ihrem Beitrag die Bedeutung der Biografischen Selbstreflexion in der Lehramtsbildung und zeigt auf, wie sie dies angeht.

Claudia Wespi

Joanna Hellweg

Das Kohärenzgefühl als Einflussfaktor bei der Förderung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen im Studium

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zum Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie Mobilisierung sozialer Unterstützung bei deren Bewältigung im Studium zeigen, dass persönliche Dispositionen und Ressourcen der Studierenden eine wichtige Rolle bei der Förderung professioneller Kompetenz angehender Lehrpersonen im Studium spielen und hochschulintern berücksichtigt werden sollen.

Schlüsselwörter: Kohärenzgefühl, Sense of Coherence (SOC), interne Ressourcen im Studium

The sense of coherence as an influencing factor in the promotion of professional competence of teachers during their studies

The results of the longitudinal study on the sense of coherence as a predictor for the perception of learning and performance requirements as well as the mobilization of social support in coping with them during studies show that students' dispositions and resources play an important role in promoting the professional competence of prospective teachers during their studies and should be taken into account within the university.

Keywords: Sense of Coherence (SOC), internal resources in studies

1 Ausgangslage

Eine große Heterogenität der Studierenden, die sich vor allem in unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Bildungsbiografien und divergenten Erwartungen an die Hochschule und das Studienfach Hauswirtschaft manifestiert, geht nicht zuletzt mit einem steigenden Bedarf an individueller Beratung und Begleitung der Studierenden einher und stellt Hochschulen vor die Herausforderung mit dieser Heterogenität adäquat umzugehen (vgl. BMBF, 2018).

Auch die Universität Paderborn hat sich dieser Herausforderung gestellt und im Rahmen des Programms *Heterogenität als Chance* .a das Lernzentrum Ernährung, Konsum und Gesundheit (LEKG) gegründet, das Studierende im Fach Hauswirtschaft durch individuelle Lernbegleitung, Tutorien und Workshops bei der Bewälti-

gung fachspezifischer Anforderungen sowie der Integration in das akademische System unterstützt (vgl. Haak, 2017; Hellweg, 2018). Das LEKG fungiert somit als fachinterne Ressource mit Unterstützungspotenzial, auf das Studierende bei Bedarf zurückgreifen können.

Seit dem Wintersemester 2013/14 führt das LEKG kontinuierlich Erhebungen durch, die sich zum einen auf den Unterstützungsbedarf der Studierenden im Fach Hauswirtschaft beziehen, und zum anderen auf die Bewertung der unterstützenden Maßnahmen des LEKG ausrichten. Da die Evaluationen in den letzten Jahren einen großen Bedarf im Bereich der Fachdidaktik ergeben haben, werden vom LEKG fachdidaktische Tutorien und Lernbegleitungsgespräche angeboten, die Studierende bei der Vorbereitung auf die Prüfungen in Fachdidaktik unterstützen sollen.

Trotz kontinuierlich positiver Bewertung dieser lernbegleitenden Angebote durch Studierende, zeigt sich die Problematik in der unsystematischen Nutzung dieser Angebote im Semesterverlauf durch Studierende sowie der starken Zunahme der individuellen Lernbegleitungen kurz (ca. zwei Wochen) vor Modulabschlussprüfungen. Diese Tendenzen sind vor allem im Hinblick auf die geringe Zeit zur Vorbereitung auf die Prüfungen seitens der Studierenden, aber auch zeitlich begrenzte Unterstützungsmöglichkeiten der Tutor*innen des LEKG kritisch zu betrachten. Hinzu kommt, dass trotz dieser zahlreichen Unterstützungsmöglichkeiten im Studienfach relativ hohe Abmeldequoten von Prüfungen verzeichnet werden.

Ursachen für ein dysfunktionales Aufschieben von Lern- und Leistungsanforderungen sowie Vermeidungstendenzen bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs können sowohl extern als auch intern sein. Ein wichtiger Grund ist sicherlich auch in den kognitiven Bewertungen von Situationen zu sehen, die häufig darüber entscheiden, wie mit anspruchsvollen Situationen umgegangen wird und ob entsprechende Ressourcen zur Bewältigung dieser Situationen mobilisiert werden. Bei diesen individuellen Einschätzungsprozessen – so die hier vertretene Annahme – kann das Kohärenzgefühl (sense of coherence (SOC)) von Aaron Antonovsky (1979) eine zentrale Rolle spielen.

2 Kohärenzgefühl

Beim Kohärenzgefühl (Antonovsky, 1979) handelt es sich um eine subjektive Einstellung eines Individuums gegenüber anspruchsvollen Situationen bzw. Anforderungen und um die Bewertung dieser Situationen vor dem Hintergrund eines Vertrauens in die Möglichkeit ihrer Bewältigung. Diese innere Überzeugung setzt sich aus den drei zusammenhängenden Komponenten der Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit zusammen und wird von Antonovsky folgendermaßen definiert:

Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat [...], daß

- 1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
- 2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
- 3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen. (Antonovsky, 1997, S. 36)

Übertragen auf die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie auf die Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs könnte das Kohärenzgefühl wie folgt zum Ausdruck gebracht werden: Eine Studentin, die ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl aufweist, würde die Lern- und Leistungsanforderungen im Studienfach als kognitiv verstehbar und nachvollziehbar, aber auch in gewissem Maße als vorausschaubar wahrnehmen. Sie würde glauben, auf entsprechende Ressourcen zurückgreifen zu können, die ihr bei der Bewältigung der Anforderungen helfen, und nicht zuletzt würden die Lern- und Leistungsanforderungen für sie persönlich sinnvoll sein (z. B. im Hinblick auf ihre zukünftige Berufstätigkeit). In Folge dieser individuellen Einschätzungen würden die anfallenden Anforderungen als positive Herausforderungen gedeutet und adäquate Unterstützungsquellen mobilisiert, um die anspruchsvollen Aufgaben bestmöglich zu bewältigen.

3 Forschungsfragen

Da die Ausprägung des *Kohärenzgefühls* möglicherweise auf die Wahrnehmungsund Bewältigungsprozesse im Studium Einfluss nehmen kann, hat sich für die Studie folgende leitende Frage ergeben:

Kann das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie Mobilisierung sozialer Unterstützung bei deren Bewältigung im Studium fungieren?

Die Beantwortung dieser zentralen Forschungsfrage setzte eine intensive Beschäftigung mit dem Belastungsempfinden und Bewältigungsverhalten der Studierenden in Abhängigkeit vom *Kohärenzgefühl* voraus.

Dabei ging es einerseits um die Herausarbeitung möglicher Differenzen bei der Anpassung an das sozial-akademische System, der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen, des fachspezifischen Studieninteresses und der Prüfungsangst, und andererseits um mögliche Unterschiede beim Lern- und Arbeitsverhalten, beim Umgang mit belastenden Situationen und bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung für die Bewältigung fachspezifischer Anforderungen.

Aufgrund der Komplexität der Forschungsfrage wurden zwei weitere Fragen gebildet, die zur Beantwortung der leitenden Frage dienen sollten:

- 1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Höhe des Kohärenzgefühls und dem Belastungsempfinden der Studierenden?
- 2. Beeinflusst die Ausprägung des Kohärenzgefühls die Bewältigung von Lernund Leistungsanforderungen durch Studierende?

4 Studiendesign

Angesichts des unzureichenden Kenntnisstandes über die Zusammenhänge zwischen Kohärenzgefühl und subjektiver Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung bei deren Bewältigung im Studium (vor allem im Längsschnitt und durch qualitative, methodische Herangehensweisen) ging es in der Studie insbesondere um die Gewinnung neuer Erkenntnisse, die aktuelle Studien zu Wirkungsweisen des Kohärenzgefühls erweitern würden.

Aufgrund der komplexen Forschungsfrage, erschien es notwendig hierzu eine multiperspektivistische, methodische Herangehensweise (*Mixed-Methods-Design*) zu wählen, um einen tieferen Einblick in die individuellen Bewertungs- und Bewältigungsmechanismen der Studierenden zu gewinnen.

Zu Beginn der Studie wurde eine quantitative Erhebung durchgeführt, die durch eine qualitative Untersuchung ergänzt wurde. Der besondere Fokus lag hier auf der qualitativen Erhebung, die durch ihren offenen Charakter die Lebenswelt der Befragten authentischer zu erfassen vermag und somit Zugang zu Informationen verschafft, die bei einer rein quantitativen Herangehensweise (aufgrund ihrer Standardisierung) oft nicht erfasst werden können (vgl. Mayer, 2013).

An der Studie nahmen Studierende im Bachelorstudiengang Hauswirtschaft (HRSGe) teil, die Veranstaltungen des Moduls 5 Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung absolviert haben. Die Veranstaltungen des Moduls finden in der Regel im dritten und vierten Fachsemester im Bachelor statt und sind eng mit den fakultativen Angeboten des LEKG (fachdidaktische Tutorien und Lernbegleitungsgespräche) verbunden. Die Studie wurde in drei Etappen (Wintersemester 2016/17, Sommersemester 2017, Wintersemester 2017/18) durchgeführt. Im Wintersemester 2016/17 und Sommersemester 2017 erfolgte die quantitative Erhebung, in der sowohl Online- als auch papierbasierte Fragebögen eingesetzt wurden. Hier ging es zunächst um die Erhebung und Bestimmung des Kohärenzgefühls (vgl. Abel, Kohlmann & Noack, 1995) der Studierenden (in hoch: m = 159,0, SD = 8,9; mittel: m = 142.0, SD = 5.0 und niedrig: m = 123.1; SD = 11.7), um es im weiteren Schritt mit dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung, der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und der Suche nach sozialer Unterstützung (vgl. Schulz & Schwarzer, 2003) sowie dem fachspezifischen Studieninteresse (vgl. Krapp, Schiefele, Wild & Winteler, 1993) und der *Prüfungsangst* (vgl. Hodapp, Rohrmann & Ringseisen, 2011) zu vergleichen und auf mögliche Korrelationen zu untersuchen. Darüber hinaus wurden alle lernbegleitenden Angebote des LEKG, die im Winter-

semester 2016/17 und Sommersemester 2017 stattgefunden haben, anhand von Feedbackbögen (vgl. Hellweg, 2016; Schulte, 2016) deskriptiv erhoben, evaluiert und anschließend in Bezug zum Kohärenzgefühl der Studierenden gesetzt (siehe Abb. 1).

In der dritten und letzten Erhebungsphase wurden leitfadengestützte Interviews mit Studierenden (n = 10) durchgeführt. Das Ziel dieser Teilstudie lag in der weiteren Überprüfung von Zusammenhängen aus der quantitativen Erhebungsphase, aber auch in der Vertiefung weiterer Aspekte, die auf das Belastungserleben und Bewältigungsverhalten der Studierenden Einfluss nehmen können. Dazu gehörten u. a die Adaption an das sozial-akademische System, die Wahrnehmung des Lernklimas im Studienfach, der Umgang mit belastenden Situationen sowie die Präferenzen in der Nutzung von Lern- und Arbeitsformen und Lernstrategien in der Phase der Prüfungsvorbereitung.

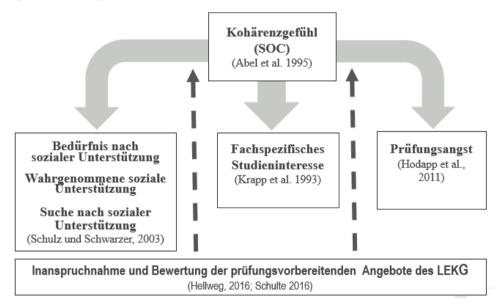


Abb. 1: Quantitative Erhebung (Quelle: eigene Darstellung)

Die Interviews erfolgten retrospektiv als teilstandardisierte Befragungen und sollten somit eine komplementäre Funktion (zur Vertiefung und Ergänzung der quantitativen Daten) übernehmen.

Bei der Studie handelt es sich um eine Vollerhebung auf der Bundeslandebene (NRW), da derzeit das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) mit dem Unterrichtsfach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) ausschließlich in Paderborn studiert werden kann.

4.1 Quantitative Erhebung

Zur Berechnung möglicher Zusammenhänge wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson gewählt. Dieser misst die Stärke des ungerichteten linearen Zusammenhangs zweier Variablen, die mindestens intervallskaliert sind. Dabei kann der lineare Zusammenhang zwischen zwei Variablen als positive (gleichsinnige) oder negative (gegenläufige) Korrelation auftreten (vgl. Bourier, 2008, S. 206). Bei einer hohen positiven Korrelation gehen hohe Ausprägungen der einen Variablen mit hohen Ausprägungen der anderen Variablen einher. Bei einer negativen Korrelation ist der Zusammenhang zweier Variablen gegenläufig. Der Korrelationskoeffizient kann Werte im Bereich zwischen -1 und +1 annehmen. Je näher der Betrag an den Korrelationskoeffizienten r liegt, desto stärker ist der Zusammenhang (vgl. Bourier, 2008, S. 212).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Korrelationsstudie und der lernbegleitenden Angebote des Lernzentrums dargestellt.

Lineare Zusammenhänge konnten zwischen *Kohärenzgefühl* und der *wahrge-nommenen sozialen Unterstützung* ((r38) = 0,386, p = 0,017) sowie der *Suche nach sozialer Unterstützung* ((r38) = 0,355, p = 0,029) ermittelt werden. Ein starker negativer Zusammenhang wurde darüber hinaus zwischen *Kohärenzgefühl* und der *Prüfungsangst* (*Besorgniskomponente*) berechnet ((r27) = 0,633, p = 005).

Zusammenhänge zwischen Kohärenzgefühl und dem fachspezifischen Studieninteresse sowie zwischen Kohärenzgefühl und dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung konnten hingegen in der Studie nicht bestätigt werden.

Die Auswertung der Feedbackbögen zur Inanspruchnahme der LEKG-Angebote hat ergeben, dass die prüfungsvorbereitenden Angebote überwiegend von Studierenden mit mittlerem und hohem *Kohärenzgefühl* beansprucht wurden und hinsichtlich der Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung, unabhängig vom Kohärenzgefühl, als *sehr hilfreich* von der Mehrheit der Studierenden bewertet wurden.

4.2 Qualitative Erhebung

Zur Auswertung der Interviews wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt, die in acht Schritten erfolgte und eine Kombination aus der *inhalt-lich strukturierenden* (deduktiv-induktive Kategorienbildung) und *evaluativ qualitativen Analyse* (Bestimmung von Bewertungskategorien) darstellte (siehe Abbildung 2).

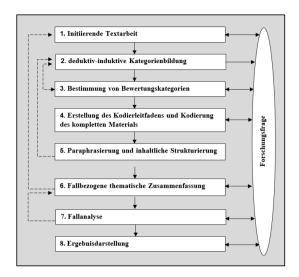


Abb. 2: Ablaufmodell der inhaltlich-strukturierenden und evaluativ qualitativen Analyse (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz, 2018, S. 100 und 125)

Im ersten Schritt wurden deduktiv aus dem theoretischen Rahmen und den Forschungsfragen Hauptkategorien bestimmt. Diese grobe Kategorisierung bildete den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Unterkategorien, die im Laufe der Befassung mit dem Datenmaterial präzisiert und modifiziert wurden (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Deduktiv-induktive Kategorienbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Hauptkategorien	Unterkategorien	
Adaption an das sozial-akademische	Strukturell-organisatorische Adaption	
System	Sozial-emotionale Adaption	
Fachbezogene Adaption	Fachvorstellung	
	Fachspezifisches Studieninteresse	
	Lernklima	
	Wahrnehmung von Lern- und	
	Leistungsanforderungen	
	Selbstwahrnehmung als Student*in	
Belastung im Studium	Belastungsfaktoren	
	Umgang mit Belastung	
Bewältigungsverhalten bei Lern- und	Lernstrategien	
Leistungsanforderungen	Lern- und Arbeitsformen	
	Lern- und Arbeitsstörungen	
	Mobilisierung sozialer Unterstützung	
	Attributionsverhalten	

Soziale Ressourcen bei der Bewältigung	Bedürfnis nach sozialer Unterstützung
von Lern- und Leistungsanforderungen	Wahrnehmung sozialer Unterstützung
	Zufriedenheit mit der sozialen
	Unterstützung

Dabei ging es um Aspekte, die auf das Belastungsempfinden und Bewältigungsverhalten der Studierenden Einfluss nehmen können, wie sozio-emotionale Adaption an das akademische System, Wahrnehmung der Lern- und Leistungsanforderungen oder Präferenzen bei der Nutzung von Lern- und Arbeitsformen.

Die inhaltlich strukturierende Analyse bildete sozusagen die Basis für die evaluative Analyse, bei der es um die Generierung von Aussagen ging, die eine Vergleichbarkeit von Einstellungen zu bestimmten Sachverhalten ermöglichen würden. Dabei wurden ausgewählte Kategorien den *Komponenten* des *Kohärenzgefühls* zugeordnet werden (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Bestimmung von Bewertungskategorien (eigene Darstellung)

Bewertungskategorien	Ausprägungsgrade	Komponenten des Kohärenzgefühls
Fachspezifisches Studieninteresse Zu Beginn des Studiums Gegen Ende des Bachelorstudiums	hochmittelniedrig	Sinnhaftigkeit Lern- und Leistungsanforderungen werden als persönlich sinnvoll bzw. bedeutungsvoll angesehen.
Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen Zu Beginn des Studiums Gegen Ende des Bachelorstudiums	 hoch/ überfordernd, hoch/ nicht belastend angemessen niedrig, unterfordernd 	Verstehbarkeit Lern- und Leistungsanforderungen werden als kognitiv nachvollziehbar und vorausschaubar wahrgenommen
Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Unterstützung Zu Beginn des Studiums Gegen Ende des Bachelorstudiums	starkpartiellniedrig bis gar keine	Bewältigbarkeit Situationsadäquate Ressourcen und Unterstützungsquellen werden identifiziert und mobilisiert

Die Komponente der Sinnhaftigkeit sollte anhand des fachspezifischen Studieninteresses zum Ausdruck gebracht werden und Aussagen darüber zulassen, inwiefern fachliche Inhalte als persönlich bedeutsam und sinnvoll von den Studierenden eingeschätzt werden. Die Kategorie Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen wurde der Komponente der Verstehbarkeit zugeordnet, um zu überprüfen, in

welchem Ausmaß die fachspezifischen Anforderungen als *kognitiv verstehbar* und *nachvollziehba*r von den Studierenden wahrgenommen werden. Anhand der Komponente der *Bewältigbarkeit* sollte die *Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Unterstützung* in der Auseinandersetzung mit prüfungsrelevanten Inhalten erfasst.

Nachdem die Fälle anhand der Kategorien thematisch zusammengefasst wurden, konnten die interindividuellen Unterschiede bei den Befragten in den drei Komponenten des Kohärenzgefühls herausgearbeitet werden. Die Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl zeigten die geringste Verstehbarkeit und Bewältigbarkeit im Hinblick auf die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie auf die Mobilisierung sozialer Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, wohingegen bei den Studierenden mit hohem Kohärenzgefühl die höchsten Ausprägungswerte in den o. g. Komponenten registriert wurden.

5 Darstellung und Diskussion der Gesamtergebnisse

In der Längsschnittstudie sollte untersucht werden, ob das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie für die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium fungieren kann.

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden die individuellen Bewertungs- und Bewältigungsmechanismen der Studierenden drei Semester lang an Studierenden im Studienfach Hauswirtschaft untersucht

5.1 Belastungsempfinden

Die erste Frage, der in der Forschungsarbeit empirisch nachgegangen wurde, diente der Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen Kohärenzgefühl und Belastungsempfinden der Studierenden. Die möglichen Unterschiede in der subjektiven Bewertung einer Situation sollten insbesondere in der Adaption der Studierenden an das sozial-akademische System sowie in der Wahrnehmung von Lehr- und Leistungsanforderungen im Studienfach sichtbar werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen, dass die *Anpassung an das sozial-akademische System* für die meisten Studierenden eine gravierende Umstellung bedeutet, die sich vor allem in einer veränderten Lern- und Arbeitsweise, höheren Anforderungen an Selbstständigkeit und an die Übernahme von Verantwortung für eigene Handlungen sowie im Zurechtfinden an einer großen Universität manifestiert. Während die *strukturell-organisatorische Anpassung* an das sozial-akademische System beinahe von allen Befragten zu Beginn ihres Studiums als schwierig wahrgenommen wurde, zeigten sich bei der untersuchten Gruppe in Abhängigkeit zum *Kohärenzgefühl* größere Differenzen hinsichtlich der *sozial-emotionalen Anpassung*.

Das Zurechtfinden in einem neuen sozialen Umfeld erfordert von allen Studierenden die Konfrontation mit bisher (meist) unbekannten Menschen und somit auch

die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Interaktionen einzugehen. Während Studierende mit mittlerem und hohem SOC diesbezüglich keine besonderen Schwierigkeiten aufgewiesen haben, verlief die sozial-emotionale Anpassung für Studierende mit niedrigem SOC zu Beginn ihres Studiums besonders problematisch. Die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden ging für diese Befragten mit einer inneren Überwindung einher, die umso schwieriger wurde, je größer ein Studienfach war, und je anonymer sie sich als Studierende wahrgenommen fühlten. Dies zeigte sich beispielsweise an der fehlenden Inanspruchnahme solcher universitätsinternen Angebote wie die Orientierungstage, deren Ziel darin besteht, Neuankömmlingen den Studienstart und die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden zu erleichtern. Die Inanspruchnahme solcher unterstützenden Angebote beruht auf Freiwilligkeit und erfordert somit seitens der Studierenden das Vorhandensein von Fähigkeiten zur Herstellung sozialer Netzwerke, die einen Teil der persönlichen Dispositionen darstellen. Dabei sind die Einstellungen gegenüber anderen Menschen sowie zur Inanspruchnahme von Hilfe im sozialen Netzwerk von entscheidender Bedeutung. Das Fehlen dieser Fähigkeit, das sich deutlich bei den Studierenden mit niedrigem SOC abzeichnete, verhinderte mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Teilnahme an solchen Maßnahmen und somit auch eine erfolgreiche sozial-emotionale Adaption an das akademische System.

Als besorgniserregend kann betrachtet werden, dass die Befragten mit niedrigem *SOC* trotz des bekundeten Bedürfnisses nach sozialer Unterstützung im Studium bislang kaum am Aufbau sozialer Netzwerke mitgewirkt haben. Die innere Überzeugung dieser Studierenden, dass soziale Interaktionen nicht immer zufriedenstellend verlaufen und die Hilfe von anderen nicht unbedingt nützlich sein kann, schafft möglicherweise eine emotionale Barriere und fördert damit die soziale Isolation dieser Studierenden. Dies betrifft nicht nur die Kontaktnahme mit anderen Studierenden, sondern auch die mit den Dozierenden im Fach, die zusätzlich durch die Angst vor Bloßstellung und Zurückweisung bestimmt wird.

Im Hinblick auf die Unterschiede in der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach, zeigte sich erwartungsgemäß bei den Studierenden eine
klare Tendenz, die Anforderungen mit steigendem Kohärenzgefühl als weniger belastend zu empfinden. Zu Beginn des Studiums wurden die Lern- und Leistungsanforderungen von den Befragten mit niedrigem Kohärenzgefühl überwiegend als belastend empfunden. Zum Ende des Bachelorstudiums schätzten diese Befragten die
Lern- und Leistungsanforderungen außerdem als überfordernd ein. Besonders deutlich zeigten sich hier die Unterschiede in der Bewertung der Anforderungen im Modul fünf. Während beinahe alle Studierenden die Modulabschlussprüfung als anspruchsvoll wahrgenommen haben, empfanden ausschließlich Befragte mit
niedrigem SOC diese als sehr belastend und zwei Studierende mit mittlerem SOC als
teilweise belastend. Für die beiden Befragten mit mittlerem Kohärenzgefühl war

diese Modulprüfung ein Zweitversuch, wodurch das höhere Belastungsempfinden möglicherweise erklärt werden kann.

Die Analyse der Fälle auf die SOC-Komponenten hat darüber hinaus ergeben, dass Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl die geringste Verstehbarkeit der Lern- und Leistungsanforderungen im Fach aufweisen und diese Anforderungen von ihnen, im Gegensatz zu Studierenden mit hohem und mittlerem SOC, als nicht vorausschaubar und kognitiv nachvollzierbar wahrgenommen werden. Darüber hinaus zeigten Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl eine starke Tendenz, Leistungssituationen als bedrohlich zu empfinden und auf solche Situationen mit Angst zu reagieren. Gerade in der Besorgniskomponente der Prüfungsangst konnten signifikant hohe, negative Zusammenhänge nachgewiesen werden, die in Form von Gedanken über Versagen, Selbstzweifeln und möglichen Konsequenzen des Misserfolgs zum Ausdruck gebracht werden. Außerdem zeigten Studierende mit niedrigem SOC die größte Sorge vor allen bevorstehenden Prüfungen im Fach.

Zusammenfassend lässt sich die Frage zum Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Belastungsempfinden der Studierenden anhand der Ergebnisse der Studie positiv beantworten. Die Datenanalyse zeigte eindeutige Unterschiede bei der Anpassung an das sozial-akademische System und der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl.

5.2 Bewältigungsverhalten

Die zweite Frage, mit der sich die Studie empirisch befasst hatte, konzentrierte sich auf die Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen Kohärenzgefühl und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen. Dabei ging es u. a um mögliche Unterschiede im Umgang mit leistungsbezogenen Situationen sowie um Differenzen beim Lern- und Arbeitsverhalten der Studierenden.

Unterschiede beim Umgang mit belastenden Situationen in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl konnten in positiver Richtung bestätigt werden. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse zeigten bei den Studierenden mit niedrigem SOC die höchste Tendenz zur Nutzung emotionsorientierter Bewältigungsformen, wie innerer Rückzug, Verdrängung oder Ablenkung. Sowohl Befragte mit mittlerem als auch Studierende mit hohem SOC griffen hingegen bei Lern- und Leistungsanforderungen im Fach überwiegend auf problemorientierte Bewältigungsformen zurück. Da der Einsatz aktiver, problemorientierter Bewältigung (z. B. Suche nach Information und/oder Rat) stark von der subjektiven Kontrollierbarkeit der Situation abhängt, während die Bevorzugung emotionsorientierter Bewältigungsformen (z. B. innerer Rückzug, Verdrängung) eher mit der subjektiven Unkontrollierbarkeit der Situation einhergeht (vgl. Faltermaier, 2005; Klauer, 2012), werden auch bei der untersuchten Gruppe ähnliche Zusammenhänge vermutet.

Im Hinblick auf das *Lern- und Arbeitsverhalten* zeigten sich insbesondere bei der Nutzung von Lern- und Arbeitsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung Unter-

schiede in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl. Während die Befragten mit niedrigem SOC überwiegend individuelle Lernformen bei der Bewältigung von Leistungsanforderungen bevorzugten, griffen Studierende mit mittlerem und hohem SOC auch auf kooperative Lern- und Arbeitsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung zurück. Die Studierenden mit hohem Kohärenzgefühl zeigten jedoch die größte Präferenz zur Bevorzugung ressourcenbezogener Strategien und prosozialer Bewältigung auf (z. B. durch die Inanspruchnahme fachdidaktischer Tutorien).

Da die *Nutzung kooperativer Lern- und Arbeitsformen* eine aktive Beteiligung der Studierenden an Arbeitsprozessen erfordert, bei denen die Einbringung eigener Ideen und Vorschläge sowie eine Mitarbeit an Lösungsfindungen von allen Gruppenmitgliedern erwartet werden und somit auch eine Bewertung des eigenen Beitrags zur geleisteten Arbeit erfolgen kann, wird diese Form möglicherweise deswegen von den Studierenden mit niedrigem *SOC* gemieden.

Bei der Nutzung von Lernstrategien in der Phase der Prüfungsvorbereitung zeigte sich bei vielen Befragten eine starke Tendenz zur Anwendung von Wiederholungsund Organisationsstrategien. Dabei wurden Organisationsstrategien in selbstorganisierten, kooperativen Lerngruppen häufig durch Studierende mit hohem und mittlerem SOC genutzt, mit dem Ziel den "[...] zu bewältigenden Stoff in geeigneter Weise auf dem Hintergrund der Lernziele und des eigenen Vorwissens zu reorganisieren" (Wild, 2005, S. 195). Da Organisationsstrategien (z. B. Herausarbeitung von Kernaussagen, Strukturierung des Materials) in gewisser Weise zu einem tieferen Verständnis des Lernstoffes beitragen können (vgl. Wild, 2005), ist deren Nutzung durch Studierende positiv zu betrachten. Kritisch anzumerken ist jedoch die ebenfalls häufige Nutzung von Wiederholungsstrategien bei gleichzeitig marginaler Nutzung von Elaborationsstrategien (z. B. die Bildung von Analogien zu bereits bekannten Zusammenhängen und vorhandenen Wissensstrukturen oder eine Verknüpfung des neu gelernten Materials mit Alltagsbeispielen sowie persönlichen Erlebnissen) durch die Befragten. Da gerade bei fachdidaktischen Inhalten ein tieferes Verständnis der Konzepte und Zusammenhänge sowie ein Transfer auf andere Problemstellungen angestrebt werden, sind hierzu erzielte Ergebnisse, vor allem im Hinblick auf den Zeitpunkt des Studiums (5. Fachsemester), problematisch anzusehen. Die Befunde legen nahe, dass komplexe Sachverhalte und Problemstellungen von den Studierenden mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ausreichend durchdrungen bzw. verstanden werden, wodurch der Kompetenzaufbau im Studium beeinträchtigt werden kann.

Ein Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung sozialer Ressourcen ließ sich ebenfalls positiv bestätigen. Die Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl zeigten die niedrigste Wahrnehmung sozialer Ressourcen innerhalb des Studienfachs, während bei den Befragten mit hohem SOC die stärkste Identifizierung dieser Ressourcen zu erkennen war. Die Befragten mit mittlerem SOC wiesen dagegen eine moderate Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studienfach, dafür

aber die höchste Wahrnehmung sozialer Unterstützungsquellen innerhalb der Familie und Partnerschaft auf.

Der postulierte Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach konnte ebenfalls bestätigt werden. Studierende mit hohem SOC zeigten die größte und die mit niedrigem Kohärenzgefühl die geringste Aktivierung sozialer Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen. Befragte mit mittlerem SOC wiesen hingegen eine partielle Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach (hauptsächlich auf der Peer-Ebene) sowie die stärkste Aktivierung sozialer Ressourcen innerhalb der Familie und Partnerschaft auf.

Die Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs bei den Befragten mit niedrigem *SOC* erfolgte entweder unter bestimmten Voraussetzungen ("Bei Fragen gehe ich nur zu dieser Person hin"), oder sie wurde überwiegend zur emotionalen Regulation genutzt ("Wenn ich überfordert bin, suche ich Trost bei anderen Studierenden"), wohingegen die Befragten mit hohem und mittlerem *SOC* soziale Ressourcen größtenteils als instrumentelle Hilfe bei der Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsanforderungen beanspruchten.

Resümierend kann der Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach positiv bestätigt werden. Die Unterschiede zeigten sich insbesondere im Umgang mit belastenden Situationen, Lern- und Arbeitsformen sowie der Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Unterstützung im Fach.

6 Ausblick

Die in der Studie erzielten Ergebnisse machen deutlich, dass der Bedarf an präventiven und intervenierenden Maßnahmen zur Stärkung des *Kohärenzgefühls* der Studierenden auf der Hochschulebene notwendig ist, um negative Folgen für die soziale Integration in das akademische System, die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen und die psychische Gesundheit zu vermeiden. Des Weiteren haben die Studienbefunde gezeigt, dass die Bereitstellung von außercurricularen Supporteinrichtungen und auch ihre Menge und Qualität alleine nicht ausreichen, um Studierenden, unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund und ihrer psychosozialen Ressourcen eine optimale Unterstützung bei der Bewältigung studienspezifischer Anforderungen zu ermöglichen. Vielmehr lenken hier die generalisierten Überzeugungen der Studierenden, z. B. zur Hilfe aus dem sozialen Netz und/oder die subjektive *Bewältigbarkeit* der Anforderungen, die Inanspruchnahme dieser unterstützenden Maßnahmen.

Neben dem *Kohärenzgefühl* haben sicherlich auch Vorwissen, kognitive Fähigkeiten und Motivation der Studierenden sowie externale Einflussfaktoren eine wichtige Prognosekraft für eine erfolgreiche Bewältigung von leistungsbezogenen

Aufgaben im Studium. Das Kohärenzgefühl kann insofern nicht als der einzige Einflussfaktor bei der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen betrachtet werden. Seine Berücksichtigung im Studium kann jedoch für den Ausbau und die Förderung berufsbezogener Kompetenzen gleichermaßen folgenreich sein, denn ohne die innere Überzeugung der Studierenden, dass anfallende Anforderungen und Aufgaben im Studium verstehbar, bewältigbar und sinnvoll sind, kann ein erfolgreiches Studium kaum gewährleistet werden.

Literatur

- Abel, T., Kohlmann, T. & Noack, H. (1995). *SOC-Fragebogen*. Bern: Universität Bern, Abteilung für Gesundheitsforschung des Instituts für Sozial- und Präventivmedizin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Antonovsky, A. (1979). Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* (Deutsche Herausgabe von Alexa Franke). Tübingen: dgvt.
- Bourier, G. (2008). Beschreibende Statistik. Praxisorientierte Einführung Mit Aufgaben und Lösungen (7., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2018). Gut beraten durchs Studium. Der Qualitätsaspekt Lehre.
- https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Gut_beraten_durchs_Studium.pdf Faltermaier, T. (2005). Gesundheitspsychologische Forschungsmethoden, qualitative. In R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 201-204). Göttingen: Hogrefe.
- Haak, I. (2017). Maßnahmen zur Unterstützung kognitiver und metakognitiver Prozesse in der Studieneingangsphase. Eine Design-Based-Research-Studie zum universitären Lernzentrum Physiktreff. In H. Niedderer, H. Fischler & E. Sumfleth (Hrsg.), Studien zum Physik- und Chemielernen (S. 11-334). Berlin: Logos Verlag.
- Hellweg, J. (2016). Entwicklung von Evaluationsinstrumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung der prozessbezogenen Kompetenzen von Tutor*innen in Lernbegleitungsgesprächen.
 - http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2016_hellweg.pdf
- Hellweg, J. (2018). Peer Learning im Lehramtsstudium Praxisbeispiel einer diversitysensiblen Lernbegleitung im Fach Hauswirtschaft. In T. Stroot, & P. Westphal (Hrsg.), *Peer Learning an Hochschulen. Element einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung* (S. 111-128). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hodapp, V., Rohrmann, S. & Ringseisen, T. (2011). *PAF. Prüfungsangstfragebogen*. Göttingen: Hogrefe.

- Klauer, T. (2012). Stressbewältigung. Grundlagen und Intervention. *Psychothera- peut*, 3, 263-278.
- Krapp, A., Schiefele, U., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). *Diagnostica*, *39*(4), 335-351.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schulte, M. (2016). Lernbegleitung als Unterstützungsformat für Studium und Lehre im Fach Hauswirtschaft. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Paderborn
- Schulz, U. & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). *Diagnostica*, 49(2), 73–82.
- Wild, K-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *2*3(2), 191-206.

Verfasserin

Joanna Hellweg

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit Universität Paderborn Warburger Str. 100 D-33098 Paderborn

E-Mail: joanna.hellweg@upb.de

Internet: https://sug.uni-paderborn.de/ekg/lernzentrum/

Werner Brandl

Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz

Wissen, Verständnis, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen – das sind zweifellos notwendige Bausteine der Lehrkompetenz, um damit das *Lernen* fördern und dafür den *Unterricht* organisieren zu können. Aber ob, in welcher Form sowie in welchem Umfang und wie Lehrer dies theoretisch erwerben und praktisch zur Verfügung haben müssen, sind wesentliche Frage- und Problemstellungen einer fachdidaktischen Professionalisierung – als Angebot und auch als Sachzwang!

Schlüsselwörter: Lehrkompetenz, Professionalisierung, Professionalität

Professionalization and professionalism – Notes on the importance and development of teaching competence

Knowledge, comprehension, abilities, skills, and attitudes - these are undoubtedly necessary building blocks of teaching competence to promote *learning* and organize *teaching* for it. But whether, in what form and to what extent, and how teachers have to acquire this in theory and have it available in practice are essential questions and problems of subject-specific didactic professionalization – both as an offer and a constraint!

Keywords: teaching competence, professionalization, professionalism

0 Prolog: Lehrerin - Beruf vs. Berufung?

Der Lehrerberuf ist nicht nur Beruf, sondern auch Berufung. (Zierer, 2018)

Die komplementär dichotomisierende Erörterung dessen, was den Lehrberuf (jeder Couleur) eigentlich so eigentümlich macht, begleitet die Lehrerbildungsfrage nicht erst in modernen Zeiten, sondern wohl schon länger bzw. eigentlich immer schon: Bereits 1657 fragte Comenius die Lehrer in seiner Didacta magna: "Was kann euch, die ihr berufen seid, dass ihr den Himmel pflanzt und die Erde gründet, Angenehmeres geschehen, als dass ihr bald die reichste Frucht eurer Arbeit erblicket? Das ist also eure himmlische Berufung". Und im Orbis sensualium pictus (1658) heißt es über die Schule lapidar: "Schola est officina – Die Schul ist eine Werk-

stat". Und auch Riekel weist 1925 in seinen *Gedanken und Vorschlägen zu den Problemen der Lehrerbildung* auf die Zweipoligkeit der Argumentation hin:

Die eine Partei richtet ihr Augenmerk vor allem darauf, daß die Tätigkeit des Lehrers eine *professionelle* ist und infolgedessen mit allen Schwächen und notwendigen Übeln einer modernen Berufsarbeit behaftet sein muß. Die andere Partei betont jedoch, daß der Lehrer vor allem die angeborene Pestalozzinatur zu besitzen hat und daß die Unzahl der unterrichtsmethodischen Fragen in den Hintergrund treten muß, solange nicht das Bild der apriori gegebenen *pädagogischen Persönlichkeit* umrissen wurde. (Riekel, 1925, S. 15)

Wenn es um eine aktuelle Darlegung der Studien- und Berufswahlmotivation (angehender) Lehrkräfte geht, wird dann lediglich die Begrifflichkeit ausgetauscht und (recht plakativ) zwischen einem *intrinsischen* Motivationskomplex (Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Beitrag zur Gesellschaft, fachbezogene Interessen, lehramtsrelevante Fähigkeitsüberzeugung) und einem *extrinsischen* Motivationskomplex (Vereinbarkeit von Beruf und Familie, soziale Absicherung, hoher Freizeitanteil) unterschieden (vgl. Biermann, Dörrenbächer-Ulrich, Grassmé, Perels, Gläser-Zikuda & Brünken, 2019). Damit lassen sich durchaus "riskante Berufswahlmotive" (Rothland, 2013) konstatieren, die als eher ungünstige motivationale Ausgangslagen für eine erfolgreich zu absolvierende Lehrerinnen*bildung* sowie für eine langfristig zufriedenstellende Ausübung des Lehrerinnen*berufs* identifiziert werden können – jenseits der durchaus berechtigten Frage von und für Lehrerinnen*bildnerinnen*: "Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es?" (Krammer & Pflanzl, 2019) – und dies nicht nur bei *Seiten-Ouer*einsteigerinnen!

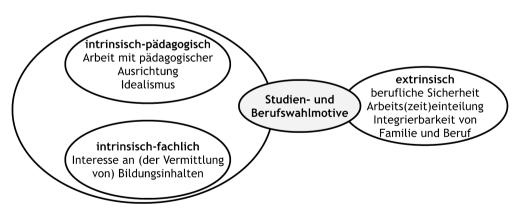


Abb. 1: Systematik der Studien- und Berufswahlmotive (Quelle: nach Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015, S. 302)

1 Berufswahlmotivation von Lehrkräften

Mit dem FIT-Choice-Modell (Factors Influencing Teaching) lassen sich die Einflussfaktoren der Berufswahl Lehramt schon etwas präziser fassen, differenzierter analysieren und genauer beschreiben (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012). Die von Watt & Richardson (2007) entwickelte und validierte FIT-Choice-Skala stellt einen systematischen und integrierten Ansatz dar, der sowohl einen theoretisch umfassenden als auch psychometrisch validen Rahmen zur Untersuchung der Berufswahlmotivation von Lehrkräften bietet (vgl. Abbildung 2).

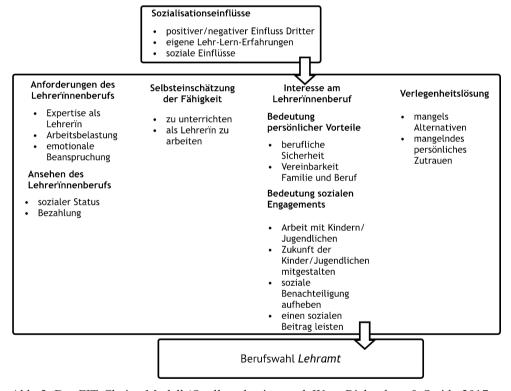


Abb. 2: Das FIT-Choice-Modell (Quelle: adaptiert nach Watt, Richardson & Smith, 2017, S. 6)

Nach Untersuchungen von Lehramtsstudierenden (Itemauswahl siehe Tabelle 1) in Bochum, Erfurt, Münster, Osnabrück und Paderborn (König & Rothland, 2012) sowie einer Stichprobe von fünf Universitäten in Nordrhein-Westfalen (König & Rothland, 2013) stehen bei den Studienanfängern die eher intrinsischen Aspekte der Berufswahl hoch im Kurs:

- Die fachspezifische Motivation, das Interesse am Fach, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie eine prinzipiell intrinsische Berufswahlmotivation führen die Liste an.
- Eigene Lehr-Lernerfahrungen und die Zuschreibung eigener Lehrbefähigung komplettieren die subjektiven Komponenten.
- Die auf die gesellschaftliche Verantwortungsübernahme bezogenen motivationalen Faktoren (Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten, einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten, soziale Benachteiligung aufheben) sind diesen intrinsischen Faktoren kaum oder nur geringfügig nachgeordnet.
- Bei den extrinsischen Motiven (berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung) fällt auf, dass die berufliche Sicherheit stärker ausgeprägt ist als die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.
- Am Schluss rangiert die Entscheidung für ein Lehramt als Verlegenheitslösung, die allerdings eher "verpönt" ist. (König & Rothland, 2013, S. 53/54).

Tab.1: Beispiel-Items FIT-Choice -Skala (Quelle: adaptiert nach Watt et al., 2012, S. 797)

Ich möchte Lehrerin werden, weil...

- ich die Qualitäten eines/einer guten Lehrers/ Lehrerin habe
- ich gut unterrichten kann
- der Lehrerinnenberuf gut zu meinen Fähigkeiten passt
- mich der Lehrerinnenberuf interessiert
- ich gerne unterrichte

- ich einen Beruf haben möchte, bei dem die Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen im Mittelpunkt steht
- ich gerne mit Kindern/ Jugendlichen arbeite
- ich als Lehrerin etwas Nützliches für die Gesellschaft tun kann
- Lehrerinnen einen wertvollen sozialen Beitrag leisten

- der Lehrerberuf eine sichere Berufslaufbahn eröffnet
- man als Lehrerin ein gesichertes Einkommen hat
- sich die Arbeitszeiten gut mit der Verantwortung für eine Familie vereinbaren lassen
- Lehrerin sein ein angesehener Beruf ist

- ich selbst gute Lehrerïnnen als Vorbild hatte
- andere finden, dass ich Lehrerin werden sollte
- Lehrerinnen hohes
 Fachwissen brauchen
- man Lehrerïnnen Professionalität zuschreibt

Allerdings bleibt auch festzuhalten:

Im Grunde sind die geäußerten Berufswahlmotive das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der Frage, warum jemand Lehrer/in werden möchte, beziehungsweise – zu einem späteren Zeitpunkt – warum sich jemand dafür entschieden hat. Im Allgemeinen geben diese Ergebnisse wenig Einblick in die internen Vorgänge, die zur Berufswahl führen. (Trojer, 2018, S. 34)

2 Profession - Professionalisierung - Professionalität

Erstens: Weg vom Einzelkämpfer, hin zum Teamspieler.

Zweitens: Weg von Moden, hin zu Evidenz.

Drittens: Weg vom Wissensvermittler oder Lerncoach,
hin zum Bildungsagenten.

(Zierer, 2018)

cabura und damit

Klaus Zierer, *Professor* für Schulpädagogik an der Universität Augsburg und damit *professions*bedingt mit der Entwicklung von *Professionalität* bei Lehrkräften bestens vertraut, meint denn auch,

der derzeitige Lehrermangel könnte folglich helfen, Lehrerbildung neu zu denken: mehr Mut zu *Professionalisierung* und Haltung und dafür reicht es nicht aus, Lehrern Fachkompetenz zu vermitteln. So wichtig diese ist, es braucht ebenso viel pädagogische und didaktische Kompetenz. Alle drei Kompetenzen benötigen als Basis eine *professionelle Haltung*, die sich als roter Faden durch die Phasen der Lehrerbildung ziehen sollte. (Zierer, 2018; Herv. W.B)

Mit der Trias *Profession – Professionalität – Professionalisierung* (Nittel, 2004; Schmidt, 2008; Horn, 2016) wird in der Frage- und Problemstellung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften der argumentative Rahmen aufgespannt, den es – in unterschiedlicher Form, sowie mit unterschiedlicher Perspektivität und Einbettung – abzuarbeiten gilt: Prinzipiell mit der Frage, ob es einer "Professionstheorie für die Pädagogik" bedarf (Tenorth, 1989), was eigentlich den "Lehrerberuf und Professionalität" verbindet (Terhart, 2011), welche "Paradoxien des professionellen Handelns" es – und mit welcher Wirkung – gibt (Schütze, 2000), wie man die "Profession professionalisieren" könne (Syring & Weiß, 2019, was und wie die "Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung" zur Erhellung beitragen kann (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000), was zur "Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten" unternommen werden sollte (Wyss, 2018), etc.

Als Aloys Fischer 1922 in "Erziehung als Beruf" eine Verlagerung der intuitivnatürlichen Erziehungstätigkeit aus dem privaten Haushalt in öffentliche Institutionen mit professionellen Lehrkräften und damit einhergehend die *Verberuflichung des Erziehens und Professionalisierung der Erziehung* konstatierte, meinte er zwar auch, dass die natürlich-familiale Erziehung durch die Professionalisierung bedroht sei, setzte aber dennoch an der Universität München die Akademisierung der Aus-

bildung von (insbesondere Berufsschul-)Lehrkräften durch. Terhart betrachtet es geradezu als eine Paradoxie des Lehrberufes,

in dem – damals wie heute – ein beachtlicher Anteil seiner Mitglieder die eigene berufliche Tätigkeit immer noch nicht als eine pädagogisch-professionelle sehen, sondern je nach Lehramt entweder auf Ganzheitlichkeit, Unmittelbarkeit und pädagogische Gesinnung oder aber auf reine Fachlichkeit und Fachwissen setzen. (Terhart, 2014, im Vorwort zum Reprint von Rainer Bromme "Der Lehrer als Experte")

2.1 ,Fragwürdige' Perspektiven

Damit stellt sich die grundlegende Frage, was professionelles p\u00e4dagogisches Handeln kennzeichnet und über welche spezifische Handlungskompetenz pädagogische Berufe aufweisen (müssen), wie Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019) vonstatten geht, welche "spezifischen Zugänge zur Profession Lehrerin bzw. Lehrer, zur Modellierung des Professionellen (Lehrperson-Sein) und einer geeigneten Form der Professionalisierung (Lehrperson-Werden)" (Cramer & Drahmann, 2019, S. 18) möglich und notwendig sind und wie der Übergang von der Vorstellung der alles entscheidenden Lehrerpersönlichkeit zur professionellen Lehrperson gestaltet werden kann – auch zur Professionalisierung in den Fachdidaktiken (Heitzmann & Pauli, 2015). "Die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale eine erfolgreiche Lehrerin oder einen erfolgreichen Lehrer ausmachen, kann nicht befriedigend beantwortet werden. Sie muss ersetzt werden durch die Frage, auf welche Art Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf erfolgreich sein können (Wisniewski, 2019, S. 28), wie also der "shift from preparing highly qualified teachers, to preparing highly effective teachers" und "from inputs to outcome" (Johansson & Myrberg, 2019, S. 180) gelingen kann.

Hiermit befasst sich die Professionalisierungsforschung: "Sie sucht nicht nach günstigen Persönlichkeitseigenschaften, sondern nach weitgehend erlernbaren Denk- und Handlungsweisen" (Wisniewski, 2019, S. 28) und erfolgt in der "berufssoziologische Betrachtung in den drei kategorialen Perspektiven *Profession, Professionalisierung und Professionalität* (Nittel, 2004):

• Strukturperspektive: Profession

Unter dieser Kategorie versteht man einen 'besonderen', in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird. (Nittel, 2011, S. 42)

• Prozessperspektive: Professionalisierung

Während die Kategorie 'Profession' eine eher relationale und funktionale Betrachtung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung evoziert, zielt der Begriff Professionalisierung sowohl auf kollektive wie auf individuelle Prozesse der Aufwertung und In-

stitutionalisierung einer spezifischen Beruflichkeit im Strom der Zeit. (Nittel, 2011, S. 44)

• Handlungsperspektive: Professionalität

Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit von Seiten des Leistungsrollenträgers erfordert. (Nittel, 2011, S. 48)

Professionen sind im Wesentlichen wissensbasierte Berufe, die auf der Basis einer (meist) akademischen Ausbildung mit anschließender expertisebildender beruflicher Phase ergriffen und ausgeübt werden und als strukturelle, betriebliche und institutionelle Arrangements für den Umgang im Zusammenhang mit den Unsicherheiten des modernen Lebens in Risikogesellschaften zu betrachten sind (Evetts, 2003, S. 397) und sich "mit komplexen und insofern immer "riskanten" technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen" (Terhart, 2011, S. 204). Das darin deutlich aufscheinende Modell der freien Berufe (Ärzte, Anwälte, Steuerberater etc.) ist auf die Lehrerschaft mit seiner bürokratischen, hierarchischen Einbindung in ein staatlich beaufsichtigte Bildungswesen und dem damit verbundenen Beamtenstatus schlechterdings nicht könnte "allenfalls den anderen anwendbar und verbeamteten .Staats-Professionellen' (Amtsarzt, Richter, Staatsanwalt etc.) zugrechnet werde" (Terhart, 2011, S. 204) und schließt daraus: "Kurzum: Für das klassische Professionen-Konzept ist der Lehrerberuf immer ein Rätsel geblieben" (Terhart, 2011, S. 205).

Nach Nittel eröffnet *Profession* zudem "weder in programmatischer noch in berufspolitischer Hinsicht tragfähige Perspektiven", hingegen "stellen die beiden anderen Leitkategorien (Professionalisierung, Professionalität) wichtige, ja sogar unverzichtbare analytische Werkzeuge in der erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung dar" (Nittel, 2011, S. 50; Herv. im Orig.) und damit ist gerade nicht ein "Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen" Reh, 2004) eingeläutet. Allerdings ist nach Terhart "das theoretisch und empirisch zunehmend obsolete klassische Professionenkonzept" (Terhart, 2011, S. 205) "hinfällig geworden, da dieses Konzept heute nicht einmal mehr als Attrappe zu überzeugen vermag" (Terhart, 2011, S. 215). Mittlerweile werde in der Nachfolge von "Der Lehrer als Experte" (Bromme, 1992) ein "unheroischer, eher pragmatischer" *Experten*begriff präferiert:

Schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflicher Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt. (Terhart, 2011, S. 215)

2.2 Professionsforschung

Mit Blick auf den Lehrerberuf und seiner spezifischen Anforderungsstruktur und Aufgabenstellung haben sich unterschiedliche Bestimmungsansätze in der Lehrerprofessionsforschung etabliert: *strukturtheoretische, kompetenztheoretische, berufsbiografische* und *kulturtheoretische* Ansätze (vgl. Abbildung 3).



Abb. 3: Bestimmungsansätze von Professionalität (Quelle: eigene Darstellung)

Diese *Paradigmata* gestatten eine je spezifische Sicht auf den Lehrberuf, die allerdings einen "wissenschaftstheoretischen Meta-Blick" notwendig macht, "der die unterschiedlichen Paradigmen in ihrer jeweiligen Eigenlogik zunächst begreifen und dann auch wertschätzen kann" (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019, S. 252).

Ausgangspunkt des *strukturtheoretischen Ansatzes* ist der Verweis auf die *Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerhandelns*, die in der 'Bewältigung' antinomischer Phänomene der (Schul-)Praxis besteht, z. B. derjenigen von

- Autonomie vs. Heteronomie,
- Nähe vs. Distanz,
- Person vs. Sache.
- Einheitlichkeit vs. Differenz.
- Organisation vs. Interaktion.

Demnach liegt Professionalität zuvorderst darin, mit diesen Unsicherheiten und Antinomien sach- und adressatengerecht umgehen sowie reflektiert und kompetent

handhaben zu können. "*Innerhalb* des strukturtheoretischen Ansatzes ist Mehrperspektivität auf schulische Praxis konstitutiv und der Kern von Professionalität" (Cramer & Drahmann, 2019, S. 23).

Der kompetenztheoretische Ansatz fokussiert auf die professionelle Handlungs-kompetenz, die sich z. B. auf die KMK-Kompetenzbereiche bezieht: Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen sowie Beraten und zeigt sich in der Fähigkeit, in einem Zusammenspiel von Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsroutinen etc. erfolgreiches Lernen zu initiieren, durchzuführen und zu evaluieren. "Die Setzungen des kompetenzorientierten Ansatzes sind keineswegs alternativlos und verweisen auf dessen spezifischen Fokus auf die Komplexität schulischer Praxis. Er kann durch Hinzunahme anderer Ansätze eine Perspektivenerweiterung von außerhalb erfahren" (Cramer & Drahmann, 2019, S. 25).

Der berufsbiografische Ansatz stellt die lebensgeschichtliche individuelle Entwicklung in den Vordergrund, nämlich Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren (Syring & Weiß, 2019) und darin ist Professionalität zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem bezüglich

- des Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung,
- der Übernahme eines beruflichen *Habitus*,
- der Kontinuität und Diskontinuität der beruflichen Entwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Die professionelle Entwicklung wird im (berufs-)biografischen Ansatz "je individuell operationalisiert und Professionalität ist damit ein *mehrdimensionales* und *niemals absolut zu bestimmendes* Konstrukt" (Cramer & Drahmann, 2019, S. 26).

3 Professionelle Kompetenz: Wissen – Handeln – Habitus

Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein! (Reinhardt, 2002)

Mit dem deutlich zunehmenden Interesse an einer eher berufsbiografisch orientierten Professionalisierungstheorie gelingt es nach Heinrich et al. (2019, S. 246) nicht nur, das "Schisma kompetenzorientierter (Baumert & Kunter, 2006) und strukturtheoretischer Ansätze (Helsper, 2007)" zu überwinden und – trotz nach wie vor vorhandener methodologischer Differenzen – perspektivisch davon auszugehen, "dass eine Ergebnistriangulation auch paradigmatisch divergierender Studien und Maßnahmen heuristisch aufschlussreich sein wird" (Heinrich et al., 2019, S. 246). Erst durch die paradigmenübergreifende Meta-Reflexion und einem "pluralen Umgang mit Professionstheorien in der Lehrerbildung" (Cramer & Drahmann, 2019,

S. 27) wird der spezifischen beruflichen Sozialisation und Situation von Lehrkräften erst gerecht werden können: Die antinomisch widersprüchlichen Unsicherheiten bestehen nach wie vor, der Aufbau professioneller Handlungskompetenz ist ebenfalls weiterhin erforderlich und die Entwicklung eines berufsspezifischen Habitus steht ebenfalls auf der Agenda.

Helsper hat bereits 2001 auf die "Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung", der Entwicklung eines *doppelten Habitus*, nämlich eines Habitus' *praktisch-pädagogischen Handelns* und eines *wissenschaftlich-reflexiven* Habitus' des Lehrers hingewiesen: "Sie bedürfen daher neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis selbst eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen" (Helsper, 2001, S. 11f.).

Mit dem Prinzip "learning to practice, learning to reflect" (König, Rothland & Schaper, 2018) wird deutlich eine Erweiterung des Blicks auf die professionelle Handlungskompetenz vorgenommen, die Baumert und Kunter (2006, S. 481) aus einem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation

begründet und erfordert sehen.



Abb. 4: Professionelles Wissen von Lehrkräften (Quelle: Artelt & Kunter, 2019, S. 400)

Die dann doch oftmals vorgenommene Engführung auf das konzeptuelle, prozedurale und situationale Professionswissen (vgl. Abbildung 4) in Bezug auf fachspezifisches Wissen und dazugehöriger Didaktik sowie fachunspezifisch unterrichtsbezogen und über den Unterricht hinausgehenden Wissens ist dann doch eher als defizitär zu betrachten – wenn gleich deren hervorgehobene Bedeutung damit nicht negiert werden soll.

3.1 Professionelles Wissen

In der Schul-, Bildungs- und Lehrberufsforschung besteht weitgehende Übereinstimmung, dass der Kern der Professionalität unabdingbar *professionelles Wissen* verlangt, "also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften darstellen" (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) und

- domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig (Kompetenzen im engeren Sinn) ist;
- gut vernetzt und hierarchisch organisiert ist;
- um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert ist, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts) angedockt sind;
- in unterschiedliche Verwendungskontexte integriert ist und dadurch variantenreiches, adaptives Verhalten in Problemsituationen erlaubt;
- als Basisprozeduren automatisiert sind, aber gleichwohl flexibel an die spezifischen Bedingungen des Einzelfalls und des Kontextes adaptierbar sind. (Baumert & Kunter, 2011, S. 34).

Man kann aber auch einfach fragen: Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? (Voss, 2019). Eine (empirisch operationalisierbare) Struktur professionellen Wissens und Könnens umfasst nach Marx, Goeze, Voss, Hoehne, Klotz und Schrader (2017, S. 176) das Wissen über

- 1. Lernprozesse von Lernenden
- 2. Heterogenität der Lernenden
- 3. Lehr-Lernmethoden und -konzepte
- 4. Lehr- und Lernziele
- 5. Führung von Lerngruppen
- 6. Kommunikation und Interaktion mit Lernenden
- 7. Gestaltung von Lernumgebungen
- 8. Individual- und Lernprozessdiagnostik

3.2 Professionelle Kompetenz

Bei der Betrachtung *Professioneller Kompetenz* (z. B. auch von Studierenden des Lehrberufs; vgl. Frey, 2014) sind (mindestens) zwei Aspekte wichtig, die in der Analyse nicht ignoriert werden können: Zum einen eine "personenzentrierte, meist vom Erzieher aus gedachte und auf ihn zielende Konstruktion von Leitbildern des Handelns einerseits, die strukturzentrierte und von der Erziehungswirklichkeit ausgehende Analyse und Planung der professionellen Wirklichkeit andererseits" (Tenorth, 1989, S. 819). Professionelle Kompetenz umfasst demnach (und in allgemeiner Betrachtung) zunächst all jene persönlichen Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Bewältigung spezifischer (beruflicher) Anforderungen notwendig sind. Sie

- sind daher fachbezogen und kontextspezifisch;
- setzen (allgemein und beruflich) relevantes Wissen voraus;
- erfordern die Beherrschung von fachspezifischen Verfahren und Techniken;
- setzen eine je anforderungsspezifische Motivation voraus;
- benötigen die Fähigkeit zur Regulation zieladäquaten Handelns;
- werden über Lern- und Sozialisationserfahrungen entwickelt und
- können dadurch auch modifiziert werden.

Kurz: "Unter professionellen Kompetenzen versteht man diejenigen persönlichen Voraussetzungen, die für die erfolgreiche Ausübung eines bestimmten Berufs notwendig sind" (Artelt & Kunter, 2019, S. 398). Für die Lehrkompetenz in der Domäne Unterricht und Erziehung ist nach Reinmann (2011) entscheidend, welche Akzentuierung vorgenommen werden: Drei prinzipiell unterscheidbare Betrachtungsweisen sind demnach möglich, zum einen eine "aus der beruflichen Perspektive (Lehren als Gestaltungsprofession), zum anderen aus einer Perspektive der Arbeitstätigkeit (Lehren als Wissensarbeit) sowie aus einer genuin didaktischen Perspektive (Lehren als Lernförderung)" (Reinmann, 2011, S. 132). Dabei geht es zum einen um eine differenzierte Ausarbeitung und Entfaltung (Elaboration) der Facetten der Lehrkompetenz und deren Performanz in effektiven und effizienten Lehr-/Lernprozessen (siehe Abbildung 5):

Eingangsvoraussetzungen	Kompetenzbereiche	Lehr-/Lernprozess	Unterrichtserfolg	
I. Personale Ressourcen A. Vorwissen B. Fähigkeiten C. Fertigkeiten II. Personale Dispositionen A. Interesse B. Selbstkonzept C. Engagement	I. Professionswissen A. Fachwissen B. Fachdidaktik C. Bildungs- wissenschaften II. Einstellungen A. Motivation B. Überzeugungen C. Selbstregulation	I. Sichtstrukturen A. Organisationsformen B. Methodische Großformen C. Sozialformen II. Tiefenstrukturen A. Klassenführung B. Kognitive Aktivierung C. Konstruktive Unterstützung	I. Fachlich A. Wissen B. Verstehen C. Können II. Erziehlich A. pädagogisch B. psychologisch C. sozial	
Flaboration Lehrkompetenz Performanz				

Abb. 5: Lehrkompetenz: Elaboration und Performanz (Quelle: eigene Darstellung)

3.3 Das Theorie-Praxis-Dilemma

Ein für die Lehrerbildung anscheinend typischer und für eine Diskussion ,stilbildender' Topos war, ist und bleibt wohl die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und *Praxis* (vgl. Brandl, 2012), das man insofern als höchst problematisch erachtet, als eine konsekutive Abfolge – grundständig erst Theorie an der Hochschule, dann Praxis in der Schule, auch im BA/MA-Modell – einer Professionalisierung geradewegs zuwiderläuft (vgl. Breidenstein, Helsper & Kötters-König, 2002 mit ihrer Streitschrift zur Lehrerbildung der Zukunft). Viel gedanklicher, personeller und auch organisatorischer Aufwand wurde und wird betrieben, diese beklagte Kluft zu überwinden, die "Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen" (Jennek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019) zu ergründen und auszugestalten – ebenso wird allerdings auch auf eine ebenso "trügerische "Kompetenzentwicklung" von Lehramtsstudierenden im Praxissemester" (Rothland,, 2018) und den "Reality Shock" (Voss & Kunter, 2019) angehender Lehrkräfte in der Schulpraxis hingewiesen. Es komme z. B. auf eine "Verzahnung" von Theorie und Praxis" (z. B. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019) an, es müsse eine "Theorie-Praxis-Integration" bzw. "Praxis als Theorieanwendung" möglich werden (Neuweg, 2011a; 2011b), es bei der Entwicklung professioneller Kompetenz schließlich um "Konnektivität" in der "Gestaltung der Beziehung zwischen theoretischem und Praxis-/Alltagswissen" (Welte, Mathies & Dimai, 2019, S. 161) gehe, die Herstellung von "Kohärenz" horizontal als Verknüpfungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften und vertikal innerhalb dieser Bereiche (z. B. Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & von meien, 2018; Hellmann, 2019; Hellmann & Zaki, 2019) dafür wesentlich sei, dazu sei deren "Amalgam", die unterschiedlichen Verbindungen zwischen den Bereichen zu klären (Kind & Chan, 2019) und zu prüfen (Neumann, Kind & Harms, 2019) etc.

Zugespitzt und exemplarisch dokumentiert, lassen sich die widerstreitenden Positionen auch so charakterisieren:

Ein wissenschaftliches Studium – und das Lehramtsstudium ist ganz explizit ein solches – ist nicht ausschließlich auf die Befähigung zur Ausübung der Berufspraxis ausgerichtet, sondern auch auf die Einbindung der Studierenden in die Wissenschaft. (Leuders, 2019, S. 21)

Und mit deutlich pointierter Argumentation, dass nämlich das Lehramtsstudium eine "vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis" (Hedtke, 2016) und "wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerbildung" (Hedtke, 2019) zu argumentieren sei, dass es wohl "in erster Linie um die Wissenschaftsdefizite 'der' Praxis und weniger um die Praxisdefizite 'der' Wissenschaft" (Hedtke, 2019, S. 93) wird gefolgert:

Wissenschaftlichkeit ist keine Selbstverständlichkeit im Lehramtsstudium, die vehemente Forderung nach Schulpraxisbezug stellt sie fortlaufend in Frage. (Hedtke, 2019, S. 79).

Und schlimmer noch:

Dem praxisbornierten Verlangen vieler Lehramtsstudierender und der in die Lehrerausbildung involvierten Institutionen kommen die Hochschulen widerstandslos weitgehend entgegen. (Hedtke, 2019, S. 84)

3.4 Professioneller Habitus

Mit Verweis auf das Habituskonzept von Bourdieu thematisiert z. B. Hericks (2004) den Zusammenhang von *Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer* und prioritär die Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*:

Die eigenen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. Mit den eigenen Ressourcen haushalten, mit Schwächen und Grenzen umgehen können. Zwischen den eigenen Handlungskompetenzen und erfahrenen Handlungsnotwendigkeiten vermitteln können. Einen persönlichen Unterrichtsstil und Stil des Umgangs mit den Schülern kultivieren. (Hericks, 2004, S. 120)

Die Frage nach einem *professionellen Lehrerhabitus* (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019).) deutet auf die Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern hin, in denen sich ein Habitus des jeweiligen Lehramtes/Schulfachs manifestiert sowie die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen für den Erwerb eines solch *fachspezifischen Habitus*. Für Helsper (2002) sind Vorstellungen einer unmittelbar praktisch werdenden Wissenschaft, eines einfachen "Transfers" oder der linearen "Transformation" von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln "unterkomplexe Modelle der Relationie-

rung" (Helsper, 2002, S. 68) – und nicht haltbar: Es sei zwar nämlich von einer strukturellen Differenz von Wissensformen auszugehen, das wissenschaftliche Erklärungswissen könne jedoch keine höhere Dignität und Rationalität gegenüber dem Handlungswissen der Praxis beanspruchen. Es ist ein anderes, aber nicht notwendig ein besseres Wissen und könne die Praxis nicht unmittelbar anleiten. Der Grund liege darin, dass der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen durch die Lehrkräfte, selektiv, autonom und auch recht eigensinnig erfolge (Helsper, 2002, S. 68).

Mit dem professionellen *Habitus* ist ein dezidiert *praxeologischer Standpunkt* verbunden, mit dem "dem "Fachlichen" in der Professionalisierung von Lehrkräften wieder mehr Aufmerksamkeit eingeräumt wird und die Frage der Konstruktion, aber auch die der Entgrenzung von "Fachlichkeit" im schulisch organisierten Lernen verstärkt in den Fokus unterrichtstheoretischer Diskussionen gerät" und tatsächlich dem Schulfach eine zentrale(re) Stellung zuweist. "Das Schulfach gilt als wichtigstes und konstantestes Ordnungsprinzip schulischen Wissens" (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 19). Bereits Bromme (1992; 1995) verwies in der Zusammenstellung einer Topologie des professionellen Wissens von Lehrerinnen auf die Bedeutung der "Philosophie des Schulfachs" hin und legte die unterrichtspraktische Relevanz der Überzeugungen der Lehrkräfte über den Sinn und Zweck eines Fachs im Kanon der Schulfächer dar.

4 Rahmenmodell professioneller Kompetenz

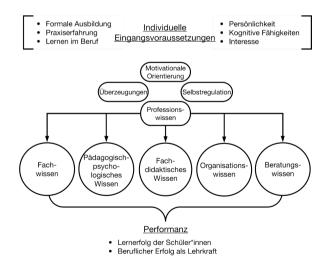


Abb. 6: Rahmenmodell Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (Quelle: in Anlehnung an Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015, S. 190 und Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Drei zentrale Domänen des Professionswissens und der professionellen Handlungskompetenz rahmen die Lehrkompetenz (siehe Abbildung 6) und umfassen nach Reinmann (2011, S. 131) (a) pädagogische und didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Planung, Entwicklung und Umsetzung von Lehre bzw. Unterricht in Schule, Hochschule oder Weiterbildung, (b) Inhaltswissen zum Gegenstand des Unterrichts und (c) persönliche Überzeugungen zum Lernen sowie zu Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens.

Diese sind in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht systematisch zu verknüpfen, um damit effektive Lehr-Lern-Szenarien zu gestalten: Zunächst sind die kognitiven und nicht-kognitiven (d. h. motivationalen, volitionalen und affektiven) sowie selbstregulativen Fähigkeiten und Überzeugungen zu nennen. Die kognitive Komponente setzt sich aus dem Fachwissen, dem entsprechenden fachdidaktischen Wissen sowie dem pädagogisch-psychologisch geprägten bildungswissenschaftlichen Wissen zusammen. Das Fachwissen wiederum besteht aus den Inhalten des zu vermittelnden Faches (z. B. Fakten, Konzepte, Modelle). Das fachdidaktische Wissen bezieht sich auf die adäquate Vermittlung dieser Inhalte (z. B. durch didaktische Reduktion/Rekonstruktion). Bildungswissenschaftliches Wissen umfasst fächerübergreifende pädagogisch-psychologische Theorien des Lehrens und Lernens, der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation sowie diagnostische Aspekte.

Mit dem Referenzrahmen zehn zentraler Berufskompetenzen (Tabelle 2) pädagogischen, psychologischen, fachdidaktischen, fachlichen Wissens sowie Einstellungen und Fertigkeiten von Lehrpersonen dokumentiert und operationalisiert die Pädagogische Hochschule Luzern die "Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte" und deren Verankerung in fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungs- und sozialwissenschaftlichen:

Sie dienen allen Studienbereichen und Fächern in ihren Lehrangeboten als Orientierungspunkte. Die wissenschaftliche Ausbildung und die Praxisausbildung leisten gleichermassen ihren Beitrag zum Kompetenzaufbau. (Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013, S. 5)

Mit deutlichem Bezug auf die *Trias von Wissen, Handeln und Einstellungen* wird damit und daran auch die erfolgreiche Entwicklung professioneller Kompetenz 'gemessen':

Ob eine Kompetenz erworben wurde, zeigt sich, wenn die Lehrerin, der Lehrer eine praktische Berufsaufgabe löst bzw. ein Problem bewältigt. Schon daran ist erkennbar, dass Kompetenzen nicht nur auf Wissen beruhen. Das Handeln wird auch dadurch bestimmt, ob bestimmte Fertigkeiten vorhanden sind, um das eigene Handeln steuern zu können. (Krammer et al., 2013, S. 7)

Tab. 2: 10 Professionskompetenzen (PH Luzern) (Quelle: kompiliert aus Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013)

Zentrale Berufskompetenz	Inhalt
Kompetenz zur Unterrichtsplanung	Wissen und Verständnis für die Auswahl von Lernzielen und Methoden
Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verhaltensorientierten und motivierenden Unterrichts	Altersgemäße Präsentation und Erklärung sowie Vorgehensweisen zur kompetenzorientierten und motivierenden Unterrichtsgestaltung
Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung	Anpassung des Unterrichts an die individuellen Nutzungsmöglichkeiten
Diagnose- und Beurteilungskompetenz	Differenzierte Analyse von Lehr- Lernsituationen und Lernstand
Erziehungskompetenz	Rolle mit verantwortungsvoller Führung und förderlichem Lernklima
Beziehungskompetenz	Pflege wertschätzende, konstruktive und vertrauensvolle Beziehungen
Organisationskompetenz	Verantwortungsvolle Einteilung personeller und sachlicher Ressourcen
Reflexionskompetenz	Reflexion systematischen Wissenschaftswissens und praktischen Handlungswissens
Kompetenz zum Umgang mit Belastungen	Aufweis hoher Flexibilität und Belastbarkeit
Berufsethische Kompetenz	Verantwortungsbewusste Berufsausübung und Aufbau einer wertschätzenden Arbeitsbeziehung

4.1 Didaktische Kompetenz

Obzwar für Jank und Meyer die Didaktik "keine Grundlagen-, sondern eine Handlungswissenschaft" (2014, S. 15) darstellt, macht didaktische Kompetenz spezifische Fähigkeiten erforderlich, nämlich in der Reflexionskompetenz Theorie- und Praxiswissen zu verknüpfen und mit der Handlungskompetenz das unterrichtspraktische Handlungsrepertoire zu generieren. Jank und Meyer (2014, S. 162/163) postulieren mit der *didaktischen Kompetenz* den Kernbereich des professionellen Lehrerhandelns (s. Abbildung 7):



Abb. 7: Didaktische Kompetenz (Quelle: Jank & Meyer, 2014, S. 164)

• *Reflexion*skompetenz:

Theorie- und Praxiswissen miteinander zu verknüpfen und eine reflexive Distanz zum eigenen Lehrerhandeln herzustellen;

o *Fach*kompetenz:

Unterrichtfächer theoretisch zu durchdringen, unterrichtliche Aufgaben- und Themenstellungen fachwissenschaftlich zu fundieren und über das notwendige fachliche Können praktisch zu verfügen;

Analysekompetenz:

Unterricht auszuwerten und zu bewerten, Voraussetzungen und Konsequenzen unterrichtlichen Handelns kritisch zu durchdenken und daraus Konsequenzen für die Unterrichtsplanung zu ziehen;

o Planungskompetenz:

Unterrichtsszenarien in einer Balance von Planung und Offenheit zu entwerfen und vorzubereiten;

• *Handlung*skompetenz:

Unterricht ziel- und lehrplanorientiert und unter Beachtung der institutionellen Gegebenheiten mittels eines reichhaltigen Methodenrepertoires in Szene zu setzen;

Kommunikationskompetenz:

Unterricht gemeinsam mit den Schülern zu arrangieren und Kollegen, Vorgesetzte und Eltern in den Erziehungsprozess miteinzubeziehen;

Inszenierungskompetenz:

Unterrichtsszenarien didaktisch und methodisch aufzubauen, lernwirksam zu gestalten und die Lernprozesse der Schüler zu initiieren und voranzutreiben;

o *Erziehung*skompetenz:

Unter Einsatz der gesamten Lehrpersönlichkeit die Chancen zur Einwirkung im Erziehungsprozess zu nutzen.

4.2 Vier-Komponenten-Instruktionsdesign-Modell (4CD/ID)

4C/ID ist ein didaktischer Gestaltungsansatz für komplexes Lernen (Kirschner & van Merriënboer, 2008), d. h Lernen mit integrativen Zielen, bei dem Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen *gleichzeitig* entwickelt werden, um Fähigkeiten und Fachkompetenzen zu erwerben – und die einzelnen Anforderungen eben nicht voneinander zu trennen und nacheinander abzuarbeiten: "Die Variationsoptionen sollen möglichst so genutzt werden, dass in einer Lernaufgabe immer auch das Anforderungsspektrum der späteren Handlungssituation (*real life task*) erkennbar ist" (Leuders, 2019, S. 15). Es bietet Richtlinien für die Analyse solch realer Aufgaben und eine "Blaupause" für die Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen ebenso wie Unterrichtssequenzen (van Merriënboer, & Kirschner, 2018, S. 170) – auch mit deutlich zunehmender Rezeption in Deutschland (allgemein: Kreutz, Leuders & Hellmann, 2019; Klein & Wittwer, 2019).

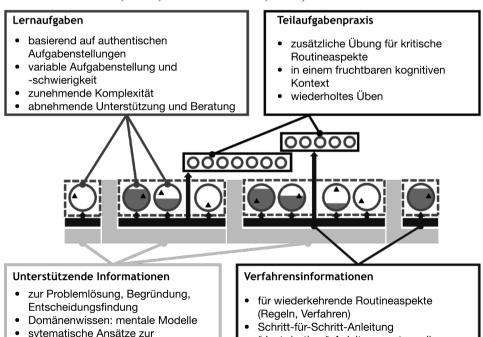


Abb. 8: Vier-Komponenten-Instruktionsdesign-Modell (4C/ID) (Quelle: adaptiert nach van Merriënboer & Kirschner, 2018, S. 171; https://www.4cid.org/about-4cid)

"Just -in-time"-Anleitung: notwendiges

Vorwissen und kognitive Regeln

Problemlösung

kognitive Strategien

Als *Ausgangspunkt* wird angenommen, dass Bildungsprogramme für komplexes Lernen immer in *vier Grundkomponenten* beschrieben werden können (siehe Abbildung 8)

Lernaufgaben

Sinnvolle, auf authentische Aufgabenstellungen beruhende Lernaufgaben, die sich an Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen richten, die für die Erfüllung von Aufgaben im (zukünftigen) Beruf oder Alltag erforderlich sind. Darüber hinaus erfordern die Aufgaben sowohl komplexe Fähigkeiten wie Problemlösung, Begründung und Entscheidungsfindung als auch Routinefähigkeiten, die immer auf die gleiche Weise durchgeführt werden.

• Unterstützende Informationen

Informationen, die das Lernen, die Problemlösung und Begründung bei Lernaufgaben unterstützen und die beschreiben, wie der Aufgabenbereich organisiert ist und wie Probleme in diesem Bereich am besten angegangen werden können. Sie bilden die Brücke zwischen dem, was die Lernenden bereits wissen und was hilfreich sein kann, die Lernaufgaben erfolgreich zu bewältigen.

• Verfahrensinformationen

Verfahrensinformationen helfen den Schülern, die Routineaspekte der Lernaufgaben durchzuführen, d. h Aspekte, die immer auf die gleiche Weise ausgeführt werden. Solche "Just-in-time"-Informationen werden bei der Durchführung bestimmter Lernaufgaben genau dann bereitgestellt, wenn sie benötigt werden.

Teilaufgabenpraxis

Zusätzliche Übungen für Routineaspekte bei Lernaufgaben, bei denen ein sehr hoher Grad an Automatik erforderlich ist. Eine Teilaufgabenpraxis ist nur dann notwendig, wenn die Lernaufgaben selbst nicht genügend Wiederholungen für einen bestimmten Routineaspekt bieten, um den erforderlichen hohen Grad an Automatik zu erreichen. (van Merriënboer & Kester, 2007, S. 450)

Drei Hauptgründe für die Entwicklung des 4C/ID-Modells finden sich nach van Merriënboer (2019) auch in der deutschen Lehrerinnenbildung:

- Trennung der Kompetenzaspekte ("Wissensarten") (compartimentalization) Kompetenzen umfassen erstens deklarative Aspekte von Wissen, zweitens (eher) prozedurale Aspekte des Könnens und drittens affektive und motivationale Aspekte, die das Handeln ebenfalls wesentlich steuern. Diese Aspekte wirken beim beruflichen Handeln typischerweise zusammen, werden aber beim Lernen nicht selten getrennt angesprochen. (Leuders, 2019, S. 9)
- Trennung der Kompetenzbereiche ("Inhalte") (fragmentation) In komplexen Handlungssituationen der Schulpraxis müssen nicht nur unterschiedliche Kompetenzaspekte aktiviert werden, es muss auch Wissen aus unter- schiedlichen Bereichen herangezogen werden. In der Hochschule wird das zugehörige Wissen aber oft

fragmentiert durch unterschiedliche Disziplinen vermittelt und selten explizit in Lerngelegenheiten zusammengeführt. (Leuders, 2019, S. 10)

• Trennung von Teilkompetenzen und geringer Transfer (transfer paradox)
Bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten ist es üblich, unterschiedliche Wissens- oder
Könnensbereiche nacheinander und getrennt voneinander anzusprechen. Lernpsychologisch betrachtet erscheint eine solche konzentrierte und jeweils auf den Wissensbereich optimierte Vermittlung auf den ersten Blick als effektive Vorgehensweise. Für einen späteren Transfer kann diese Trennung jedoch hinderlich sein, weil Lernende so nicht das Übergreifende zwischen den Einzelkompetenzen und Einzelsituationen erkennen und auch in einer neuen Situation anwenden können. (Leuders, 2019, S. 11)

Mit 4C/ID werden aus *lern*psychologischer Sicht so die unterschiedlichen Probleme der Trennung vermieden. "Aus "*lehr*psychologischer" (d. h didaktischer) Sicht wird der Lehrende gemahnt, sich nicht auf einzelne Aspekte zurückzuziehen, die Integration auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben und den Lernenden zu überlassen" (Leuders, 2019, S. 15).

Tab. 3: Analyse von Kompetenzaspekten und -bereichen zum Gegenstand "Erklären" für eine Lehrentwicklung nach dem 4C/ID-Modell (Quelle: adaptiert nach Leuders, 2019, S. 20).

Aspekt ► Kompetenz Bereich ▼	Wissen über Konzepte und Strategien	Prozedurales Können	Einstellungen Motivationen
fach- wissenschaftlich	Definitionen durch Beispiel/ Gegenbeispiel/ Deduktion	Logisches Schließen (induktiv/deduktiv/ abduktiv)	Genauigkeit und Korrektheit, Wunsch nach tiefem Verstehen
fach- didaktisch	verstehensrelevante und gegenstands- spezifisch angemessene Vereinfachungen	Verwendung gegenstandsspezifisch schülergemäßer (Fach) Sprache	Akzeptanz von Vorverständnis und Präkonzepten
bildungs- wissenschaftlich	Formen effektiven Erklärens (was/warum/ wie/womit/etc.)	gegenstandsspezifisch situationsadäquat und adressatengerechte Erklärungen	Formen offener Kommunikations- /Interaktions- strukturen und -prozesse
unterrichts- /schulpraktisch	Kenntnis von Quellen für Erklärung (analog/digital/ online)	Feedback und Sicherung des Verständnisses	Akzeptanz vorläufiger Begriffe und individuellen Sprachgebrauchs

5 Epilog: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?

Was Sabine Reh – gar nicht mal rhetorisch gemeint – als Frage aufgeworfen hat, ob nämlich die "Prognose über das Ende der Form der Profession" zutrifft, der "Zweifel an der Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns" (Reh, 2004, S. 358) nicht ausgeräumt ist und ob auch aktuell "nach Jahren intensiver Diskussion um Profession, Professionalität und Professionelle diese Begriffe mehr sind als Akzeptanz findende Leerformeln für gewünschte Verbesserungen pädagogischer Arbeit (Reh, 2004, S. 360), steht nach wie vor im Raum und zur Debatte. Sie plädiert für eine "Professionalität durch Reflexivität", nämlich einer *Reflexivität als individuelle Haltung* und *Reflexivität als organisatorische Struktur* und sieht darin eine mögliche Neujustierung der Professionalisierungsdebatte, die sich mit neuem Schwung der Frage widmet, ob und wie "Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnenund Lehrerberuf" (Cramer, Harant, Merk, Drahmann & Emmerich, 2019) und eine mehr "multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung" (Cramer, 2019) einen aussichtsreichen konzeptuellen Orientierungsrahmen darstellen könnte – doch das ist nach dieser Hin- und Einführung ein weiteres Kapitel.

Anmerkung

Um vielfach notwendige Binnen-I, Sternchen, Klammern oder Schrägstriche zur gendergerechten Kennzeichnung zu vermeiden, wird stattdessen das diakritische Tremazeichen i verwendet:

https://www.sueddeutsche.de/kultur/sprache-phonetik-binnen-i-gender-1.4422715

Literatur

- Artelt, C. & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395-418). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_20
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehr-kräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469-520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/s35834-011-0017-x
- Biermann, A., Dörrenbächer-Ulrich, L. Grassmé, I., Perels, F. Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilana-

- lytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-13. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000242
- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung, 1*(4), 3-16. https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/view/10294
- Breidenstein, G., Helsper, W. & Kötters-König, C. (Hrsg.). (2002). *Die Lehrerbildung der Zukunft eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 16). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3 1
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (Beiheft Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 105-113). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (2014/1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professio-nellen Wissens* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints, Band 7). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Hrsg.). (2019). Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der 'Qualitätsoffensive Lehrerbildung'. Berlin. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-
- Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 244-259.
- Cramer, C. & Drahmann, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein Lehrer(in) werden die Profession professionalisieren* (S. 17-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen-und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology, 18*(2), 395-415. https://doi.org/10.1177/0268580903018002005
- Fischer, A. (1922). Erziehung als Beruf. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50*(6), 903-925. urn:nbn:de:0111-opus-48478
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen; J., Schanze, S. & von Meien, J. (Hrsg.). (2018). Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fach-

- wissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag.
- Hedtke, R. (2016). *Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis* (Didaktik der Sozialwissenschaften, Reprint No. 4). Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
 - https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905269/2905271/neu_Hedtke_WP-R-4 2007 Studium-Unterbrechung-Schulpraxis.pdf
- Hedtke, R. (2019). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium (S. 79-108) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3 5
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 243-258. https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10
- Heitzmann, A. & Pauli, C. (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(2), 183-199.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9-30). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4 2
- Hellmann, K. & Zaki, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung Modelle und Konzepte am Standort Freiburg. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung : Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 355-38)Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. urn:nbn:de:kobv:517-opus4-414267
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung, 1*(3), 7-15.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 16, S. 67-86). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_7
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als*

- *Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5 6
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1*(1), 5-19.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117-135). Wiesbaden: VS Verlag.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153-164. https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). Didaktische Modelle (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
 Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden.
 Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 2(1), 39-52. https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-55
- Johansson, S. & Myrberg, E. (2019). Teacher specialization and student perceived instructional quality: What are the relationships to student reading achievement? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31*(2), 177-200. https://doi.org/10.1007/s11092-019-09297-5
- Krammer, G. & Pflanzl, (2019). Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? *journal für lehrerInnenbildung, 19*(2), 28-39. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019 02
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten, *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4) 4, 300-319.
- Kind, V. & Chan, K.K.H. (2019). Resolving the amalgam: connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge, *International Journal of Science Education*, *41*(7), 964-978. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931
- Kirschner, P.A. & van Merriënboer, J.J.G. (2008). Ten steps to complex learning: A new approach to instruction and instructional design. In T.L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 244-253). Thousand Oaks, CA: Sage. https://doi.org/10.4135/9781412964012.n26
- Klein, C. & Wittwer, J. (2019). Das *Four-Component-Instructional-Design*-Modell und seine Gestaltungsprinzipien zur Förderung des Erwerbs professionsbezogener Komponenten. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann (Hrsg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach*

- dem 4-Component-Instructional-Design-Modell (S. 25-48). Wiesbaden: Springer VS.
- https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1 2
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43-65.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). Learning to Practice, Learning to Reflect. Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (ZISU), 7, 3-36. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01
- Kramer, R.-T. & Hilke Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenz-rahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. https://www.phlu.ch/qmpilot-objectid-2422
- Kreutz, J., Leuders, T. & Hellmann, K. (Hrsg.). (2019). Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Leuders T. (2019). Kohärenz und Professionsorientierung in der universitären Lehrerbildung. Hochschuldidaktische Impulse durch das 4C/ID-Modell. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann K. (Hrsg.), Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell (S. 7-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüke, N., Seider, J. & Fenn, M. (2018). Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. *hei-EDUCATION Journal*, 1/2, 75-98.

- https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23827
- Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V.K. & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Suppl.1), 165-200. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5 8
- Neumann, K., Kind, V. & Harms, U. (2019) Probing the amalgam: the relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge, *International Journal of Science Education*, *41*(7), 847-861. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1497217
- Neuweg, G.H. (2011a). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33-45.
 - https://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6007/5127
- Neuweg, G.H. (2011b). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am "Professionsgenerierungs-Ansatz". *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (jlb)*, 11(3), 17-25.
- Nittel, D. (2004). Die "Veralltäglichung" pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 342-357.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt p\u00e4dagogisch T\u00e4tiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie p\u00e4dagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *P\u00e4dagogische Professionalit\u00e4t* (S. 40-59) (Zeitschrift f\u00fcr P\u00e4dagogik, Beiheft; 57). Weinheim: Beltz.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372.
- Reinhardt, S. (2002). Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein! In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 16; S. 43-51). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3 4
- Reinmann, G. (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 129-150). Münster: Waxmann.
- Riekel, A. (1925). *Die Probleme der Lehrerbildung. Gedanken und Vorschläge.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-02210-7
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden Lehrer sein Lehrer bleiben. Ein Praxisbuch zur Professionalisierung*. Paderborn: Schöningh/utb.

- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen "Kompetenzentwicklung" von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 482-495.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2. S. 835-864). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5 17
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1*(1), 49-96. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748
- Syring, M. & Weiß, Sabine (Hrsg.). (2019). *Lehrer(in) sein Lehrer(in) werden die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, *35*(6), 809-824.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224) (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim: Beltz.
- Trojer, P. (2018). Wer wird Lehrer/Lehrerin? Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04961-9/11
- van Merriënboer, J.J.G. & Kester, L. (2007). Whole-task models in education. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 441-456). London: Routledge.
- van Merriënboer, J.J.G. & Kirschner, P.A. (2018). 4C/ID in the context of instructional design and the learning sciences. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman & P. Reimann (Eds.), International Handbook of the Learning Sciences (pp. 169-179). New York, NY: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617572-17
- van Merriënboer, J.J.G. (2019). 4C/ID and teacher education Some reflections on development and implementation in Freiburg. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann (Hrsg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell* (S. 175-188). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1 4
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb: Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G.

- Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (IFS-Bildungsdialog Band 3, S. 9-28). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(2), 187-223. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6
- Voss, T. & Kunter, M. (2019). "Reality Shock" of beginning teachers? Changes in beginning teachers' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1177/0022487119839700
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3),167-202.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W. & Smith, K. (2017). Why teach? How teachers' motivation matters around the world. In H.M.G. Watt, P.W. Richardson, P.W. & K, Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (p. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B.M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003
- Welte, H., Mathies, R. & Dimai, B. (2019). Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit. Eine konnektivitätstheoretische Perspektive auf die Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung. In F. Gramlinger, A. Ostendorf, C. Iller, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz* (BBFK) (S. 159-172). Bielefeld: wbv.
- Wisniewski, B. (2019). *Psychologie für die Lehrerbildung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wyss, M. (2018). Scholarship of Teaching & Learning Ein nächster Schritt hin zur Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten? *die hochschullehre*, *4*, 303-316. http://www.hochschullehre.org/?p=1164
- Zierer, K. (2018). *Die Lehrerbildung muss generalüberholt werden*. Süddeutsche Zeitung (SZ) Online 28. August 2018. https://sz.de/1.4107510

Verfasser

Werner Brandl M.A. Institutsrektor i.R.

Volkartstr. 79 D-80636 München

E-Mail: mail@wbrandl.de

Elisabeth Eichelberger & Susanna Holliger

SchülerInnenfirma Repair Café – Kompetenzen entwickeln und anwenden

In diesem Beitrag wird ein Ausbildungsangebot der PHBern vorgestellt, welches den Anspruch verfolgt sowohl theoriegeleitete Inhalte als auch Handlungskompetenzen zu vermitteln. Professionalisierung könnte, so ist zu vermuten, bedeuten, vermeintliche Gegensätze zusammen zu bringen und Erfahrungen zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Projektartiges Vorhaben, Interdisziplinarität, Reparaturkultur, Nachhaltigkeit, Kompetenzorientierung

Student company Repair Café - developing and applying competences

In this article, a training offer of the University of Education Bern is presented, which pursues the claim to impart both theory-led contents and action competence. It is assumed that professionalization could bring supposed opposites together and make experiences possible.

Keywords: project type, interdisciplinarity, repair culture, sustainability, competence orientation

1 Ausgangslage

An der Pädagogischen Hochschule in Bern (PHBern) bieten Dozierende der Fachbereiche "Textiles und Technisches Gestalten" (TTG) und "Wirtschaft, Arbeit, Haushalt" (WAH) im Masterstudium Sekundarstufe I das Seminar "Reparieren von Gegenständen als Alltagskultur" an, das Studierende befähigt, ein "Repair Café" als SchülerInnenfirma aufzubauen und durchzuführen. In Zusammenarbeit mit der Stiftung für Konsumentenschutz Schweiz (SKS) wird das Reparieren von Gegenständen praktiziert.

Im Seminar werden die Studierenden in die Inhalte aktiv eingeführt. Sie tauschen sich zum Beispiel über Auswirkungen des Wegwerfens von Dingen aus und denken über Vor- und Nachteile kritisch nach. Weiter erarbeiten die Studierenden die notwendigen Kompetenzen, um eine Firma einzurichten. Die Absicht, in Arbeitsteilung eine SchülerInnenfirma als Repair Café zu führen, erfordert weitere Kenntnisse: Ein Budget wird erstellt, Kundinnen und Kunden werden beworben, Abläufe und Koordination festgelegt, der Umgang mit der Kundschaft und deren Beratung wird geübt. Nachdem viele Absprachen getroffen worden sind, wird auch das praktische Knowhow entwickelt, damit das Reparieren praktiziert werden kann. Die Gegenstände

werden von der Kundschaft möglichst selber repariert, die Studierenden stellen ihre Fähigkeiten zur Verfügung und unterstützen mit Hilfsmitteln und Materialien. Nach geglückter Reparatur oder der Einsicht, dass sich der Gegenstand oder das Gerät nicht "wiederbeleben" lässt, bleibt im Café Zeit, um sich bei einem Getränk und selbst hergestelltem Gebäck mit den Kundinnen und Kunden über Sinn und Unsinn des Reparierens auszutauschen. Nach der Durchführung des Repair Cafés werden im Seminar die Erfahrungen ausgewertet und das projektartige Vorhaben wird von allen Beteiligten evaluiert. In einem Schlussbericht werden die Beobachtungen und Erfahrungen festgehalten.

In dieser interdisziplinären Zusammenarbeit bringen die Studierenden ihr Wissen und Können verschiedenartig ein, und sie lernen Verantwortung zu übernehmen. Erste Transferüberlegungen auf andere Situationen resp. Themen der Sekundarstufe l (z. B. Ideen für den Verkauf von Sachgütern oder das Anbieten von Dienstleistungen) werden mit den Studierenden angedacht. So gesehen steht die Erfahrung Repair Café exemplarisch dafür, wie eine SchülerInnenfirma organisiert und durchgeführt werden kann

2 Interdisziplinarität und Beitrag zu Nachhaltiger Entwicklung

2.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die Studienfächer am Institut Sekundarstufe 1 der PHBern WAH und TTG, deren Bezeichnung auch den Schulfächern des Lehrplan 21 entspricht, werden einerseits als in sich eigenständige Disziplinen verstanden, andererseits liegt für die Zusammenarbeit inhaltlich thematisch ein gemeinsames Interesse vor. Die Dozierenden und Studierenden bringen ihr Know-how ergänzend ein, treten in einen Austausch und trauen sich zudem zu, im fachfremden Bereich inhaltlich zu schnuppern. Die Interdisziplinarität bedeutet somit auch, dass in der Zusammenarbeit ein Mehr entsteht als in der einzelnen Disziplin möglich ist.

In den strategischen Zielen 2018 bis 2025 der PHBern steht: "Die PHBern profiliert sich in allen Fachdidaktiken durch Interdisziplinarität" (vgl. PHBern Vision und Strategie, o.J.). Die hier vorgestellte Idee kann unter dieser Zielsetzung eingeordnet werden. Die Besonderheit dabei ist, dass nicht nur erklärt und diskutiert, sondern darüber hinaus angewendet und praktiziert wird. Somit kann die Anlage als Handlungsfeld verstanden werden, um Kompetenzen aufzubauen, zu üben und zu vertiefen. In den Unterlagen des Seminars ist festgehalten, dass die Studierenden bereit sein müssen, sich mit disziplinärer und interdisziplinärer Forschung auseinanderzusetzen und dass sie befähigt werden, Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Zudem sollen sie ihr Berufskonzept im Hinblick auf interdisziplinäre Zusammenarbeit reflektieren und erweitern.

In den nächsten beiden Teilkapiteln wird erläutert, unter welchen Gesichtspunkten ein Repair Café in Schulen lanciert werden kann. Es wird am Beispiel von Bekleidung erklärt, wie die Bedeutung von fachwissenschaftlichen Inhalten im Kontext des Reparierens zu situieren ist.

2.2 Schlüsselprobleme, Nachhaltigkeit

Klafki (1994) formuliert, dass Unterricht als Allgemeinbildung zu verstehen ist. Inhalte der Bildung haben sich auf die so genannten Schlüsselprobleme wie Frieden, Umwelt, Demokratisierung, Gleichberechtigung zu beziehen und sollten zur Bewältigung dieser beitragen. Mit diesen Zielsetzungen werden gesellschaftlich anstehende Herausforderungen fokussiert. Politisch wird gerade stark auf ökologische Themen gesetzt, grüne Parteien erhalten Aufwind und in den Tagesmedien erscheinen täglich Artikel zu Klimawandel. Unter Nachhaltigkeit werden Fragen zu Ökonomie, Sozialverantwortung und Ökologie diskutiert. Jugendliche organisieren sich über Staatsgrenzen hinweg für fairen Konsum und einen nachhaltigen Lebensstil.

In den Zielsetzungen des Lehrplans 21 wird explizit gefordert, dass Kompetenzen in Nachhaltiger Entwicklung (D-EDK, 2016) bei den Lernenden in allen Fächern aufgebaut werden. Die Beschreibung unter Bildung in Nachhaltiger Entwicklung kann als Antwort auf die Forderung Klafkis und seiner Aufzählung der epochaltypischen Schlüsselprobleme verstanden werden. In der Abbildung 1 werden die Handlungsfelder für nachhaltige Schülerfirmen (Berger & Pröpsting, 2013, S. 10) aufgezeigt.

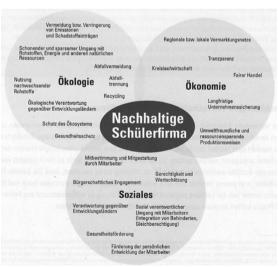


Abb. 1: Mögliche Handlungsfelder Nachhaltiger Schülerfirma (Quelle: Berger & Pröpsting, 2013, S. 10)

Aus Sicht einer Konkretisierung für nachhaltiges Handeln, bietet sich ein Repair Café optimal an, weil das Reparieren von Gegenständen als Beitrag für Nachhaltige Entwicklung und Teil der Alltagskultur steht.

Im online publizierten Buch "Kulturen des Reparierens. Dinge, Wissen, Praktiken" (Krebs, Schabacher & Weber, 2018) finden sich aktuelle und ansprechende Hintergrundinformationen rund um die Dingwelt und das Reparieren. Die Studierenden tragen im Seminar in Kurzreferaten ausgewählte Texte vor, reichern diese mit Beispielen aus ihrem Alltag an und beziehen in einem persönlichen Fazit Stellung zum Buchinhalt. Zur Konkretisierung kann hier exemplarisch ein Aufsatz aus dem Buch rezipiert werden: Heike Derwanz (2018) beschreibt, wie die textilen Dinge in der Alltagskultur ihre Bedeutungen finden. Zuerst werden kulturhistorische Bezüge zum Unterhalt von Bekleidung hergestellt. Ergebnisse aus einer ethnografischen Studie geben Einblicke, inwiefern Personen ihre Bekleidung pflegen, unterhalten und ausbessern. Schließlich wird zusammengefasst, wie der Inhalt Flicken in der Schule praktiziert wurde. Aus ökonomischen Gründen wurde bis Mitte des 20. Jahrhunderts in der Schule gelernt, wie ein Riss in der Hose geflickt, der fehlende Knopf angenäht und eine Fallmasche repariert wird. Mit der Konsumgesellschaft und der Massenware haben sich auch die Inhalte der Schullehrpläne angepasst, und das Reparieren ist als Zielsetzung verschwunden. Mit den Billigprodukten wird auch eine gewollte Obsoleszenz sichtbar: Konfektionskleidung ist Teil davon, indem sie nach kurzer Gebrauchszeit nicht mehr oder mit viel Aufwand zu reparieren ist. Wenn der Gummizug an der Hose so fixiert ist, dass er schlecht wegtrennbar ist, wird die Reparatur in Frage gestellt. Derwanz stellt in ihrem Text auch historische Vergleiche vor, die zeigen, wie die Unterschiede in der Produktion von Bekleidung die Reparaturmöglichkeiten bestimmen. Wenn bis in die 50er Jahre Bekleidung mit breiteren Nähten und grösseren Säumen für Veränderungen versehen waren, sind sie heute meist so hergestellt, dass Zusatzmaterialien gebraucht werden. Einerseits sind Risse in der neuen Hose hip und machen die Dinge zu Codes für Vergänglichkeit und Auflösung, andererseits gelten sichtbar geflickte Kleider als uncool (vgl. ebd.).

Sind das Reparieren und Ausbessern von Bekleidung nur negativ konnotiert? Die lange und regelmäßig praktizierte Alltagskompetenz muss heute neu begründet und eingeordnet werden: Nicht die Knappheitsökonomie oder das Sparen sind der Motor fürs Reparieren, sondern die Einsicht, dass Dinge erst wenn sie Geschichten ausweisen und emotionale Bezüge hervorbringen, auch Gegenständen mit Bedeutung sind. Recherchen im Internet bringen unzählige Anregungen zur Wiederherstellung von Textilien hervor und in Blogs werden Ideen und Erfahrungen emsig ausgetauscht. Zudem zeigen Ergebnisse aus der Studie "Handwerk und Reparatur – ökonomische Bedeutung und Kooperationsmöglichkeiten mit Reparaturinitiativen" (ifh Göttingen, 2019), dass das Reparieren von Gegenständen wieder alltagstauglich ist.

2.3 Reparieren als Handlung im Alltag

Für die Studierenden sowie die Lernenden der Sekundarstufe 1 ist das Konsumieren von Artefakten alltäglich. Sie sind sich gewohnt, dass die Güter omnipräsent erreichbar und in der Regel finanzierbar sind. Das Einkaufen ist bei der Mehrheit der Jugendlichen ein wichtiges Thema. In der Freizeit wird in den Peergruppen zum Beispiel Bekleidung, inspiriert durch modische Vorbilder auf sozialen Medien, besorgt. Fragen nach Ressourcen und Nachhaltigkeit sind dabei zwar angesprochen, aber nicht zwingend bewusst (vgl. Gaugele, 2015). Dinge, die im Alltag benutzt werden, sind in der Regel vielfältig vorhanden. Der Lebenszyklus der Dinge wird durch das Seminar thematisiert, mit dem Ziel die Gegenstände nicht nur als kurzfristige Begleiter und Wegwerfobiekte zu verstehen. Nach dem Erwerb respektive Kauf, können Gegenstände durch Wartung und Pflege, aber auch durch Reparieren länger nutzbar gemacht werden. Dies im Sinne von Geschichtsschreibung am Ding. Wenn Kompetenzen dazu entwickelt sind, liegt einerseits eine bewusstere Haltung zu Themen der Nachhaltigkeit vor, andererseits ist die Möglichkeit vorhanden, sich handelnd einzubringen und im Alltag das Umfeld der Dinge mitzugestalten. Dieses aktive Tätigsein ist eine wichtige Erfahrung für die Studierenden: Die persönlichen Erkenntnisse im Seminar "Reparieren von Gegenständen als Alltagskultur" werden als Projekt des Repair Cafés im Areal der Universität Bern und PHBern angewandt.

3 SchülerInnenfirma Repair Café

3.1 SchülerInnenfirma ein projektartiges Vorhaben

Eine SchülerInnenfirma ist eine von Lernenden organisierte und geführte (sozio-) ökonomisch ausgerichtete Einrichtung. Diese wirkt als Unternehmen in der Regel temporär und ist oft an einen Kurs oder an den Unterricht gebunden. Die Lernenden entwickeln gemeinsam ein Produkt oder eine Dienstleistung, welche(s) sie auf dem anonymen Markt anbieten. In einer SchülerInnenfirma wird grundsätzlich kostendeckend gearbeitet, in der Regel werden Gewinne angestrebt.

Das projektartige Vorhaben beim Einrichten und Durchführen der SchülerInnenfirma orientiert sich an den Phasen eines Projektes nach Lipp, Müller, Widmer, Graf
und von Graffenried (2011). Im Gegensatz zu einem Projekt wird am Beispiel SchülerInnenfirma Repair Café eine komplexe Aufgabenstellung und die damit verbundenen Rahmenbedingungen durch die Lehrenden initiiert. So sind im Lehr/Lernszenario Repair Café der PHBern die Geschäftsidee, Dauer, Struktur und Aufgabenbereiche vorgegeben. Studierende können den Lernprozess mitgestalten, indem
sie Formen der Kommunikation, der Sozial- und Arbeitsnormen, Einsatz von Medien
und Möglichkeiten der Ergebnissicherungen mitbestimmen. Die Dozierenden haben
in der Anfangsphase eine tragende und führende Rolle, sie initiieren und lenken die

Prozesse. Durch die Übernahme von Verantwortlichkeiten für die Aufgabenbereiche stehen die Studierenden mit ihren Aktivitäten im Aufbau des Repair Cafés im Vordergrund, die Dozierenden übernehmen die Rolle des Beratens und Coachens.

3.2 Aufgabenbereiche

Im Aufbau der SchülerInnenfirma wird arbeitsteilig vorgegangen. Die Studierenden übernehmen die verschiedenen Aufgabenbereiche. Erkenntnisse und Hinweise werden laufend protokolliert. Die Studierenden können so auf die gemachten Erfahrungen der bereits durchgeführten Repair Cafés zurückgreifen, Bewährtes wird beibehalten, nächste Ideen entwickeln sich. So findet Innovation statt: Die Idee, die Dienstleistung des Repair Cafés anzubieten und in gut ausgerüsteten Werkstätten mit entsprechenden Hilfestellungen eine Selbstreparatur auszuführen, wird an der PHBern seit drei Jahren erfolgreich umgesetzt und hat sich etabliert.

Gafner, Arnold & Conrad (2019) gehen bei der Planung einer SchülerInnenfirma von einem gemeinsam in der Lerngruppe erarbeiteten (Mini-)Businessplan aus. Daraus entstehen folgende Abteilungen, welche unter anderem für den Erfolg eines Unternehmens von Bedeutung sind: Geschäftsleitung, Buchhaltung, Marketing und Kommunikation, Beschaffung, Produktion und Verkauf. In der folgenden Darstellung sind die Aufgabenbereiche des Repair Cafés PHBern dargestellt, welche sich an Abteilungen eines Unternehmens orientieren.

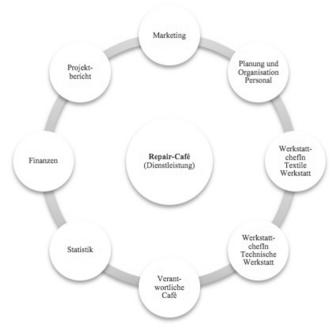


Abb. 2: Aufgabenbereiche Repair Café PHBern (Quelle: eigene Darstellung)

Die Absprachen und die Koordination zwischen den einzelnen Aufgabenbereichen sind ein zentrales Element im Projektvorhaben. Der Informationsaustausch geschieht im Seminar und auf Eigeninitiative der Studierenden über die sozialen Medien. Durch Rückmeldungen der Kundschaft (siehe Abb. 3) kann ein bedürfnisorientiertes Angebot abgeleitet und eine zielgerichtete fachliche wie auch organisatorische Vorbereitung optimiert werden.

3.3 Das Potenzial der SchülerInnenfirma

Die *Entrepreneurship Education* sollte ein wichtiger Bestandteil der ökonomischen Bildung sein, gerade wenn die Ziele sind, eine Kultur unternehmerischen Denkens zu fördern und die Lernenden zur Autonomie zu bewegen, damit sie Lebenssituationen möglichst eigenständig bewältigen können. (Zankel, 2018, S. 85)

Mit einer konkreten Geschäftsidee und mit den Strukturen und Abläufen eines Unternehmens wirkt eine SchülerInnenfirma auf dem Markt. In der Regel fließen Geld und Warenströme und es bestehen Aussenkontakte (vgl. Penning, 2015).

Penning (2015) spricht im Zusammenhang mit der ökonomischen Bildung bei SchülerInnenfirmen von Modellbildung. Dabei werden drei Prinzipien nach Reetz (1988/2006, zitiert nach Penning, 2015, S. 230f.) angewendet.

- "Reduktion der Komplexität betrieblicher Strukturen und Prozesse" So wird beispielsweise auf eine doppelte Buchhaltung bei einer SchülerInnenfirma verzichtet.
- "Substitution/Rekonstruktion: Physische Rekonkretisierung und/oder symbolische [...] Darstellung"
 Unterrichtsräume werden beispielsweise in Reparatur-Werkstätten umfunkti
 - oniert.
- "Akzentuierung: Hervorhebung beziehungsweise Dosierung der Merkmale des Betriebsmodells"
 - Löhne werden beispielsweise nach geleisteten Arbeitsstunden ausbezahlt, Abzüge werden oft nicht mitgerechnet.

Die Realisierung einer SchülerInnenfirma, bei der bewusst reduzierte Nachbildungen von relevanten unternehmerischen Strukturen und Prozessen festgelegt sind, ermöglicht es, "ökonomische Zusammenhänge ganzheitlich und handlungsorientiert zu erlernen" (Zankel, 2018, S. 85).

In SchülerInnenfirmen wird nicht nur Fachwissen erworben und/oder vertieft, sondern gemäß Zankel (2018) auch unternehmerische Einstellungen und Haltungen gefördert wie zum Beispiel Kreativität, Neugierde, Risikobewusstsein und Verantwortungsbereitschaft. Die überfachlichen Kompetenzen (personale, soziale und methodische Kompetenzen) welche im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) verlangt werden, sind folglich angesprochen.

Kaminski (2017, S. 155) beschreibt, wie die SchülerInnenfirma in den Unterricht zu integrieren ist, damit "nicht zerstückeltes Wissen verlangt, sondern Wissen für die Lösung von komplexen Problemsituationen" praktiziert wird. So werden Lernende herausgefordert, mit den erworbenen Kompetenzen in Situationen adäquat, unter Abwägen von verschiedenen Aspekten, handelnd zu reagieren. Im Kapitel 2.2 "Schlüsselprobleme, Nachhaltigkeit" werden die Inhalte und Themen ins Zentrum gerückt, die das Lempotenzial in der oben beschriebenen Auseinandersetzung und das Gefäß einer SchülerInnenfirma begründen. Die Studierenden sind lernende Akteure, welche in verschiedenen Aufgabenbereichen tätig sind. Sie beschäftigen sich mit konkreten Aufgaben und deren Problemlösung und -findung, die Auswirkungen werden direkt in der Umsetzung sichtbar. Für das Lernen am Modell wird eine gewisse Distanz benötigt, "um mit einem Blick von aussen [...] Erfahrungen zu reflektieren und zu systematisieren" (Penning, 2015, S. 233). Der Fokus wird dabei auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Beteiligten sowie auf eine gelingende Entwicklung und Durchführung einer SchülerInnenfirma gelegt (vgl. Penning, 2015). Die Studierenden betätigen und bewegen sich mit der SchülerInnenfirma in einem Modell, welches nicht vollumfänglich der Realität einer Firma entspricht.

4 Modell, Lehre und Erfahrungen

4.1 Die Planung der Dozierenden

In der Planung des Seminars "Reparieren von Gegenständen als Alltagskultur" sind die Dozierenden der beteiligten Disziplinen involviert. Ausgehend von den Kompetenzerwartungen skizzieren sie einen Semesterplan. Die inhaltlichen Schwerpunkte werden vorbestimmt, die Termine für die Durchführung festgelegt, Räume reserviert und unter den Dozierenden die Verantwortungsbereiche geklärt. Mit der Stiftung Konsumentenschutz Schweiz (SKS) wird Kontakt aufgenommen, um den Termin für das Einführungsreferat zum Thema Repair Café zu vereinbaren. Ebenfalls wird bei der Kulturpromille der PHBern ein Antrag für finanzielle Unterstützung eingereicht. Die Aufgabenbereiche für die Seminargruppe werden bereinigt. Die ILIAS-Plattform wird so eingerichtet, dass Studierende diese mitgestalten können. Ein Archiv aus den vorhergehenden Veranstaltungen ist angelegt, so dass Studierende auf bestehende Unterlagen zurückgreifen können. In sieben Blöcken von je vier Lektionen wird das Seminar durchgeführt. Die Termine des Repair Cafés finden zusätzlich statt.

4.2 Durchführung des Repair Cafés

Die Durchführung des Repair Cafés als projektartiges Vorhaben ist für alle Beteiligten eine Herausforderung. Die Aufgaben und Rollen unter den Studierenden sind verteilt. Vorbereitungen, wie das Einrichten der Räume, sind vorgängig ausgeführt.

Trotz guter Vorarbeiten bedeutet das Führen der Firma ein Schritt ins Offene: Es braucht Mut und auch Überzeugung. Vieles bleibt unbekannt, ist nicht einschätz- und planbar. Was ist zu erwarten? Wie muss reagiert, interveniert und Hilfe geleistet werden? Wer sucht das Repair Café auf und welche Erwartungen bringen die Besuchenden mit? Welches Fachwissen ist notwendig? Bin ich, sind wir kompetent genug und können wir professionell agieren? Wenn die Studierenden beim Üben von situativen Reparaturfällen an eigenen Dingen vorbereitend individuelle Lösungen suchen, stehen die persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse im Vordergrund. Eine professionelle Beratung der Kundschaft im Repair Café ist nun gefragt.

4.2.1 Für das Repair Café werben

Die Kommunikation läuft an der PHBern und Universität Bern in der Regel über digitale Kanäle: Mit einem Slide wird auf der Webseite der PHBern über das Angebot im Haus aufmerksam gemacht. Der Kurzfilm (siehe Kapitel 4.2.5) zeigt Impressionen aus dem Repair Café auf Instagram und weiteren sozialen Medien. In der Woche vor dem Angebot werden im Hochschulgebäude Plakate aufgehängt. So kann davon ausgegangen werden, dass alle, die während einer Woche im Haus ein- und ausgehen, informiert werden. Diese gezielten Vorinformationen sind Werbung im Haus und sollten Studierende und Mitarbeitende erreichen (siehe Abbildung 3).



Abb. 3: Vorlagen (Flyer und Reparaturblatt) (Quelle: eigene Darstellung in Zusammenarbeit mit der Stiftung für Konsumentenschutz Schweiz (SKS))

4.2.2 Räumlichkeiten einrichten

Der Ort und die Adresse des Hochschulgebäudes sind vielleicht für die Kundschaft bekannt, die Räume sind in den meisten Fällen neu und vorher nie benutzt worden. Die Fachräume TTG sind für die Grundausbildungen der PHBern eingerichtet. Für das Repair Café kann die Infrastruktur gebraucht werden, Maschinen und Werkzeuge stehen zur Verfügung. Damit die Kundschaft die Angebote gut nutzen kann, müssen diese gezielt ausgewählt und eventuell vorgängig bereitgestellt werden. Die Overlockmaschine ist bereits eingefädelt und zum Nähen eingestellt, die Bohrmaschine kann mit dem richtigen Bohrer versehen und auf Knopfdruck benutzt werden. Es ist wichtig, dass die Hilfsmittel und Einrichtungen für Aussenstehende gut erreichbar und sachlogisch zur Verfügung gestellt werden. Die Abläufe der möglichen Arbeitsschritte sind bestmöglich zu koordinieren. So sind die Arbeitsplätze sinnvoll einzurichten und zu bezeichnen. Die Studierenden wissen voneinander, wer für welche inhaltliche Betreuung zuständig ist.

4.2.3 Vorbereitet sein und die Kundschaft empfangen

Die Studierenden kommen an den Tagen des Repair Cafés vorbereitet an die PHBern: Die einheitliche Bekleidung, das Namensschild mit dem Logo der Firma (siehe Abb. 3) unterstützen die Rolle und Tätigkeit. Die Studierenden treten als Gruppe und Vertretung der Firma auf. Sie kommunizieren, dass sie Ansprechpersonen sind. Die Bekleidung und das Namensschild bewirken auch eine Identifikation mit der Sache. Die Wege im Haus sind signalisiert, Tische bewusst aufgestellt und Beschriftungen angebracht. Die Gebäcke und Getränke sind vorhanden und Geschirr ist organisiert.

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, wenn die Kundschaft bei der Ankunft empfangen und begrüßt wird. Im Aufnahme- und Abschlussblatt (siehe Abb. 3) werden zuerst Personalien aufgenommen und eine erste Einschätzung der mitgebrachten Gegenstände erhoben. Diese hilft, dass die Person den Räumen zugewiesen und mit den Betreuenden Kontakt aufnehmen können. Für das Einnähen eines Reissverschlusses wechseln die Personen vom Empfang in die "Werkstatt Textil", das Einleimen des Holzstabes am Stuhl wird in der "Werkstatt Technisch" ausgeführt.

4.2.4 Studierende in der Beratung

Die Studierenden wenden Problemlöseverhalten an, wenn sie nach erster Wahrnehmung und Einschätzung des vorliegenden Falls der Kundschaft Vorschläge machen. In einer schrittweisen Beratung können gemeinsam Lösungen gefunden werden: Was kann demontiert, zerlegt werden, ohne dass ein größerer Schaden entsteht und die Ursache des Mangels erkannt wird? Es muss einerseits sorgfältig abgewogen werden bevor gehandelt wird, andererseits müssen die Grenzen ausgelotet werden,

was machbar und möglich ist. Gewinnbringendes Problemlöseverhalten zeigt sich in den meisten Fällen dann, wenn für die Behebung des Schadens verschiedene Optionen einbezogen und die bestmögliche Variante angewandt wird. Oft müssen die Studierenden nebst Schraubenzieher oder Schere auch Materialien wie Faden, Kordel, Bänder oder Leim, Schrauben und Ersatzteile wie Kabel besorgen und für die Lösung einplanen. Externe Helferinnen und Helfer treten als Spezialistinnen und Spezialisten auf, sie entlasten die Studierenden, wenn zum Beispiel komplexe elektronische Geräte demontiert werden müssen.

An der PHBern ist nach der dritten erfolgreichen Durchführung eines Repair Cafés eine Kiste mit spezifischen Hilfsmitteln und Ersatzmaterialien entstanden. Reissverschlüsse sind ein rarer Artikel auf der Liste der Materialien. Die unterschiedlichen
Arten können nicht alle vor Ort sofort bezogen werden, da muss schon mal im Kaufhaus ein entsprechender Typ des Verschlusses besorgt werden, bevor das Ersetzen
möglich ist. Die Kunden haben in der Regel großes Verständnis und haben nach
einer ersten Kontaktnahme mit dem Ort des Reparierens meist Spaß an der Herausforderung, das mitgebrachte Objekt wieder nutzbar zu machen. Dass die Besuchenden ihre Gegenstände selber reparieren, ist ein gewinnbringender Effekt: Die Beziehung zum Artefakt wird erhöht, weil ein Aufwand mit der Instandstellung verbunden
ist. Dies ist wiederum aus Überlegungen der Nachhaltigkeit ein wichtiger Nutzen.
Nach erfolgreicher Reparatur oder der Einsicht, dass sich eine solche nicht lohnt,
respektive sie nicht realisiert werden kann, füllen die Personen das Formular (siehe
Abb. 3) abschließend aus. Der Eingriff wird kurz protokolliert, eine Einschätzung der
Zufriedenheit wird abgegeben.

4.2.5 Das Ganze im Auge behalten

Die Personen, die mit den Gegenständen kommen, werden von den Studierenden sofort in die Reparaturprozesse integriert. Zudem müssen die Studierenden die Angebote unterhalten: Die Gebäcke sind immer wieder frisch und ansprechend zu präsentieren, Restkrumen des Kuchens dürfen nicht liegen bleiben. Die benutzten Tassen und Gläser müssen wieder gereinigt und für weitere Gäste zur Verfügung stehen. Die Arbeitsplätze müssen laufend gereinigt, die Abläufe gut überblickt und alle Personen gut integriert werden. Es ist zumutbar, zehn Minuten warten zu müssen, länger wäre unklug und würde wahrscheinlich als ausladend interpretiert. Die sogenannten Chefs der Werkstätten haben je nach Anzahl Besuchender mehr oder weniger viel zu tun

Spätestens beim Kaffee trinken ist auch die Spendensammlung ein Thema. Als Institution dürfen keine Erträge erwirtschaftet werden. Damit ist von Beginn weg definiert, dass das Kleingeld in der Kasse am Schluss der Stiftung für Konsumentenschutz Schweiz, welche die Idee der Repair Cafés in der Schweiz lanciert und aufgebaut hat, übergeben wird.

Die übergeordneten Aufträge, wie das Führen von Mängellisten der Materialien, das Sammeln von Belegen der Einkäufe, das Protokollieren der Fragen, die nicht sofort beantwortet werden konnten, das Erstellen von Fotos oder schlicht das sich Merken von wichtigen Beobachtungen, gehören zur Arbeit im Repair Café. In dieser vielschichtigen Herausforderung lernen die Studierenden ihr Können und Wissen einzubringen und anzuwenden. Sie erleben, dass Lösungen möglich sind, wenn ein schrittweises Vorgehen gewagt wird. Die Verantwortung über das Tun wird geteilt, indem Beratung und Reparieren sich gegenseitig bedingen und verbinden. Die Studierenden sind je für einen Aufgabenbereich verantwortlich, können jedoch Mitstudierenden Teilaufgaben abtreten, delegieren respektive Verstärkung für ihren Aufgabenbereich einfordern. So sind Zusammenarbeiten entstanden, die laufend neu und in gegenseitiger guter Absprache aufgebaut wurden.

Die Kompetenzen der Studierenden haben sich erweitert, indem gemeinsam in der Lerngruppe eine Reparaturwerkstatt aufgebaut und bewirtschaftet wurde. Die Materialien und geeigneten Verfahren oder Techniken zum Reparieren wurden im Tun entwickelt und ergänzt. Die Fähigkeiten Kunden fachgerecht bei der Reparatur ihrer Gegenstände zu unterstützen, wurden praktiziert. In einem Kurzfilm wurde im Jahre 2018 die Stimmung im Repair Café eingefangen. Das Ergebnis ist unter folgendem Link abrufbar: https://vimeo.com/337754185 (Vetterli, 2018).

5 Resümee

Ein Qualitätsmerkmal für eine wirksame Planung und Durchführung der Lehre ist eine Übereinstimmung (didaktische Kohärenz) zwischen den angestrebten Kompetenzerwartungen, den eingesetzten Methoden und dem Assessment in einem Lernszenario. [...] "denn nur wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, dasjenige was sie laut den learning outcomes erreichen sollen auch innerhalb des Lehr-/Lernszenario zu praktizieren bzw. zu üben (Methodenwahl) und die Möglichkeit haben zu überprüfen, wieweit sie die gesetzten learning outcomes schon erreicht haben (Assessment), haben sie eine reale Chance, die learning outcomes wirklich zu erreichen" (Rufer, 2017, S. 30). Die didaktische Kohärenz ist auf der Ebene der Lehre nur einer der zentralen Qualitätsaspekte. Das Szenario muss auf Studiengangsebene sinnvoll eingepasst sein (vgl. Rufer, 2017).

Mit dem komplexen Modell Repair Café als SchülerInnenfirma konnte die Passung von Kompetenzerwartungen, Methodenwahl und Assessment umgesetzt werden. Die Studierenden konnten Kompetenzen entwickeln und diese anwenden. Das reale Handlungsfeld war geeignet, um situativ zu agieren. Fachliche und überfachlichen Kompetenzen sowie aktuelle fächerübergreifende Themen und Inhalte waren Ausgangslage und Zielsetzung. Mit der Auseinandersetzung im und am Modell und der gelebten Interdisziplinarität ist im Seminar "Reparieren von Gegenständen als Alltagskultur" das Dabeisein nicht bei einem Paper-Pencil-Experiment geblieben,

sondern zu einem Realexperiment geworden (vgl. Zankel, 2018), welches exemplarisch auch für die Zielstufe steht. Das Angebot Repair Café ist ein Schritt hin in die Öffentlichkeit. Die Idee, die inhaltlich hinter dem Projekt steht, wurde weiter kommuniziert und mit anderen, nicht bekannten Personen, geteilt. Dieser Gang bedeutet für alle Beteiligten ein Wagnis. Studierende erschließen durch die direkte Betroffenheit nicht nur Wissen und Können, sondern bilden Ideen und Meinungen, so dass sie auch ihre Haltungen individuell und alltagsbezogen weiterentwickeln.

[...] dass sich Lernende durch letztlich selbsttätige Aneignung die Wirklichkeit nicht nur erschliessen, sondern sie sich in diesem Prozess selbst auch zum Verstehen und zur Gestaltung von Wirklichkeit befähigen. (vgl. Klafki, 2019)

Literatur

- Berger, S. & Pröpsting, S. (2013). Jetzt geht's los! Wir gründen eine Schülerfirma. In G. de Haan (Hrsg.), *Handreichung Nachhaltige Schülerfirmen. Gründen Umsetzen Gestalten* (S. 10). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Derwanz, H. (2018). Zwischen Kunst, Low Budget und Nachhaltigkeit. In S. Krebs, G. Schabacher & H. Weber (Hrsg.), *Kulturen des Reparierens. Dinge, Wissen, Praktiken.* Bielefeld: transcript Verlag.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz. (Hrsg.)., (2016). *Grundlagen.* https://fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf
- Gafner, A., Arnold, J. & Conrad, S. (2019). "Warum arbeiten wir?", Antworten am Beispiel der Schülerfirma, 5. und 6. Schuljahr. In K. Kalcsics & M. Wilhelm (Hrsg.), Lernwelten, Natur Mensch Gesellschaft, Weiterbildung, Grundlagen und Planungsbeispiele, 1. und 2. Zyklus (S. 112–143). Bern: Schulverlag plus AG.
- Gaugele, E. (2015). Unter dem ökologischen Imperativ. Mode, Ethik, Global Governance. In Ch. Gürtler & E. Hausbacher (Hrsg.), *Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript Verlag.
- ifh Göttingen, Volkswirtschaftliches Institut für Mittelstand und Handwerk an der Universität Göttingen e.V. (2019). *Handwerk und Reparatur ökonomische Bedeutung und Kooperationsmöglichkeiten mit Reparaturinitiativen*. http://www.ifh.wiwi.uni-goettingen.de/de/inhalt/handwerk-und-reparatur—ökonomische-bedeutung-und-kooperationsmöglichkeiten-mit-reparaturini
- Kaminski, H. (2017). Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Stuttgart: utb.
- Klafki, W. (1994). Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2019). Kategorien für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept. In K. Braun, F. Stübig & H. Stübig (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft*.

- Systematische und historische Abhandlungen (S. 103-113). Berlin: Springer Verlag.
- Krebs, S., Schabacher, G. & Weber, H. (Hrsg.). (2018). *Kulturen des Reparierens. Dinge, Wissen, Praktiken*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lipp, E., Müller, H., Widmer, P., Graf, Ch. & von Graffenried, Ch. (2011). *Projekte begleiten. Handbuch.* Bern: Schulverlag plus AG.
- Penning, I. (2015). Schülerfirmen als Simulationsmodell. In H. Arndt (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung* (S. 228-230/232f.). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- PHBern. (o.J.). Vision und Strategie.
 - https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/portraet/vision-und-strategie.html
- Rufer, L. (2017). Arbeitsunterlagen Kurs "Basic Hochschuldidaktik". Bern: ZUW Universität Bern.
- Vetterli, R. (2018). Repair Café vonRoll Interdisziplinäres Wahlangebot im Masterstudiengang IS 1 (Fächer WAH/TTG) [Videodatei]. https://vimeo.com/337754185
- Zankel, S. (2018). Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Verfasserinnen

Elisabeth Eichelberger Susanna Holliger

Pädagogische Hochschule Bern Fabrikstrasse 8 CH-3012 Bern

E-Mail: elisabeth.eichelberger@phbern.ch, susanna.holliger@phbern.ch

Internet: www.phbern.ch

Ute Bender

Videobasierte Fallanalysen als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – am Beispiel der Führung von Unterrichtsgesprächen

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden videobasierte Fallanalysen erfolgreich eingesetzt. Der Beitrag zeigt anhand eines Beispiels auf, wie die Analyse einer Videosequenz hochschuldidaktisch genutzt werden kann, um die Kompetenz zur Führung von Unterrichtsgesprächen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) zu fördern. Unterrichtsgespräche nehmen in einer alltags-, biografie- und subjektorientierten EVB einen hohen Stellenwert ein.

Schlüsselwörter: EVB, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, talk-based learning

Video-based case analyses as a contribution to the professionalization of prospective teachers in nutrition and consumer education - using the example of conducting classroom discussions

Video-based case analyses are successfully used in teacher training. The article uses an example to illustrate how the analysis of a video sequence can be used to promote competence in teaching conversations in nutrition and consumer education. Instruction discussions take a high value in an everyday life, biography and subject-oriented nutrition and consumer education.

Keywords: nutrition and consumer education, teacher training, talk-based learning

1 Videobasierte Fallanalysen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Um (angehende) Lehrerinnen und Lehrer in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen, hat im englisch- und deutschsprachigen Raum die hochschuldidaktische Arbeit mit Fallanalysen erheblich an Verbreitung gewonnen (Seidel & Thiel, 2017). Verschiedene (Übersichts-)Studien zeigen, dass Videosequenzen zur Fallanalyse in unterschiedlichen Fächern mit unterschiedlichen hochschuldidaktischen Zielsetzungen erfolgreich eingesetzt werden. Videobasierte Fallanalysen können sich auf fachdidaktische Aspekte beziehen (Goeze, Hetfleisch & Schrader, 2013; Kleinknecht & Schneider, 2013), aber auch auf pädagogisch-psychologische Aspekte, wie z. B. die Klassenführung (Schneider, 2016). Zugleich können Forschun-

gen zu videobasierten Fallanalysen verschiedene Wirkungsebenen fokussieren: die Entwicklung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen, das konkrete unterrichtliche Handeln sowie die Kompetenzentwicklung der Lernenden (Steffensky & Kleinknecht, 2016). In ihrem Überblicksartikel formulieren Steffensky und Kleinknecht (2016, S. 305) hinsichtlich der drei Ebenen, dass "die Mehrzahl der Studien positive Effekte videobasierter Lernumgebungen" berichte. Allerdings wird auch angemahnt, dass gerade angehende Lehrpersonen bzw. Studierende im ersten oder zweiten Semester durch komplexe Fallanalysen mit Videos überfordert sein könnten und sich für diese Zielgruppen die Arbeit mit textbasierten Fällen ebenso eigne (Schneider et al., 2016). Zur Bewertung der Effekte videobasierter Lernumgebungen spielt zudem eine große Rolle, wie die Fallarbeit hochschuldidaktisch inszeniert bzw. unterstützt wird. Auch die Einstellung der jeweiligen Hochschuldozierenden zur Videoarbeit ist relevant (Schneider et al., 2016). Dass ein Support der Novizen angesichts der videografierten Unterrichtssituationen notwendig ist, scheint jedoch unbestritten (Goeze et al., 2013). Hierbei sind verschiedene Ansätze entwickelt bzw. verwendet worden (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011; Christ, Arya & Chiu, 2017; Santagata & Guarino, 2011; Schneider, 2016), wobei Biaggi und Wespi (2016) den Ansatz von Santagata (und Guarino) in der Ernährungs- und Verbraucherbildung angewandt haben (Biaggi & Wespi, 2016). Grundsätzlich wird u. a zwischen problembasierten und instruktionsbasierten Ansätzen unterschieden; ebenso zwischen eher aufgabenorientierten und eher teilnehmerorientierten Zugängen (Steffensky & Kleinknecht, 2016; Syring et al., 2016).

Mit Blick auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen (Wirkungsebene 1, siehe oben), auf die sich der vorliegende Beitrag konzentriert, bieten videobasierte Lernumgebungen authentische Szenarien für die Fallarbeit, die aufgrund dieser Authentizität die Theorie-Praxis-Relationierung und die Kompetenz zur Diagnose von Lernsituationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterstützen können (Goeze et al., 2013; Krammer, 2014). Die hohe Dichte der Information und die simultane Präsentation von visuellen und auditiven Informationen ermöglichen einerseits eine hohe Realitätsnähe, führen aber andererseits vielleicht zu der bereits angesprochenen Überforderung. Im Sinne einer nachträglichen "reflection-on-action" (Schön, 2011) können Videosequenzen zudem die Entwicklung von unterrichtlichen Handlungsalternativen durch Teilnehmende in Gang setzen (Krammer, 2014). Gerade in Lehrveranstaltungen zur Begleitung der Praktika von Studierenden des Lehramts scheint dieses Potenzial von Bedeutung: Nach Zeichner (1981) besteht im Zusammenhang mit Praktika die Gefahr, dass Novizen "utilitarian teaching perspectives" (Zeichner, 1981, S. 2) entwickeln, d. h Praxisroutinen und ,funktionierende' Tipps eher unreflektiert übernehmen bzw. imitieren. Die Entwicklung von Handlungsalternativen ermöglicht den Studierenden, Optionen jenseits solcher Routinen zu erkennen.

Zugleich ist mit Blick auf die Wirkungen einer zielgerichteten Videoarbeit selbstverständlich nicht gleichgültig, welche Videos in Lernumgebungen der Hochschule genutzt werden – insbesondere unter der Frage, ob es sich um eigene Aufnahmen der Teilnehmenden handelt oder um Fremdvideos von anderen Laien (Kleinknecht & Schneider, 2013). Die Wahl eigener Videos scheint die Motivation der Teilnehmenden zu stärken; diese schätzen die Authentizität des Videos und sind hoch involviert, wohingegen Fremdvideos die kritische Distanz und kritische Analyse fördern (Kleinknecht & Schneider, 2013).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf eine videobasierte Fallanalyse zu einem Unterrichtsgespräch – dies unter der im zweiten Kapitel zu erläuternden Prämisse, dass die Führung von Unterrichtsgesprächen gerade in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) eine zentrale professionelle Kompetenz von Lehrpersonen darstellt. Die Fallanalyse, welche die Studierenden durchführen, wird im dritten Kapitel ausgehend von der Audiografie der Sitzung beschrieben und interpretiert. Danach folgt im vierten Kapitel eine kurze Skizze der weiterführenden hochschuldidaktischen Arbeit im Anschluss an die Fallanalyse, bevor das fünfte Kapitel mit einem Resümee den Beitrag abschließt. Der gesamte Beitrag folgt der Fragestellung, inwieweit die videobasierte Fallanalyse zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der EVB beitragen kann.

2 Führung von Unterrichtsgesprächen als professionelle Kompetenz von Lehrpersonen

Die Durchführung von Unterrichtsgesprächen als Möglichkeit des Lernens wurde in der deutschsprachigen allgemeinen und fachbezogenen Didaktik bis vor kurzem eher kritisch beurteilt. Man ging davon aus, dass die Mehrheit der Lernenden zu wenig Vorwissen und Motivation mitbringe, sich nicht beteilige und der Lerngewinn folglich gering ausfalle (Pauli, 2010; Pauli & Reusser, 2018). Unter anderem lag diese negative Beurteilung auch daran, dass Forschungen darauf hinwiesen, dass viele der Gespräche durch die jeweilige Lehrperson dominiert seien (Kobarg, Prenzel & Schwindt, 2015) und das sogenannte I-R-E Schema (Teacher Initiation – Student Response – Teacher Evaluation) vorherrsche (Mehan, 1979). Entgegen dieser Kritik zeigt sich im englischsprachigen Raum jedoch seit längerem ein deutliches Interesse an "talk-based learning" (Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018, S. 6), das sich sowohl in zahlreichen Forschungen (van der Veen & van Oers, 2017) als auch in unterstützenden Materialien für Lehrpersonen widerspiegelt (Alexander, 2008; Michaels, O'Connor, Hall & Resnick, 2010).

2.1 Accountable Talk

Im Zusammenhang jenes "talk-based learning" sind im englischsprachigen Raum unterschiedliche Ansätze entwickelt worden, die viele Gemeinsamkeiten aufweisen (Kim & Wilkinson, 2019). Im Folgenden wird vor allem auf das Konzept des "accountable talk" eingegangen (Michaels et al., 2010; Resnick et al., 2018), welches wiederum deutliche Nähe zum "dialogic teaching" aufweist (Alexander, 2018). Auf Basis eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes sollen Lernende unter Leitung der Lehrperson im "accountable talk" gemeinsam Wissen konstruieren, wobei sie zugleich auf eine stringente und sorgfältige Argumentation und eine rücksichtsvolle Gesprächsführung achten. Somit geht es um drei Verantwortlichkeiten ("accountabilities")

...accountability to reasoning (providing a rational justification for a claim), accountability to knowledge (getting the facts right even if it is a struggle to find the right wording), and accountability to the learning community (respecting the ideas and feelings of classmates). All three must be present for deep learning to occur. (Resnick et al., 2018, S. 7)

"Accountable talk" beinhaltet somit, dass Lernende und Lehrende sich Zeit nehmen für Gespräche, um gemeinsam voneinander zu lernen. Es geht um die Formulierung von Argumentationen auf der Basis von seriösem Wissen und um das Aufeinander-Hören und Aufeinander-Bezug nehmen. Die Lehrperson beteiligt sich an diesem Gespräch, sie leitet und moderiert, ohne in das I-R-E Schema zu verfallen. Zugleich geht es gerade *nicht* darum, Recht zu behalten, pointierte verkürzte Behauptungen zu treffen oder Aussagen gar polemisch zu bewerten. Damit stellt "accountable talk" einen Gegenentwurf dar zu "Gesprächen", wie Heranwachsende und Erwachsene sie derzeit von medialen Inszenierungen oder aus sozialen Medien kennen.

In ihrem Übersichtsartikel verweisen Resnick und Kolleginnen (2018) auf Forschungsbefunde zu den lernförderlichen Wirkungen von "accountable talk" (Resnick et al., 2018). Dabei stellen sie zusammenfassend vier Effekte fest: Wenn die Lernenden ihre Ideen und Beiträge mit anderen und der Lehrperson im gemeinsamen Gespräch verantwortungsvoll bearbeiten, lernen sie mehr über den Inhalt als Studierende, die "traditional teaching" (ohne solche Gespräche) erfahren (ebd., S. 3). Zudem zeigen sich die Lerneffekte über einen längeren Zeitraum. Die Lernenden sind außerdem teilweise besser in der Lage, das Gelernte zu transferieren und nicht zuletzt können sie ihre Belange argumentativ klarer und stringenter formulieren. Damit "accountable talk" so erfolgreich sein kann, sind hohe Kompetenzen auf Seiten der Lehrpersonen vorauszusetzen und ebenso entsprechende Lernprozesse auf Seiten der Lernenden (Pauli & Reusser, 2018). Umso wichtiger scheint es, die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen so zu gestalten, dass diese in der Lage sind, "accountable talk" durchzuführen.

2.2 "Accountable Talk" in der EVB

Während die oben zitierten Autorinnen und Autoren dafür plädieren, dass die Durchführung von "accountable talk" zu den professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen in *allen* Fächern zähle, soll im Folgenden aufgezeigt werden, dass solche Gespräche gerade in der EVB einen wichtigen Stellenwert innehaben (sollten).

Eines der basalen fachdidaktischen Paradigmen der EVB lautet, dass diese sich auf die alltäglichen Erfahrungen der Lernenden beziehe. Im Schlussbericht des REVIS-Projekts (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. 2003-2005), einem der grundlegenden fachdidaktischen Dokumente im deutschsprachigen Raum, ist jener zentrale Bezug mehrfach angesprochen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005), etwa beim neunten Bildungsziel ("Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil"), das die Kompetenz beinhaltet, dass die Lernenden sich ..mit den Gewohnheiten und Routinen des Konsum- und Alltagshandelns auseinandersetzen" (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 28). Alle Bildungsziele bzw. die entsprechenden Kompetenzen und weiterführende Erläuterungen im Rahmen von REVIS verweisen mit Blick auf die Alltagsorientierung auf die Bedeutung von (Selbst-) Reflexionen der Lernenden (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 22-28 et passim). In aktuelleren fachdidaktischen Publikationen ist in ähnlichem Sinne von "Bildung für die alltägliche Lebensführung" oder von "Bildung für private Lebensführung" die Rede (Schlegel-Matthies, 2018, 2019). REVIS hat verschiedene bundesdeutsche Lehrpläne beeinflusst, z. B. den Bildungsplan von Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS], 2016). Dort wird das entsprechende Schulfach auf der Sekundarstufe 1 im Sinne der Alltagsorientierung als "Alltagskultur, Ernährung und Soziales" (AES) bezeichnet und der Bezug zum Alltag ist somit übergeordnetes Prinzip.

Im Rahmen der Fachdidaktik einer EVB werden folgerichtig u. a methodische Großformen und didaktische Prinzipien vertreten, die sich dazu eignen, an die alltäglichen Erfahrungen der Heranwachsenden anzuknüpfen und deren Perspektiven auf den Alltag im jeweiligen Umfeld ernst zu nehmen. Das schrittweise Vorgehen in dieser Hinsicht ist beispielsweise in der methodischen Großform des "Biografieorientierten Lernens" konzipiert (Methfessel, 2003). Darüber hinaus richtet das fachdidaktisch bedeutsame Prinzip der "Subjektorientierung" den Fokus des Unterrichtsgeschehens auf das "Subjekt", d. h auf die Individuen in ihrem soziokulturellen Umfeld, wobei hier vorrangig die Lernenden als "Subjekte" angesprochen sind (Bartsch & Methfessel, 2014). Weitere didaktische Prinzipien wie "Lebensweltorientierung", "Erfahrungsorientierung" etc. sind z. B. auch im Bildungsplan von Baden-Württemberg im Fach AES aufgeführt (MKJS, 2016). Diese didaktischen Zugänge haben gemeinsam, dass persönliche Erlebnisse der

Lernenden gedeutet, biografisch sowie soziokulturell reflektiert und mit anderen Lernenden und der Lehrperson geteilt, vertieft und erweitert werden. Solche Erweiterung kann zudem seriöse Publikationen einbeziehen (Methfessel, 2003). Insbesondere der angesprochene kommunikative Austausch von alltäglichen Erlebnissen und Erfahrungen verweist auf die Notwendigkeit eines "accountable talk" und die Berücksichtigung der drei Verantwortungsbereiche (Verantwortung gegenüber dem Wissen, gegenüber der Lerngemeinschaft und für folgerichtiges Denken und Argumentieren) (Pauli & Reusser, 2018, S. 372). Die Verbalisierung von individuell Erlebtem und Erfahrendem und die gemeinsame Generierung von weiterführenden Bedeutungen im "accountable talk" führt zu einer Weiterentwicklung des Wissens aller Beteiligen. Die im "accountable talk" erwartete Verantwortung gegenüber der Lerngemeinschaft ermöglicht, dass jene Erlebnisse und Erfahrungen, ebenso wie damit verknüpfte Emotionen, in einer vertrauensvollen geschützten Gesprächsatmosphäre Raum finden. Die Verantwortung zur sorgfältigen Formulierung von Argumenten bzw. von Aussagen schließt ein, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre persönlichen Überlegungen ebenso wie ihre Antworten auf die Äußerungen von Gleichaltrigen und Lehrperson adäquat zum Ausdruck zu bringen – wobei dies selbstverständlich verbale "Suchbewegungen" nach einer passenden Formulierung einschließt. Die Gesprächsführungskompetenz der Lehrperson impliziert, dass diese in der Lage ist, solche Gespräche zu leiten.

...the teacher guides students through a dialogic process in which they are encouraged to question one another, to consider multiple answers to a question, to justify their own opinions with reasons, and to change their minds based on the worth of someone else's argument. (Resnick et al., 2018, S. 14)

Hierzu bieten die bereits angesprochenen Konzepte und Handreichungen Unterstützung. In der Schweiz befasst sich das derzeit durchgeführte Forschungsprojekt von Pauli und Reusser (2018) u. a mit entsprechenden Weiterbildungskursen von Lehrpersonen. Sie legen dabei Wert auf die Formulierung angemessener Prompts. Damit sind jene Äußerungen von Lehrpersonen angesprochen, die "accountable talk" in Gang setzen, weiterführen und schützen. Differenziert nach Fächern und den drei Verantwortungsbereichen werden unterschiedliche Prompts vorgeschlagen und geübt, etwa "Erkläre uns das noch genauer" (Wissen), "Wer möchte hier noch etwas beifügen" (Lerngemeinschaft), "Wie begründest du deine Antwort" (Argumentieren) (Pauli & Reusser, 2018, S. 372).

Welche Möglichkeiten können nun gerade Videoanalysen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Gesprächsführungskompetenzen von Lehrpersonen im Unterricht einer Ernährungs- und Verbraucherbildung bieten? Das im Folgenden dargelegte Beispiel beansprucht nicht, auf diese Frage eine umfassende Antwort zu liefern, sondern einige aussichtsreiche Impulse zu geben.

3 Analyse eines Fremdvideos im Begleitseminar zum Integrierten Semesterpraktikum

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Brsg. sind Studierende des Lehramts aufgefordert, im Rahmen des "Integrierten Semesterpraktikums" (ISP) u. a Videografien ihres Unterrichts zu erstellen. Eine kurze Sequenz soll dann für das abschließende Portfolio zum Praktikum ausgewählt, transkribiert und analysiert werden. Die Studierenden des Lehramts Sekundarstufe 1 werden während des ISP im zweiten Semester des Masterstudiums durch wöchentliche Unterrichtsbesuche als auch durch verschiedene Seminare begleitet. Unter anderem, weil die Studierenden ihr ISP an verschiedenen Schulen absolvieren, verfügen sie über sehr unterschiedliche Erfahrungen. Der vorliegende Artikel bezieht sich auf das Begleitseminar in der Fachrichtung Ernährung und Konsum des Studienfaches Alltagskultur und Gesundheit (AuG) im Sommersemester 2019. Grundsätzlich orientierte sich das hochschuldidaktische Konzept zur videobasierten Fallanalyse und das Vorgehen im Seminar (s. Abb. 1) an dem Ziel einer Kompetenz zur "Diagnose von Lernsituationen" nach Goeze und Kolleginnen/Kollegen (Goeze et al., 2013).

Mit ihr ist die generische, d. h bildungsbereichsübergreifende Fähigkeit gemeint, Lehr-Lernsituationen als solche a) ebenso abstrakt wie differenziert beschreiben zu können, sie b) aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure deuten und c) mithilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte analysieren zu können sowie d) daraus weiterführende Erkenntnisse für den Fall und e) eine Falldiagnose zu gewinnen, die wesentliche Aspekte des Lehr-Lerngeschehens erfasst. (Goeze et al., 2013, S. 82)

Da es sich um ein fachdidaktisches Begleitseminar handelte, waren mit Blick auf die zitierte Kompetenz, Abschnitt c), zunächst vor allem fachdidaktische Konzepte anzusprechen. Darüber hinaus brachte die hohe Orientierung an den Teilnehmenden und deren Äußerungen zu den Videosequenzen jedoch eine interdisziplinäre Vorgehensweise mit sich, die auch allgemein-pädagogische und pädagogischpsychologische Konzepte einschloss. Hinsichtlich des konkreten Vorgehens in den betreffenden Sitzungen des Seminars referierte die Dozentin auf weitere Publikationen zur Fallanalyse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere auf Schwenk, Klier und Spranger (2010), Schneider (2016), auf Lohmann und Meyer (2015) und nicht zuletzt auf die Handreichung des Zentrums für Schulpraktische Studien der PH Freiburg (Zentrum für Schulpraktische Studien, 2019). In Anlehnung an die genannten Publikationen wurde ein hochschuldidaktisches Vorgehen in acht Schritten entwickelt (s. Abb. 1). Diese Schritte wurden im Seminar präsentiert und bei jeder Sitzung mit videobasierten Vorgehen verwendet. Bei Fremdvideos übernahm die Dozentin des Seminars (im Folgenden abgekürzt mit D S) die ersten drei Schritte und beantwortete gegebenenfalls Rückfragen beim fünften Schritt

Die kurzen Videosequenzen (3-5 Minuten, Schritt 4) wurden mindestens zweimal gezeigt. Danach erhielten die Studierenden das schriftliche Transkript der Sequenzen. Der sechste Schritt erfolgte nach einem Schema von Schwenk, Klier und Spranger (2010), wie Abbildung 2 zeigt; es wurde an die jeweilige Videosequenz angepasst. Zur Visualisierung des Schemas wurde eine Pinwand genutzt, an welche die Studierenden nach der Arbeit in Kleingruppen ihre jeweiligen Ergebnisse zum sechsten Schritt in Stichworten anbrachten und erläuterten. Im Anschluss folgten die weiteren Schritte der Fallarbeit (Schritte 7 und 8). Für den siebten Schritt hatten die Studierenden bereits in der Phase der Vorbereitung der Sitzung ausgewählte Texte erhalten.

Vorgehen bei der Fallarbeit im Seminar

Vorausgegangen sind die Schritte:

- (1) «Problemwahrnehmung» und
- (2) «Problemerfassung» durch die_den Studierende_n, die_der die Videosequenz vorstellt.

In der Sitzung:

(b) Otadici criac_i.	Beschielding. derit all vorsteller and die oftaation alle
	renziert und wertfrei beschreiben; möglichst viele Infor-
	mationen geben; das selbstwahrgenommene Problem
	•

benennen

(4) Alle: Videosequenz sichten und Notizen fertigen

(5) Alle: gegebenenfalls Rückfragen zum besseren Verstehen

stellen

(6) Alle: Analyse der Beschreibung mit Unterstützung durchführen

(7) Alle: Informationssammlung und theoretische Vernetzung:

Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen mit

Reschreibung: den Fall vorstellen und die Situation diffe-

dem Fall in Verbindung bringen

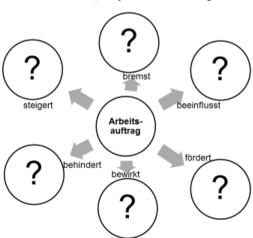
(8) Alle: Handlungsalternativen entwickeln und reflektieren

Abb. 1: Ausschnitt aus der Präsentation der Sitzung: Vorgehen bei der videobasieren Fallanalyse (in Anlehnung an Lohmann & Meyer, 2015, S. 52f; Schwenk, Klier & Spranger, 2010, S. 18; Zentrum für Schulpraktische Studien, 2019).

Im Ganzen handelt sich also um eine example-rule basierte Vorgehensweise (Blomberg et al., 2013) und damit um ein grundsätzlich problembasiertes teilnehmerorientiertes Vorgehen. Im Sinne von Forschungsbefunden (Steffensky & Kleinknecht, 2016) sollte die hohe Strukturierung bei der Fallarbeit und die zusätzliche Unterstützung durch bereitgestellte Literatur durch D_S beim siebten Schritt

mögliche Nachteile ausgleichen, die speziell durch problembasiertes Lernen entstehen könnten. Außerdem sollten die Nutzung einer sehr kurzen Videosequenz und die zusätzliche Verwendung des Transkripts eine generelle Überforderung durch das Video verhindern (Möller, Sunder & Todorova, 2016; Schneider et al., 2016).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf eine Sitzung, in der mit einem Fremdvideo gearbeitet wurde, d. h mit einer Videoaufnahme einer angehenden Lehrperson, die den Studierenden unbekannt war (im Folgenden als "LP V" bezeichnet). Die ausgewählte Videosequenz sollte exemplarisch den alltags-, biografie- und subjektorientierten Zugang der Ernährungs- und Verbraucherbildung und die damit verbundenen Herausforderungen an ein Unterrichtsgespräch verdeutlichen. Sie bezog sich auf das Thema "Frühstück". Das von D S benannte Problem hierbei war, dass die Beteiligung der Lernenden während des folgenden Unterrichtsgesprächs im Unterschied zum Gesprächsanteil von LP V sehr gering blieb (Schritte 1-3). Nach Sichtung der Sequenz (Schritt 4) und der Beantwortung von Rückfragen (Schritt 5) folgte eine Kleingruppenarbeit zur "Analyse der Beschreibung" (Schritt 6). Hier stand der Arbeitsauftrag von LP V im Mittelpunkt (s. Abb. 2). LP V formulierte gemäß Videosequenz u. a. dass jede/jeder Lernende "kurz erklärt", was sie/er gefrühstückt habe. Die Formulierung des mündlichen Arbeitsauftrags von LP V wurde durch Studierende nochmals wortwörtlich wiederholt. Zugleich wurde deutlich gemacht, dass sich die gedanklichen Weiterführungen zu den einzelnen Verben (s. Abb. 2) jeweils nicht trennscharf durchführen ließen.



Zu Schritt 6: "Analyse der Beschreibung"

Abb. 2: Ausschnitt aus der Präsentation der Sitzung: Vorgehen bei der Analyse, Schritt 6 (Quelle: eigene Darstellung nach Schwenk, Klier & Spranger 2010, S. 33).

Die Studierenden des Seminars nahmen beim Austausch der Ergebnisse zum sechsten Schritt sehr detailliert auf den Arbeitsauftrag von LP V und dessen Kontext Bezug und erläuterten mögliche Wirkungen: Die Formulierung des Auftrags "Ich möchte, dass jeder kurz erklärt, was isst er, was trinkt er..." impliziere, dass die Lernenden meinten, sich tatsächlich "kurz" fassen zu müssen, um dem Auftrag zu entsprechen. LP V suggeriere Zeitknappheit, zumal sie an späterer Stelle nochmals einen Impuls mit dem Adverb "kurz" formuliere. Außerdem sei der Auftrag trotz des Verbs "erklären" letztlich nur auf die Nennung von Lebensmitteln gerichtet. Wie man an den Antworten der Schülerinnen und Schüler höre, fehlten folglich weiterführende Reflexionen und "da lernen sie halt noch nichts" (Studentin). LP V lasse den Lernenden sowohl nach einer Frage ihrerseits als auch nach einer Antwort eines/einer Jugendlichen vor der nächsten Frage "weniger als 3 Sekunden" Zeit (Studentin). Sie stelle im Ganzen sehr viele Fragen. Sie formuliere darüber hinaus mehrfach enge Fragen und "Entscheidungsfragen" (Studentin), die mit "Ja" oder "Nein" zu beantworten seien und somit kein Gespräch in Gang setzten. Auch richte LP V wiederholt dieselben Nachfragen an die einzelnen Lernenden. Ein entsprechender Tafelanschrieb mit wichtigen (offenen) Gesprächsimpulsen hätte diese mündlichen Wiederholungen verhindern können. Zudem bewerte sie mehrmals die Antworten der Lernenden explizit und implizit; letzteres, indem aus dem Tonfall ihrer Reaktion auf die Antworten der Lernenden eine Wertung hervorgehe (zur Verdeutlichung dieser Aussage wurde der Tonfall von LP V von der betreffenden Studentin im Seminar nachgeahmt). Solche Bewertungen behinderten jedoch den offenen bzw. ehrlichen Erfahrungsaustausch mit den Jugendlichen. LP V praktiziere "Lehrerecho" (Studentin). Die Sitzordnung "behindert eigentlich die Erzählatmosphäre" (Studentin); hier sei ein Stuhlkreis oder Halbkreis geeigneter. Die Studierenden erläuterten außerdem, dass es sich ihrer Ansicht nach um einen sehr alltagsnahen und grundsätzlich an den Erfahrungen der Lernenden orientierten Arbeitsauftrag handle, wobei der Bezug auf ein aktuelles Frühstück prinzipiell realistische Antworten hervorrufen könne. In diesem Zusammenhang schlagen einige Studierende jedoch auch eine Handlungsalternative vor, indem sie mögliche andere Arbeitsaufträge zur Vorbereitung des betreffenden Unterrichtsgesprächs formulieren und begründen.

Die Aussagen der Studierenden im Plenum spiegelten wider, dass sie sich auf ihre eigenen Praktikumserfahrungen bezogen und zugleich diese Erfahrungen durch die Äußerungen von Studierenden anderer Praktikumsgruppen erweitern konnten. Im Seminargespräch wurden Handlungsroutinen von LP_V benannt und in ihren Wirkungen analysiert (Zeichner, 1981, s. o.). Mögliche Perspektiven der Schülerinnen und Schüler wurden mit Blick auf den Arbeitsauftrag von LP_V entwickelt. Wie ersichtlich, erläuterten die Studierenden zudem bei Schritt 4 bereits Handlungsalternativen. Im Ganzen führten die Studierenden eine eher kritische Analyse des Fremdvideos durch. Die Erfahrungen im Seminar stimmen mit

den betreffenden Forschungen überein, die besagen, dass Studierende mit Fremdvideos kritischer umgehen als mit den Videoseguenzen von Kommilitoninnen und Kommilitonen. In mehrerlei Hinsicht verwiesen die Aussagen der Studierenden darüber hinaus auf Vorteile einer videobasierten Fallarbeit gegenüber einer ausschließlichen textbasierten: Die durch die Sitzordnung hervorgerufene (ungünstige) Gesprächsatmosphäre des Unterrichts wurde im Video anschaulicher als dies im Rahmen eines Transkriptes vermutlich möglich gewesen wäre. Nonverbale Aspekte der Kommunikation, etwa der Tonfall der Reaktion von LP V, waren im Video besser wahrzunehmen als im Transkript. Die eng getaktete zeitliche Abfolge der Frage-Antwortkaskaden in der Interaktion zwischen LP V und Lernenden wurde mit Hilfe des Videos vermutlich besser nachvollziehbar als durch ein Transkript. Mit Blick auf den Vergleich zur Arbeit mit Transkripten ist allerdings zu ergänzen, dass die Qualität des Transkripts und die sehr detailgenaue Befolgung von Transkribierregeln hier eine erhebliche Rolle spielen. An der PH Freiburg dürfen die Studierenden ein vereinfachtes Transkriptionsschema nutzen, das u. a nonverbale Aspekte und Pausen nicht genau wiedergibt.

Zur Vorbereitung des folgenden siebten Schritts sollten sich die Studierenden wiederholend mit der methodischen Großform des biografieorientierten Lernens und dem subjektorientierten Ansatz in der EVB auseinandersetzen. Herausforderungen und Chancen der beiden Herangehensweisen konnten anhand der Videosequenz verdeutlicht werden, um dann im achten Schritt bereits angesprochene Handlungsalternativen herauszustellen und zu erweitern. Hierzu war im vorliegenden Fall die zusätzliche theoretische Vernetzung mit pädagogischen und psychologischen Aspekten zur Führung von Unterrichtsgesprächen wichtig, d. h der Formulierung von "konvergenten" bzw. "divergenten" Fragestellungen bzw. Impulsen (Maier, Kleinknecht, Metz, Schymala & Bohl, 2010) und didaktisch angemessener Prompts (Michaels et al., 2010; Pauli & Reusser, 2018). Darüber hinaus bot sich an, von den Studierenden angesprochene Stichworte wie "Lehrerecho" (Meyer, 2011, S. 286) oder den zeitlichen Umgang mit Fragen und Antworten im Gespräch ("3 Sekunden") theoretisch zu vertiefen (Rowe, 1986). Im vorliegenden Beispiel stellte sich heraus, dass eine 90-minütige Sitzung für die umfassende Durchführung einer videobasierten Fallarbeit zeitlich knapp war.

4 Hochschuldidaktische Weiterführung

Um angesichts dieser zeitlichen Grenzen bei der videobasierten Fallarbeit den letzten beiden Schritten mehr Gewicht zu verleihen, liegt die Weiterführung in einer weiteren Sitzung nahe. Im vorliegenden Beispiel wäre möglich, diese zu nutzen, um zusätzliche alternative Prompts zu formulieren. Ziel wäre, den "Werkzeugkasten" der Studierenden (Pauli & Reusser, 2018) zur Gesprächsführung im Rahmen eines biografie- und subjektorientierten Lernens in der EVB hierdurch zu

erweitern. Die anschauliche Realitätsnähe der Videosequenz erlaubte es außerdem, ein alternatives fiktives Gespräch im Seminar mit analog verteilten Rollen (Studierende des Seminars als Lehrperson und als Schülerinnen und Schüler) und unter Beobachtung durch andere Studierende zu simulieren, um die Wirkungen der neu formulierten Prompts bzw. weiterer Handlungsalternativen erfahrbar zu machen. Solche Simulationen könnten Studierenden dabei helfen, Praxisroutinen, die sich gerade im Aufbau befinden, zu hinterfragen und andere Vorgehensweisen im Ansatz zu erproben.

5 Resümee

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Frage, inwieweit die videobasierte Fallanalyse zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der EVB beitragen und insbesondere die Kompetenz zur "Diagnose von Lernsituationen" unterstützen kann (Goeze et al., 2013). Er beruht auf der Prämisse, dass die Führung von Unterrichtgesprächen im Sinne von "accountable talk" in einer alltagsorientierten EVB einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Anhand eines Fallbeispiels zeigt er auf, wie die videobasierte Arbeit gerade mit Blick auf Unterrichtsgespräche hochschuldidaktisch aus Sicht der Dozentin ergiebig durchgeführt wurde. Selbstverständlich ließen sich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der EVB weitere exemplarische Lehr-Lernsituationen anführen (Biaggi & Wespi, 2016), die in videobasierten Lern-umgebungen an der Hochschule einer umfassenden Analyse unterzogen werden könnten. Zu nennen wären beispielsweise die Modellierung von Fertigkeiten durch die Lehrperson oder durch einzelne Lernende vor oder während der Nahrungszubereitung, die Durchführung von Kleingruppenarbeit, insbesondere unter dem Aspekt von Tutoring und Arbeitsteilung der Jugendlichen (Bender, 2007) oder die formative Kommunikation von Leistungen in der EVB (Buchner & Fritz, 2017).

Im Zusammenhang mit "accountable talk" als inhaltlichen Gegenstand einer videobasierten Fallanalyse im Begleitseminar zum ISP war für die Dozentin des betreffenden Seminars zudem die Audiografie der Sitzung hilfreich, um mit Hilfe einer Metaebenenanalyse die eigene hochschuldidaktische Gesprächsführungskompetenz zu untersuchen.

Literatur

Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. Aufl.). York: Dialogos.

Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science (New York)*, 333(6045), 1034-1037.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). "Der subjektive Faktor". Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung, 3*(3), 3-32.
- Bender, U. (2007). Wie Schüler Arbeitsanweisungen in der Werkstatt Schulküche gemeinsam deuten. Lernchancen im Haushaltslehre-Unterricht. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern zur Qualitätsentwicklung von Unterricht (1. Aufl., S. 111-132). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Biaggi, S. & Wespi, C. (2016). Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden. *HiBiFo Haushalt in Bildung & Forschung, 5*(4), 47-60.
- Blomberg, G., Renkl, A., Garmoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, *5*(1), 90-114.
- Buchner, U. & Fritz, M. M. (2017). Fachlich anspruchsvolles Lernen mit Feedback. *HiBiFo Haushalt in Bildung & Forschung*, 6(4), 80-99.
- Christ, T., Arya, P. & Chiu, M. M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 22-35.
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung. (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt.* 2003-2005, Universität Paderborn. http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht
 - mit_Anhang-mit.pdf
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(1), 79-113.
- Kim, M.-Y. & Wilkinson, I. A.G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, *21*, 70-86.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, *33*, 13-23.
- Kobarg, M., Prenzel, M. & Schwindt, K. (2015). Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP, Bd. 3.3, S. 408-426). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(2), 164-175.

- Lohmann, G. & Meyer, H. (2015). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten (Scriptor-Praxis Sekundarstufe I+II, 12. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Schymala, M. & Bohl, T. (2010). *Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse* (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Forschungsbericht Nr. 38). Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Methfessel, B. (2003). "Biographie und Lernen" Allgemeine Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen in einem lebensweltbezogenen Fach. *Haushalt und Bildung*, 80(1), 32-42.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. 2: Praxisband* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W. & Resnick, L. B. (2010). *Accountable Talk® sourcebook: For c/assroom conversation that works*, Institute for learning. University of Pittsburgh.
 - http://iflpartner.pitt.edu/index.php/educator_resources/accountable_talk
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS]. (2016). Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Wahlpflichtfach. http://www.bildungsplaenebw.de/.Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/AES
- Möller, K., Sunder, C. & Todorova, M. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft,* 44(4), 339-355.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht (S. 145-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 365-377.
- Resnick, L. B., Asterhan, C., Clarke, S. & Schantz, F. (2018). Next Generation Research in Dialogic Learning. In D. M. Gollnick, G. E. Hall & L. F. Quinn (Eds.), *The Wiley handbook of teaching and learning* (Wiley Handbooks in education, pp. 323-338). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, *37*(1), 43-50.

- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43(1), 133-145.
- Schlegel-Matthies, K. (2018). Alltägliche Lebensführung im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 7(3), 3-17.
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Editorial für das Themenheft: Bildung für private Lebensführung. *HiBiFo Haushalt in Bildung & Forschung, 8*(2), 2.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Dissertation, Universität Tübingen. Verfügbar unter https://publikationen.unituebingen.de/xmlui/handle/10900/71843
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft 44*(4), S. 474-490.
- Schön, D. A. (2011). *The reflective practitioner. How professionals think in action* (Reprinted). Farnham: Ashgate.
- Schwenk, E., Klier, W. & Spanger, J. (2010). Kasuistik in der Lehrerbildung. Seminardidaktische Impulse für eine praxis-, problem- und teilnehmerorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(Suppl. 1), 1-21.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft* 44(4), 305-321.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86-108.
- Van der Veen, C. & van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction*, 48, 1-4.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22. https://doi.org/10.1007/BF01807805
- Zentrum für Schulpraktische Studien. (2019). Begleitheft zum Integrierten Semesterpraktikum (ISP). Lehramtsstudiengang Sekundarstufe 1 (M.Ed.), Pädagogische Hochschule Freiburg. https://www.ph-freiburg.de/hochschule/zentraleeinrichtungen/zfs/praktika/po-2015/isp-sek-1.html

Verfasserin

Prof. in Dr. in Ute Bender

Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit Fachrichtung Ernährung und Konsum Pädagogische Hochschule Freiburg Kunzenweg 21 D-79117 Freiburg

E-Mail: ute.bender@ph-freiburg.de Internet: www.ph-freiburg.de/institut-fuer-alltagskultur-bewegung-undgesundheit/ute-bender/home.html

Claudia Wespi & Markus Steiner

"Wirtschaft entdecken" – eine computergestützte Lernumgebung mit Lernpotenzial für Lernende und Lehrpersonen

Im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH) sollen Lernende die wechselseitige Abhängigkeit von Haushalten und Unternehmen der Wirtschaft erkennen. Die Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" unterstützt Lernende und Lehrpersonen darin, die Perspektive eines Unternehmens einzunehmen. Das Konzept, in dessen Zentrum eine computerbasierte Simulation mit fünf Levels steht, umfasst die drei Phasen "Heranführung", "Planspiel" und "Transfer".

Schlüsselwörter: Lehrpersonenbildung, Planspiel, Computerbasierte Simulation, Kompetenzförderung, Perspektivenübernahme

"Discovering economy" – a computer-based learning environment with learning potential for learners and teachers

In the subject *Economy – Work – Household* learners should recognize the mutual dependence of households and enterprises of the economy. The learning environment "Discovering economy" supports learners and teachers in taking the perspective of a company. The concept, which focuses on a computer-based simulation with five levels, comprises the three phases "introduction", "business game" and "transfer".

Keywords: teacher training, business game, computer-based simulation, competence development, transfer of perspectives

1 Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH): wirtschaftliche Zusammenhänge verstehen lernen

Mit dem Lehrplan 21 hat das Fach Hauswirtschaft in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 eine inhaltliche Erweiterung und Neuakzentuierung erhalten. Dies zeigt sich auch in der neuen Namensgebung "Wirtschaft – Arbeit – Haushalt" (WAH). Das bisherige Bildungsanliegen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Fragen und Situationen der privaten Alltagsgestaltung auseinanderzusetzen sollen, bleibt weiterhin bestehen. Sie sollen jedoch zusätzlich erkennen und verstehen, wie sie im Rahmen ihrer alltäglichen Lebensführung in vielfältiger Weise mit Unternehmen der Wirtschaft in Verbindung stehen. Entsprechend sollen Zusammenhänge und wech-

"Wirtschaft entdecken"

selseitige Abhängigkeiten der Haushalte mit der Wirtschaft explizit thematisiert werden:

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass alltägliche Lebensführung nicht auf Arbeiten im Haushalt beschränkt, sondern in vielfältiger Weise mit weiteren Lebensbereichen vernetzt ist. Sie setzen sich damit auseinander, dass Menschen Entscheidungen auf Märkten treffen, mit begrenzten Mitteln haushalten und dabei Nutzen, Kosten und Risiken abwägen. Sie realisieren, dass vieles selber entscheiden zu dürfen, eine Zunahme der Verantwortlichkeiten bedeutet und jeder Mensch aufgefordert ist, die Gestaltung seines Alltags mit den individuell verfügbaren materiellen, kulturellen, personalen und sozialen Ressourcen abzustimmen. (D-EDK, 2014a, S. 21)

Güter und Dienstleistungen, die von den privaten Haushalten für die Lebensführung genutzt werden können, werden von zahlreichen Unternehmen für unterschiedliche Konsumbereiche hergestellt. Der Wandel zur Konsumgesellschaft und damit einhergehend die Entstehung von ökologischen, sozialen und ökonomischen Problemen haben aufseiten der Konsumentinnen und Konsumenten zu neuen Anforderungen geführt (Schlegel-Matthies, 2018). So sind nicht nur die Unternehmen gefordert, Mitverantwortung für nachhaltigen Konsum zu übernehmen, sondern auch die Individuen selbst (Aßländer, 2011). Zudem sind in der Politik nachhaltigkeitsförderliche Rahmenbedingungen im demokratischen Prozess auszuhandeln (Grunwald, 2014).

Im WAH-Unterricht sollen Schülerinnen und Schüler hinter die "Kulissen" der Konsumgüter und Dienstleistungen blicken, die in der alltäglichen Lebensführung in Anspruch genommen werden. Sie sind aufgefordert, aus der Perspektive von Unternehmen die Herstellung von Gütern oder Dienstleistungen zu überblicken und die damit verbundenen Interessen- und Zielkonflikte zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Entscheidungen zu erfassen (vgl. Lehrplan WAH, D-EDK, 2014b, S. 3: "Die Schülerinnen und Schüler können die Produktion von Gütern und Dienstleistungen vergleichen und beurteilen"). Zudem sollen sie sich mit einfachen, grundlegenden Prinzipien der Marktwirtschaft auseinandersetzen und an konkreten Beispielen aus dem Alltag das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage, Einflüsse auf die Preisbildung und Möglichkeiten der staatlichen Marktintervention aufzeigen können. Dies dient dem Ziel, Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Abhängigkeiten von Unternehmen und Haushalten zunehmend differenzierter zu verstehen. Damit verbunden ist auch das Erkennen von Steuerungsmöglichkeiten und Gestaltungsspielräumen sowohl von Menschen in Unternehmen als auch von Menschen in Haushalten (vgl. Lehrplan WAH, D-EDK, 2014b, S. 4: "Die Schülerinnen und Schüler können Prinzipien der Marktwirtschaft aufzeigen").

Das Fach WAH ist aufgrund der Intention, zur Bildung für die alltägliche Lebensführung beizutragen, primär in den Haushaltwissenschaften verortet. Da eine differenzierte Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Situationen jedoch meist den Einbezug von unterschiedlichen Bezugsdisziplinen erfordert, ist WAH ein

multi- und interdisziplinär ausgerichtetes Fach, was sich sowohl im Bereich der Fachwissenschaft als auch im Bereich der Fachdidaktik zeigt. Für die Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Zusammenhängen im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts bietet es sich deshalb an, die Bestrebungen einer sozioökonomischen Bildung zu berücksichtigen. Unterricht soll gemäß Klafki (2007) zur selbstbestimmten Bewältigung von lebensweltlichen Situationen beitragen und gesellschaftliche Mitverantwortung fördern. Konkret auf die Inhalte von WAH übertragen bedeutet dies, dass wirtschaftliches Handeln aus der Perspektive verschiedener Koordinationssysteme (Haushalte, Unternehmen, Staat, Welt) zu betrachten ist und die jeweiligen Anforderungen, Herausforderungen, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen herausgearbeitet werden sollen (Weber, 2014). Eine sozioökonomisch ausgerichtete Bildung soll gemäß Kutscha (2014) zur Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit beitragen, indem wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen beleuchtet werden. Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sind durch die Erarbeitung von begründungsfähigen Entscheidungen hinsichtlich ausgewählter, für die Lernenden bedeutsamer ökonomischer Handlungspraktiken zu fördern. Die Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit ist zu unterstützen, damit Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche und individuelle Folgen ökonomischer und wirtschaftspolitischer Maßnahmen erkennen und beurteilen können.

Die Entwicklung des bisherigen Faches Hauswirtschaft zu WAH stellt auch neue Anforderungen an die Lehrpersonen. Sie benötigen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Know-how, um die neuen Schwerpunkte kompetent unterrichten zu können. Dadurch ergeben sich in der Ausbildung von Lehrpersonen im Fach WAH Veränderungen, amtierende Lehrpersonen benötigen entsprechende Weiterbildungsangebote und es sind Lernmaterialien für den Unterricht auf der Zielstufe zu entwickeln. In Entsprechung mit diesen Erfordernissen steht Lehrpersonen in der Schweiz mit "Wirtschaft entdecken" eine auf die Kompetenzen des Lehrplans WAH abgestimmte, vielfältig einsetzbare Lernumgebung zur Verfügung. Damit sie das darin enthaltene Lernpotenzial erkennen und im Unterricht fachkompetent nutzen können, werden an den Pädagogischen Hochschulen entsprechende Weiterbildungen angeboten. In der Ausbildung von Lehrpersonen kann die Lernumgebung zudem für die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Schwerpunkten genutzt werden.

2 Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" für die Sekundarstufe 1

Die Entwicklung der Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" wurde durch die Ernst Schmidheiny Stiftung initiiert. Die Stiftung setzt sich seit mehr als 45 Jahren für die Förderung der wirtschaftlichen Bildung auf der Sekundarstufe 2 ein. Eine Kernkom-

"Wirtschaft entdecken"

petenz der Stiftung sind computergestützte Wirtschaftssimulationen, die insbesondere im Rahmen von Wirtschaftswochen an Gymnasien und Berufsschulen zum Einsatz gelangen. Die Stiftung ist sich ihrer Verantwortung als private Anbieterin in der öffentlichen Schule bewusst und hat die vom Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) initiierte "Charta zu Sponsoring, Förderung und Finanzierung von öffentlicher Bildung durch private Anbieter" (LCH, 2019) unterzeichnet, wodurch sie sich verpflichtet hat, die vereinbarten Richtlinien einzuhalten. Darin wird unter anderem festgehalten, dass "Lern- und Unterrichtsmaterialien [...] von Schulen und Anbietern auf die üblichen pädagogischen und inhaltlichen Qualitätsstandards geprüft" werden müssen und "den rechtlichen Vorgaben insbesondere denjenigen in der Bundesverfassung und in kantonalen Gesetzen" zu entsprechen haben. Dies umfasst explizit "inhaltliche, politische und weltanschauliche Ausgewogenheit; altersgemässe Angebote; keine Beeinflussungsversuche" (LCH, 2019, Punkt 3).

In der Lernumgebung erleben die Schülerinnen und Schüler das Zusammenspiel von wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Aspekten bei der Führung eines Sägereibetriebs. "Weshalb wurde eine Sägerei gewählt?" lautet eine oft geäußerte erste Reaktion von Lehrpersonen. Begründen lässt sich diese Wahl damit, dass Holz ein wichtiger nachwachsender Rohstoff ist. Viele Produkte werden aus Holz hergestellt und beim Bau vieler Gebäude wird Holz verwendet. Der wichtigste Grund bestand bei der Konzeption der Lernumgebung jedoch darin, dass in einem Sägereibetrieb mit der Verarbeitung von Rundhölzern zu Rohhoblern ein schnell überblickbarer Produktionsprozess vorliegt. Dies trägt dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler inhaltlich auf die Perspektive der Unternehmensführung und die damit einhergehenden Überlegungen konzentrieren können.

Die Lernumgebung gliedert sich in die drei Phasen "Heranführung", "Planspiel" und "Transfer":

• Phase 1: "Heranführung"

Die Lernenden werden mit der Ausgangslage vertraut gemacht, die für die Führung eines Sägereibetriebs bedeutsam ist. Sie setzen sich am Beispiel von Produkten aus Holz mit dem Lebenszyklus von Gütern und damit verbunden mit der Wertschöpfung entlang des Lebenszyklus auseinander. Im Lernbild "Waldwil", auf welchem ein Sägereibetrieb illustriert ist, lässt sich dies konkret verorten (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Lernbild Waldwil der Phase "Heranführung" (Quelle: ESST, 2017a)

Ersichtlich wird beispielsweise die Wertschöpfungskette eines Möbelstücks, die von links nach rechts mit den einzelnen Wertschöpfungsstufen abgebildet ist (Wald, Forstbetrieb, Sägerei, Schreinerei, Möbelhaus, Haushalt). Zudem trägt das Lernbild zur Veranschaulichung der Sägerei und ihres Umfelds mit den verschiedenen Anspruchsgruppen bei.

• Phase 2: ,,Planspiel"

In Kleingruppen übernehmen die Lernenden die Führung eines Sägereibetriebs für drei bis maximal zehn Geschäftsjahre. Je nach Klassengröße stehen somit drei bis maximal zehn Sägereien im Wettbewerb miteinander. Die Komplexität der inhaltlichen Auseinandersetzung mit unternehmerischen Entscheidungen wird von der Lehrperson durch die Wahl eines Levels bestimmt. Beginnend bei Level 1, bei welchem zwei Entscheidungen anstehen, erhöhen sich die Anforderungen bis zu Level 5 kontinuierlich. Durch die Wiederholung eines Levels kann der Verlauf dem Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Um die Kompetenzanforderungen gemäß Lehrplan WAH zu erfüllen, sind mindestens Level 1 bis 3 zu durchlaufen. Sie decken die Inhalte der Triple Bottom Line (nachhaltige Entwicklung) ab, da in der Rolle der Sägereileitung ökonomische, ökologische und soziale Entscheidungen zu treffen sind. Dazu gehören beispielsweise Entscheidungen zur Produktionsmenge, zum Verkaufspreis, zur Umweltfreundlichkeit des Rundholzes, zur Anzahl Mitarbeitenden, zu Werbeausgaben, zur Entlöhnung der Mitarbeitenden und der Sägereileitung, zur Ausund Weiterbildung und zu Ausgaben für gesellschaftliches Engagement. In Level 4 und 5 kommen zusätzliche Inhalte wie die staatliche Einflussnahme oder Investitionsaspekte hinzu, die in den Entscheidungen zu berücksichtigen sind.

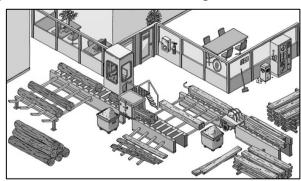


Abb. 2: Lernbild zum Produktionsprozess der Sägerei (Quelle: ESST, 2017a)

Das Herzstück der Planspielphase bildet die computerbasierte Simulation, die auf einer digitalen Plattform zur Verfügung steht und zur Veranschaulichung der Marktkonkurrenz unter den Sägereibetrieben beiträgt. Die Lernenden finden auf der webbasierten Plattform alle Informationen zu ihrer Sägerei, die sie für das

"Wirtschaft entdecken"

Treffen ihrer Entscheidungen benötigen. Ein zweites Lernbild veranschaulicht den Produktionsprozess der Sägerei (vgl. Abb. 2) und verändert sich je nach Level. Auf der digitalen Plattform sind im Lernbild jeweils jene Entscheidungen verortet, die von den Lernenden in der Rolle der Sägereileitung zu treffen sind.

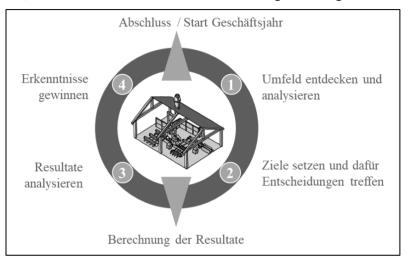


Abb. 3: Verlauf eines Geschäftsjahres in vier Schritten in der Phase "Planspiel" (ESST, 2017b, S. 13)

Ein Geschäftsjahr verläuft jeweils in vier Schritten (vgl. Abb. 3):

- 1. *Umfeld entdecken und analysieren*: Die Lernenden analysieren die Ausgangslage des Betriebs und das Wirtschaftsumfeld. Die Grundlagen sind dem jeweiligen Level angepasst und auf das Wesentliche reduziert.
- 2. Ziele setzen und dafür Entscheidungen treffen: Die Lernenden legen auf der Basis ihrer Analyse die Ziele für das Geschäftsjahr fest und tragen diese auf der digitalen Plattform ein. Die zu definierenden Ziele orientieren sich an den Schwerpunkten des jeweiligen Levels. Danach treffen die Lernenden die Entscheidungen für ihren Betrieb (z. B. in Level 1 bezüglich Produktionsmenge und Verkaufspreis) und geben diese wiederum auf der Plattform ein. Die Geschäftsergebnisse der verschiedenen Betriebe werden durch die computerbasierte Simulation berechnet und in Tabellenform aufbereitet.
- 3. Resultate analysieren: Zentrale Ergebnisse eines Geschäftsjahres werden von der Lehrperson präsentiert. Dadurch erhalten die Lernenden einen Überblick über ausgewählte Resultate aller Sägereien, beispielsweise Verkaufspreise, ökologische Qualität des gekauften Rundholzes oder Anzahl Mitarbeitende. Dabei werden jedoch einzig jene Ergebnisse bekannt gegeben, die in der Realität mittels einer Marktrecherche tatsächlich in Erfahrung gebracht werden könnten. Die Lernenden analysieren die Ergebnisse des eigenen Betriebs anhand eines einfachen Geschäftsberichts.

- 4. *Erkenntnisse gewinnen:* Die Lernenden leiten Erkenntnisse ab, welche in die Entscheidungen des nächsten Geschäftsjahres einfließen.
- Phase 3: "Transfer"

Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Planspielphase werden nun in anderen Zusammenhängen angewendet und erweitert, zum Beispiel für die (Weiter-) Entwicklung des schulinternen Pausenkiosks oder um das neu erarbeitete Wissen für das Treffen und Begründen von Konsumentscheidungen zu nutzen.

3 Kompetenzförderung nach ko-konstruktivem Lernverständnis

Die computerbasierte Simulation in der Phase des Planspiels ermöglicht den Lernenden einen Perspektivenwechsel, indem sie die Rolle der Unternehmensleitung übernehmen. Die mit den ökonomischen, ökologischen und sozialen Entscheidungen verbundenen Folgen für die Jahresergebnisse des Sägereibetriebs berechnet der Computer. Die Lernenden können sich deshalb inhaltlich auf die Entscheidungen und den Umgang mit den sich ergebenden Interessen- und Zielkonflikten konzentrieren. Während der Ergebnispräsentation eines Geschäftsjahres durch die Lehrperson und bei der Analyse der Geschäftsergebnisse ihres Sägereibetriebs erfahren die Lernenden, wie ihre Sägerei im Wettbewerb mit anderen Sägereibetrieben steht. Beispielsweise kann es vorkommen, dass ökologische und soziale Bemühungen ihres Sägereibetriebs auf dem Markt nicht in jedem Fall die gewünschte Nachfrage zu generieren vermögen. Die Lernenden werden sich dadurch bewusst, wie ein Unternehmen stets auch von den Kundinnen und Kunden abhängig ist, die solches Engagement im Bereich der Nachhaltigkeit unterstützen. Dies kann im Unterricht zu interessanten Fragen und Diskussionen führen.

Diese Reflexion bildet in der Planspiel-Phase das didaktisch zentrale Element. Denn nicht das "Planspielen" als solches bewirkt Lernen, sondern das Nachdenken darüber und das Einordnen der damit zusammenhängenden Erfahrungen. Konkret bezieht sich die Reflexion auf vier Bereiche: Planspielverlauf und -ergebnis; Erklärung der Zusammenhänge, die in der Simulation wirken; Reduktionsabstand der Simulation gegenüber der Realität; Arbeitsprozess in der Kleingruppe.

Das lernbezogene Potenzial von "Wirtschaft entdecken" lässt sich mit dem zugrunde liegenden ko-konstruktiven Lernverständnis begründen. In Kleingruppen identifizieren sich die Lernenden mit ihrer Sägerei. Sie bringen ihr heterogenes Wissen in die Diskussion ein, stellen Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen her, antizipieren mögliche Folgen der zu treffenden Entscheidungen und diskutieren diese, um gemeinsam getragene Beschlüsse zu fällen. Am Ende eines Geschäftsjahres analysieren und evaluieren sie ihre Geschäftsergebnisse. Gleichzeitig steht die Kleingruppe im Klassenverband mit ihrem Sägereibetrieb

"Wirtschaft entdecken"

im Wettbewerb mit anderen Unternehmen, was Dynamik erzeugt und eine motivierende Lernatmosphäre begünstigt. Die digitale Plattform nimmt den Lernenden nicht das Denken ab, sondern schafft mit der zunehmenden Anzahl an Entscheidungen vielmehr immer wieder neue Lerngelegenheiten. Sie trägt damit kontinuierlich zur Förderung von Denk- und Verstehensprozessen bei und unterstützt den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler. Zudem lässt sich die bestehende Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" inhaltlich vielfältig erweitern, beispielsweise indem die Auseinandersetzung mit Marketingmöglichkeiten in einen Werbespot für den eigenen Sägereibetrieb mündet, indem die Sägereileitung ihre Geschäftsergebnisse im Rahmen einer Medienpräsentation vorstellen muss oder indem lebensweltliche Erkundungen dazu genutzt werden, die bisher anhand der Simulation gewonnenen Erkenntnisse mit der Realsituation in Verbindung zu bringen bzw. sie zu überprüfen.

4 Agile Projektentwicklung als Ressource

Die Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" wurde in einem interdisziplinär zusammengesetzten Team im Zeitraum zwischen 2013 und 2017 entwickelt und im Jahr 2016 zum ersten Mal implementiert. Die vier Personen des Kernteams verfügten über inhaltlich breit abgestützte Expertise in den folgenden Bereichen: Entwicklung von computerbasierten Wirtschaftssimulationen, Einsatz von Planspielanlagen bei jungen Erwachsenen, Betriebswirtschaft und Wirtschaftspädagogik, Fach- und Bildungsverständnis WAH, kompetenzfördernde Unterrichtsgestaltung auf der Sekundarstufe 1, Lehrpersonenaus- und -weiterbildung, Lehrmittelentwicklung sowie Projektmanagement. Das Zusammenführen und Nutzbarmachen der unterschiedlichen Kompetenzen zur Umsetzung des angestrebten Ziels verlangte von allen Beteiligten die Bereitschaft, sich auf einen Diskurs einzulassen und zunehmend neue inhaltliche Perspektiven mitzudenken.

Eine Begleitgruppe mit Vertretungen aus unterschiedlichen Kantonen der Schweiz, unter anderem aus der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung, den Berufsschulen, den Gymnasien sowie dem Fach auf der Zielstufe, unterstützte die Projektentwicklung. Aufgrund der Erfahrungen mit Simulationen auf der Sekundarstufe 2 stand von Beginn an fest, dass Lehrpersonen, die "Wirtschaft entdecken" im Unterricht einsetzen wollen, eine Weiterbildung zu besuchen haben. Aus diesem Grund wurde im Verlaufe des Projektes ein Netzwerk mit jenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz aufgebaut, an denen im Studiengang der Sekundarstufe 1 das Fach WAH studiert werden kann. Damit wurde beabsichtigt, dass die Schulung der Lehrpersonen zukünftig von den Dozierenden des Faches WAH übernommen werden kann. Zu diesem Zweck mussten allerdings auch WAH-Dozierende selbst zuerst die Einführungskurse zu "Wirtschaft entdecken" besuchen, damit sie danach im Rahmen

eines Kaderkurses (vgl. Abschnitt 5) auf die Übernahme der Weiterbildungskurse vorbereitet werden konnten.

Die Erprobungen der computerbasierten Planspielphase mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 durch das Kernteam, die Pilotierung der Einführungskurse mit Lehrpersonen und ihre Rückmeldungen zu den Erfahrungen aus den ersten Unterrichtseinsätzen waren bedeutsame Meilensteine im Projektverlauf. Dieser Prozess hatte zudem zur Folge, dass immer mehr Personen ihr Wissen in das Projekt einbringen konnten und die Lernumgebung auf der Zielstufe und im Fach an Bekanntheit und Akzeptanz gewann.

Die Webplattform wurde mittels agiler Softwareentwicklungsmethoden erstellt. Ein wesentlicher Teil der Lösungsansätze war zu Beginn noch nicht klar festgelegt worden. Diese Unklarheiten wurden beseitigt, indem schrittweise testbare Zwischenergebnisse geschaffen wurden. Dieses iterative und inkrementelle Vorgehen beruhte auf der Annahme, dass sich die Lösungsansätze auf diese Weise effizienter finden lassen würden als durch eine bereits im Vorfeld durchgeführte abstrakte Klärungsphase. Die Umsetzung erfolgte somit iterativ und inkrementell. Das langfristige Ergebnis wurde kontinuierlich verfeinert und verbessert. Weil die Detailplanung jeweils nur für den nächsten Entwicklungszyklus (Sprint) erstellt wurde, konnte die Projektplanung auf das Wesentliche fokussiert werden.

Heute findet jährlich ein Erfahrungsaustausch mit WAH-Lehrpersonen sowie mit WAH-Dozierenden statt. Die Treffen dienen dazu, einen Einblick in den Einsatz der Lernumgebung zu nehmen, Anregungen für deren Weiterentwicklung zu erhalten und Impulse im Hinblick auf die lernwirksame Nutzung und die Begleitung der Schülerinnen und Schüler zu geben. Angekündigt werden die Treffen mittels eines Newsletters, der auf Initiative von Lehrpersonen und Dozierenden entstanden ist. In diesem Newsletter wird den Lehrpersonen zudem eine für den Unterricht aufbereitete Fallstudie zur Verfügung gestellt, die von einem aktuellen Medienbericht ausgeht. Auf diese Weise sollen neue Anregungen für vertiefte und ergänzende Auseinandersetzungen mit der Simulation vermittelt werden.

5 Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Die grundsätzliche Intention hinter der Konzeption von "Wirtschaft erleben" bestand darin, sowohl interessante und ergiebige Lernangebote für die Zielstufe bereitzustellen als auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu unterstützen. Schülerinnen und Schüler sollen einen lernwirksamen sowie fachlich und didaktisch begründeten Unterricht erleben. Des Weiteren wurden die Begleitmaterialien und die Weiterbildungskurse von Anfang an spezifisch an die neuen Anforderungen angepasst, die sich durch die Einführung von WAH ergeben.

"Wirtschaft entdecken"

Tab. 1: Übersicht über die drei zentralen Dokumente der Lernumgebung "Wirtschaft entdecken"

Kommentar für Lehrpersonen	Inhaltliches Manual	Technisches Manual
Unterricht planen und durchführen • Wirtschaft im Lehrplan WAH • Planspiele – die Welt nachahmen • Kompetenzfördernder Unterricht • Überblick Unterrichtseinheit: Heranführung, Planspiel, Transfer • Unterrichtsplanung und Hinweise zur Unterrichtsdurchführun g	Inhaltliche Zusammenhänge im Planspiel • Ausgangslage und Überblick über die Simulation • Wichtige Zusammenhänge und Wechselwirkungen • Erläuterungen der 5 Levels • Entscheidungen der Lehrperson • Umweltfaktoren im Spielverlauf	Anleitung zur Nutzung der Webplattform • Zugang zur Webplattform • Planspiel starten • Durchführung Planspiel • Ergänzende Funktionen

Um die Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" im Unterricht nutzen zu können, besuchen die WAH-Lehrpersonen einen zweitägigen Einführungskurs. Dieser berechtigt sie, die Lizenz für den Einsatz im Unterricht zu erwerben. Die Weiterbildung enthält folgende Schwerpunkte: zwei E-Learning-Programme für die Erarbeitung und die Sicherung wirtschaftlicher Grundlagen, eigenes Erleben der Planspielphase in der Rolle der Schülerin/des Schülers, Befassung mit der inhaltlichen Ausrichtung und der technischen Handhabung der Planspielanlage sowie Auseinandersetzung mit (fach)didaktischen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung auf der Zielstufe. Drei Dokumente unterstützen die Lehrpersonen bei der Umsetzung der Lernumgebung auf der Zielstufe didaktisch, fachlich und technisch (vgl. Tab. 1).

In der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen des Faches WAH kann das Anspielen der computerbasierten Planspielphase einen Einblick in ein digitales Lernangebot ermöglichen, mit welchem fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in einem kooperativen Lernsetting gefördert werden können. Dozierende im Bereich der Fachwissenschaft können "Wirtschaft entdecken" einsetzen, um das Fachwissen der Studierenden zu überblicken und/oder zu erweitern. In der Fachdidaktik wiederum lässt sich das Potenzial von Planspielen/Simulationen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus didaktischer Sicht beleuchten.

Wer als Dozentin oder Dozent WAH-Einführungskurse für Lehrpersonen durchführen möchte und/oder die Lernumgebung in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen einzusetzen gedenkt, hat – wie in Abschnitt 4 bereits erwähnt – die von der Stiftung angebotenen Kaderkurse im Umfang von 1½ Tagen zu besuchen. Neben der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" wird in diesen Veranstaltungen auch die fachliche, technische und didaktische Lernbegleitung von (angehenden) Lehrpersonen thematisiert

6 Erfahrungen und Ausblick

Lehrpersonen berichten von positiven Erfahrungen, die sie mit der Lernumgebung "Wirtschaft entdecken" im Unterricht gemacht hätten. Positiv überrascht sind sie häufig über das bereits vorhandene Wissen ihrer Schülerinnen und Schüler. Zudem erleben Lehrpersonen die Lernenden als neugierig und engagiert. Des Öfteren nehmen sie zum Beispiel wahr, wie sich einzelne Lernende im Unterricht in der Rolle der Sägereileitung anders – und zwar in der Regel hochmotiviert, konzentriert und wissbegierig – einbringen. Die Lernumgebung wird von den Lehrpersonen generell als variantenreich erweiterbar wahrgenommen, da sich beispielsweise Bezüge zu vielfältigen lebensweltlichen Lernorten in der Umgebung einer Schule oder zur Berufswelt herstellen lassen. Ebenfalls werden Möglichkeiten gesehen, weitere Kompetenzen des WAH-Lehrplans anzugehen. So könnte unter anderem der nachwachsende Rohstoff Holz in der Auseinandersetzung mit Ressourcenverbrauch und Konsumfolgen aufgegriffen werden.

Auch zukünftig wird es wichtig sein, den Dialog mit WAH-Lehrpersonen der Zielstufe und mit Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen weiterzupflegen. Für den Einsatz der Simulation im Unterricht auf der Zielstufe sollen den Lehrpersonen Tutorials zur Verfügung gestellt werden, damit sie sich zielführend und effizient auf den Unterricht vorbereiten können. Des Weiteren ist das Videografieren von Unterrichtssequenzen in Planung, um auf deren Grundlage in der Aus- und Weiterbildung die Förderung von Denk- und Verstehensprozessen der Schülerinnen und Schüler und die Lernbegleitung der Lehrperson anschaulich und vertieft zu thematisieren. Zudem besteht ein Forschungsdesiderat, das mittels wissenschaftlicher Begleitforschung angegangen werden soll.

Die kontinuierliche Weiterentwicklung von "Wirtschaft entdecken" wird von der Ernst Schmidheiny Stiftung in enger Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen und weiteren Anspruchsgruppen auf didaktischer, fachwissenschaftlicher und digitaler Ebene fortgeführt.

Literatur

- Aßländer, M. S. (2011). Unternehmerische Verantwortung und die Rolle der Konsumenten. In L. Heidbrink, I. Schmidt & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung der Konsumenten Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum* (S. 57–74). Frankfurt am Main: Campus.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz]. (2014a). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel* (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz]. (2014b). *Lehrplan 21. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Kompetenzaufbau 3. Zyklus* (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern: D-EDK.
- ESST [Ernst Schmidheiny Stiftung]. (2017a). Lernumgebung "Wirtschaft entdecken". Computerbasierte Simulation. Zürich: Ernst Schmidheiny Stiftung.
- ESST [Ernst Schmidheiny Stiftung]. (2017b). *Lernumgebung "Wirtschaft entdecken"*. *Unterlagen für Lehrpersonen*. Zürich: Ernst Schmidheiny Stiftung.
- Grunwald, A. (2014). Nachhaltiger Konsum Plädoyer gegen eine Engführung auf Konsumentenverhalten. *Haushalt in Bildung & Forschung, 3* (2), 15–23.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kutscha, G. (2014). Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 63–80). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- LCH [Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz]. (2019). Charta zu Sponsoring, Förderung und Finanzierung von öffentlicher Bildung durch private Anbieter (Stand 24. September 2019). Zürich: LCH-Zentralsekretariat. https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Publikationen/190924 Charta.pdf
- Schlegel-Matthies, K. (2018). Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7 (3), 3-17.
- Weber, B. (2014). Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 128-154). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Verfasserin/Verfasser

Claudia Wespi, lic. phil.

Pädagogische Hochschule Luzern Studiengang Sekundarstufe 1 Fachleitung Wirtschaft – Arbeit – Haushalt Löwengraben 14 CH-6004 Luzern

E-Mail: claudia.wespi@phlu.ch

Internet: www.phlu.ch

Markus Steiner, Betriebsökonom FH, Executive MBA UZH

HSS Unternehmens- und Informatikberatung Längstäg 6 CH-6210 Sursee

E-Mail: markus.steiner@hss.ch

Internet: www.hss.ch

Silke Bartsch, Katharina Henke, Heike Müller & Isabelle Penning

Verbraucherkompetenzen für morgen durch Lehrkräftebildung heute: Professionalisierung von Lehrpersonen in der Verbraucherbildung

Verbraucherbildung ist bundesweit vielfältig in curricularen Vorgaben verankert. Fachfremde Lehrpersonen benötigen Professionalisierungsangebote, um die Verbraucherbildung als Querschnittsaufgabe in ihren Fächern implementieren zu können. Erkenntnisse aus der Professionalisierungsforschung werden daher im Beitrag in Bezug auf das cLEVER-Projekt zusammengetragen, um sie für Fortbildungsangebote nutzbar zu machen.

Schlüsselwörter: Verbraucherbildung, Consumer Literacy, Professionalisierung, Lehrerbildung, Fortbildung

Consumer competences for tomorrow through teacher education today: Professionalizing consumer education teachers

Consumer education is anchored in a variety of curricular guidelines throughout Germany. Teachers from outside the subject area need professionalization offers in order to be able to implement consumer education as a cross-sectional task in their subjects. Findings from professionalization research will, therefore, be compiled in the article relating to the cLEV ER-project to make them usable for further training courses.

Keywords: consumer education, consumer literacy, professionalization, teacher training, continuing education

1 Verbraucherbildung und Professionalisierung

Durch die Digitalisierung steigt die Komplexität der globalisierten Waren- und Dienstleistungswelt aus rechtlicher und wirtschaftlicher Sicht. Personalisierte, dynamische Preisgestaltung bei Internetangeboten, Influencer Marketing, eingeschränkte Unabhängigkeit von kommerziellen Bewertungsportalen, Erkennen von Fake Shops oder Datenschutzverletzungen sind nur Beispiele, die die alltäglichen Herausforderungen für Verbraucherinnen und Verbraucher in jedem Alter zeigen. Eine weitere Facette ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung. So hebt das nationale Programm für nachhaltigen Konsum, das 2016 beschlossen wurde, die Rolle der Verbraucherbildung für nachhaltige Entwicklung hervor (BMU, 2019, S. 26). Folgt man dem idealisierten Verbraucherleitbild, dann sollen sich gebildete Menschen mündig und eigenverantwortlich gegenüber der Weltgesellschaft, ihrer Um-

und Mitwelt und für sich selbst verhalten. Trotz der notwendigen Differenzierung des fiktiven Leitbildes (vgl. Kenning & Wobker, 2013), orientiert sich Bildung insbesondere am Ziel der Mündigkeit (z.B. KMK, 2013, 2015). In diesem Beitrag wird daher der Begriff der Mündigkeit und (Eigen-)Verantwortlichkeit genutzt, wohlwissend um dessen Limitierungen.

Wenngleich auch die verschiedenen Grenzen der Verbraucherbildung als Teil des Verbraucherschutzes (vgl. Heidbrink & Schmidt, 2011; Grunwald, 2012) hier nicht diskutiert werden können, ist offensichtlich, dass die dafür notwendige *Consumer Literacy* eine Grundbildung erforderlich macht, die nicht allein einem lebenswelt-orientierten Ankerfach aufgebürdet werden kann, sondern bestenfalls auch eine schulische Querschnittsaufgabe ist (vgl. VK BW, 2015; Bartsch & Häußler, 2018). Dem entspricht der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Verbraucherbildung (2013):

Die Verbraucherbildung hat die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Verhaltens als Verbraucherinnen und Verbraucher zum Ziel, indem über konsumbezogene Inhalte informiert wird und Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens erworben werden. Dabei geht es vor allem um den Aufbau einer Haltung, die erworbenen Kompetenzen im Zusammenhang mit Konsumentscheidungen als mündige Verbraucherinnen und Verbraucher heranzuziehen und zu nutzen. (KMK, 2013, S. 1)

Die KMK sieht Fortbildungen von Lehrpersonen in den Themenfeldern der Verbraucherbildung als eine langfristige Maßnahme zur Stärkung der Verbraucherbildung an Schulen (KMK, 2013, S. 4). Dabei ist für die unterrichtliche Umsetzung der Verbraucherbildung als Querschnittsthema ein Fortbildungsbedarf auf verschiedene Zielebenen feststellbar: 1. Verbraucherbildung als Teil der Allgemeinbildung anerkennen (vgl. auch Bartsch, Bauer & Müller, 2018), 2. Bildungsauftrag für die eigenen Unterrichtsfächer erkennen und 3. Unterstützung bei der fachlichen und fachdidaktischen Umsetzung (ebd.). Darüber hinaus weist die KMK auf die Möglichkeit der Verhältnisorientierung, z.B. als Teil der Schulentwicklung hin (KMK, 2013, S. 3f.).

2 Schulische Verbraucherbildung in Deutschland

Mit dem Beschluss der KMK (2013) zur Verbraucherbildung ist eine bundesweite schulische Verankerung angestoßen worden. Das ist ein Novum in der rund 60-jährigen Geschichte der Verbraucherbildung. Die Bundesländer – gemäß der föderalen Struktur ist die Ausgestaltung Ländersache (Art. 30 GG) – setzen den Beschluss auf vielfältige Weise in sehr unterschiedlichem Tempo um (KMK, 2015). Es lassen sich grundsätzliche Ansätze identifizieren: Verbraucherbildung als Schulfach oder Verbraucherbildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer mit oder ohne Ankerfach. Während der Beschluss der KMK vorsieht, Verbraucherbildung

"in den Unterricht eines oder mehrerer Unterrichtsfächer" zu integrieren (KMK, 2013, S. 4), präferieren die Vereinten Nationen eindeutig den Querschnittsansatz: "Consumer education should, where appropriate, become an integral part of the basic curriculum of the educational system, preferably as a component of existing subjects" (A/RES/70/186;43). Das schließt ein Leit- oder Ankerfach jedoch nicht aus und stellt deren Notwendigkeit auch nicht in Frage (vgl. VK BW, 2015).

Zum Beispiel wurde in Schleswig-Holstein bereits 2009/2010 die Fachlösung umgesetzt und das Fach Haushaltslehre in Verbraucherbildung (VBB) umbenannt (MBWK, o. A.). VBB ist ein eigenständiges Unterrichtsfach in der Sekundarstufe I und an Förderzentren ab Klassenstufe 5 oder 7. Aktuell werden die Fachanforderungen überarbeitet, begleitet von Forderungen der Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein und der Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. u. a zur umfassenden Qualifizierung in allen Phasen der Lehrerbildung (VZ SH & VZBV, 2019). Beispiele für den Querschnittansatz finden sich in Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg. In Berlin und Brandenburg ist Verbraucherbildung eine von 13 Ouerschnittsaufgaben (sog. fächerübergreifende Themen). Der gemeinsame Rahmenlehrplan für die Klassen 1 bis 10 wird seit 2017 in Berlin, nicht in Brandenburg, um den Orientierungs- und Handlungsrahmen Verbraucherbildung ergänzt (vgl. SenBFJ, 2016). Für Brandenburg wird 2019 vom Arbeitskreis schulische Verbraucherbildung der "Maßnahmenkatalog zur Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung der curricularen Anforderungen von Verbraucherbildung" erarbeitet. Außerdem werden Fortbildungen für Lehrpersonen im Projekt EVeLaB (https://evelabildung.—wordpress.com) im Rahmen der Qualitätsoffensive Schulverpflegung angeboten.

In Baden-Württemberg wurde mit dem Bildungsplan 2016 Verbraucherbildung als eine von sechs fächerübergreifenden Leitperspektiven als Bildungsauftrag für allgemeinbildende Schulen eingeführt (KM, 2016). Um Lehrpersonen zu unterstützen, fördert das Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg (MLR) seit 2016 das cLEVER-Projekt (www.leitperspektiveverbraucherbildung.de). Die Ergebnisse der Begleitforschung verdeutlichen, dass der Bildungsauftrag Verbraucherbildung noch nicht von allen Lehrpersonen wahrgenommen wird. So gibt es u. a Lehrpersonen, denen noch zu wenig bewusst ist, dass sie Verbraucherbildung im Fachunterricht umsetzen müssen und auch solche, die kaum Vorstellungen dazu haben, wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingen kann (Bartsch et al., 2018; Müller, 2018). Erschwerend kommt hinzu, dass die Leitperspektiven in den vorhandenen Schulbüchern nicht systematisch berücksichtigt werden (Bartsch et al., 2018). Daher werden im Projekt cLEVER u. a Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Pädagogische Tage an Schulen durchgeführt, bei denen gemeinsam mit den Lehrpersonen Ideen für die Umsetzung im Fachunterricht entwickelt werden. Weitere Unterstützungsangebote für Lehrpersonen in Baden-Württemberg sind der Verbraucherschutzpreis für

Schulen, der 2019 bereits zum sechsten Mal gemeinsam vom MLR zusammen mit dem Kultusministerium und der Verbraucherkommission Baden-Württemberg (VK BW) ausgeschrieben wurde, sowie ein ebenfalls vom MLR gefördertes Bildungsprojekt der Verbraucherzentrale Baden-Württemberg e.V. mit dem Schwerpunkt Unterrichtsmaterialien. Mit dem sog. Qualitätskonzept erneuert das Kultusministerium aktuell das Fortbildungssystem in Baden-Württemberg. Offen ist, ob Verbraucherbildung darin systematisch verankert wird, um die Umsetzung des Bildungsauftrags zu sichern.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die curriculare Verankerung nach wie vor lückenhaft ist – auch in Bundesländern wie Schleswig-Holstein, weil beispielsweise VBB nicht an Grundschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen etabliert ist. Bei der Querschnittsaufgabe Verbraucherbildung droht diese im schulischen Alltag schnell "unter den Tisch zu fallen", zudem Verbraucherbildung selten prüfungsrelevant ist. Neben der curricularen Verankerung stellt sich die Frage der unterrichtlichen Umsetzung. Die Implementierung der Verbraucherbildung ist also nach wie vor nicht abgeschlossen.

Bei der Frage nach der Qualität in Schul- und Unterrichtspraxis lassen sich zwei Probleme feststellen. Zum einen existieren keine strukturell verankerten Qualitätssicherungsmaßnahmen zur Umsetzung curricularer Vorgaben. Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit Lehrpersonen auf die Aufgabe vorbereitet werden, Verbraucherbildung im Unterricht aber auch im Setting Schule (Bartsch & Häußler, 2018) umzusetzen. Letzteres ist kein neues Problem: Lehrpersonen in der Verbraucherbildung waren schon immer eine äußerst heterogene Gruppe.

A large number of unidentifiable 'consumer educators' teach elements of Consumer Education without initial training and in-service training, maybe without knowing that what they are teaching is Consumer Education. Another group of teachers, e. g. teachers of Home Economics, Work Studies ('Arbeitslehre') and sometimes Social Studies, have had initial training at universities or teacher training colleges and invest effort and time in retraining and material development. (Steffens, 1992, S. 17)

Die Gruppe derer, die sich schon in der ersten Phase der Lehrerbildung mit Verbraucherbildung auseinandergesetzt hat, ist klein, was sich einerseits an vergleichsweise wenigen Fachlehrpersonen in der haushaltsbezogenen Bildung zeigt (vgl. Heseker & Beer, 2004) und andererseits darauf zurückzuführen ist, dass sich Verbraucherbildung nur vereinzelt in den Studien- und Prüfungsordnungen des Lehramts im Allgemeinen wiederfindet (vgl. Schlegel-Matthies, 2016, S. 102). "Verbraucherbildung kann jedoch auf angemessenem Niveau nur von gut ausgebildeten professionellen Kräften unterrichtet werden, die fachlich und methodisch mit der Domäne vertraut sind" (ebd.). Auch die UN fordert von Mitgliedsstaaten daher die Organisation oder Förderung von Fortbildungsprogrammen u. a für Lehrpersonen, damit diese in die Lage versetzt werden, sich an der Durchführung von Verbraucherinformations- und Bildungsprogrammen beteiligen zu können

(A/RES/70/186;48). Für die schul- und unterrichtspraktische Implementierung von Verbraucherbildung besteht ein Bedarf, Lehrpersonen in allen Phasen der Lehrerbildung für Verbraucherbildung zu qualifizieren.

3 Verbraucherkompetenzen fördern durch Fortbildung von Lehrpersonen

3.1 Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext der Verbraucherbildung

Lehrpersonenfortbildungen in Themenfeldern der Verbraucherbildung können dazu beitragen, diese an Schulen zu stärken (KMK, 2013, S. 4). Für die Teilnahme an Fortbildungen gibt es keine bundesweit einheitliche Regelung. In Baden-Württemberg, wo das hier vorgestellte cLEVER-Projekt umgesetzt wird, sind Lehrpersonen gemäß der Landeslaufbahnverordnung zur Teilnahme an dienstlichen Fortbildungen sowie zur individuellen Fortbildung verpflichtet. Gleichzeitig gibt es keine genauen Vorgaben zum Umfang der Teilnahme (vgl. Johannmeyer, Drahmann & Cramer, 2019). Damit obliegt die Entscheidung ob, wie oft und wie intensiv Fortbildungsangebote wahrgenommen werden den Lehrpersonen selbst (vgl. Riedinger, 2010, S. 9f.; vgl. Johannmeyer et al., 2019, S. 24). Sowohl diese Freiheit als auch andere Rahmenbedingungen, wie beispielweise die Komplexität der Fortbildungsstruktur, können die Professionalisierung in dieser dritten Phase der Lehrerbildung erschweren (vgl. Cramer, Johannmeyer & Drahmann 2019). Die oftmals ausbleibende Verzahnung der Fortbildung mit den anderen Phasen der Lehrerbildung, fehlende finanzielle Mittel, mangelnde Bedarfsorientierung sowie unzureichende einheitliche und verbindliche Qualitätsstandards sind weitere Herausforderungen der Lehrerfortbildung in Deutschland (vgl. Johannmeyer et al., 2019; Koch, 2016; vgl. auch Göb, 2017).

Im Rahmen des cLEVER-Projekts konnte ein Fortbildungsbedarf zur Umsetzung der Leitperspektive Verbraucherbildung in den Unterricht aller Fächer festgestellt werden (vgl. Bartsch et al., 2018). Der Bildungsauftrag der Leitperspektive Verbraucherbildung (KM, 2016) wird von den Lehrpersonen teilweise gar nicht als solcher wahrgenommen, als Überforderung bewertet oder nicht vollständig erfüllt (ebd.). Verbraucherbildung steht hier beispielhaft für die Herausforderungen bei der Implementierung von Querschnittsthemen.

3.2 Lehrpersonenfortbildungen und ihre Wirkungsebenen

Während im Bereich der Wirksamkeit von Lehrpersonenfortbildungen zahlreiche Studien vorliegen, gibt es zu Gründen und Motiven der Lehrpersonen für eine Fortbildungsteilnahme noch wenige Ergebnisse (vgl. Koch, 2016, S. 12). Zwar

liegen aus den Bundesländern Ansätze zur Berichterstattung zu Fortbildungen vor (DVLfB, 2018, S. 125). Jedoch sind mit diesen Daten keine Rückschlüsse auf das individuelle Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen möglich und auch eine systematische Auswertung der Daten zur Prüfung und Sicherung der Fortbildungsqualität ist u. a aufgrund der Heterogenität der Daten ebenfalls nicht durchführbar (ebd.).

Die Frage, ob das Fortbildungssystem den Kompetenzerwerb von Lehrpersonen angemessen unterstützt, sodass diese den heutigen und zukünftigen Herausforderungen in ihrer Profession konstruktiv begegnen können, ist Gegenstand verschiedener Studien (vgl. Hanisch, 2017, S. 468). Die Beantwortung dieser und damit zusammenhängenden Forschungsfragen ist besonders aufgrund der Komplexität und Fülle der Einflussvariablen und der damit einhergehenden methodischen Herausforderung in der Forschung schwierig (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 11). Dennoch wurden in der Wirksamkeitsforschung verschiedene Wirkungsebenen definiert (vgl. Lipowsky, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2012; Huber & Radisch, 2010). Sie stimmen darin überein, dass die Teilnahme von Lehrpersonen an Fortbildungsmaßnahmen weitreichende Auswirkungen haben kann und verorten einen "Fortbildungserfolg" auf vier Ebenen (Abbildung 1).

Ebene 1 Akzeptanz und Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrpersonen

Ebene 2

Erweiterung des Lehrerwissens, Weiterentwicklung der Überzeugungen und Orientierungen u.a.

Ebene 3 Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität

Ebene 4

Förderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler

Abb. 1: Wirkungsebenen des Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen (nach Liposwky, 2019, S. 145; siehe auch Lipowsky & Rzejak, 2017; Lipowsky, 2014)

Auf einer ersten Wirkungsebene kann sich der Fortbildungserfolg durch die Reaktionen der teilnehmenden Lehrpersonen zeigen. Positive Rückmeldungen von Lehrpersonen nach der Fortbildungsteilnahme lassen aber keine sicheren Schlüsse auf Veränderungen im unterrichtlichen Handeln zu oder gar auf positive Veränderungen des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler. Diese auch als "Evalua-

tionsebene" bezeichnete Ebene kann somit von den folgenden Ertragsebenen isoliert betrachtet werden. Auf der zweiten Ebene kann der Fortbildungserfolg anhand des Lernzuwachses der Lehrpersonen bemessen werden. Dieser Lernzuwachs umfasst sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Dimensionen. Auf der dritten Ebene kann Fortbildungserfolg an Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der teilnehmenden Lehrpersonen festgestellt werden. Die Teilnahme an Lehrerfortbildungen kann sich bis auf die vierte Ebene, die Ebene der Schülerinnen und Schüler, auswirken und deren Lernleistungen positiv beeinflussen. Huber und Radisch (2010) erwähnen außerdem mögliche Auswirkungen auf das Kollegium und auf die Schulebene. Diese zusätzliche Ebene ist für die Verbraucherbildung lohnenswert, weil sie das Setting Schule als Erfahrungsraum einbezieht und Verbraucherkompetenzen aller Akteure in Schulen fördern kann (Bartsch & Häußler, 2018). Forschungen zu Angeboten der Lehrerfortbildung gibt es für die Verbraucherbildung kaum, insbesondere nicht auf den Wirkungsebenen zwei bis vier nach dem Angebots-Nutzungs-Modell (Liposwky, 2019, S. 145; siehe auch Lipowsky & Rzejak, 2017; Lipowsky, 2014).

4 cLEVER: Implikationen für Fortbildungen zur Verbraucherbildung

Ziel des cLEVER-Projekts ist, Lehrpersonen zu unterstützen, die Leitperspektive Verbraucherbildung in allen Schularten, Fächern und Klassenstufen umzusetzen, u. a durch Fortbildungen. Im Folgenden werden Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung zusammengetragen und in Bezug auf das cLEVER-Projekt konkretisiert

4.1 Gemeinsam Schule und Unterricht entwickeln

Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen wird in vielen Fortbildungsmaßnahmen angestrebt, da sich hier positive Effekte im Hinblick auf den Erwerb handlungsnaher Kompetenzen und auf die Teilnahmemotivation gezeigt haben (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 383). Bezüglich Schulentwicklungsprozesse wird konstatiert, dass Steuergruppen stark an der Entwicklung des Unterrichts mitwirken, wobei jedoch die Einflüsse der Steuergruppen und deren Effektivität bislang wenig erforscht wurden (vgl. Bonsen & Berkemeyer, 2014). In Bezug auf die langfristige Implementierung von Verbraucherbildung an Schulen scheint es sinnvoll, wenn Schulleitungen die Lehrpersonenqualifizierung mithilfe eines gesamtschulischen Fortbildungsplans systematisch unterstützen. Das cLEVER-Projekt kann über gezielte Formate, wie z. B Pädagogische Tage, die Gründung von Entwicklungsteams innerhalb von Schulen fördern, an dem beispielsweise Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer teilhaben und ein schulinternes, fächerverbindendes Curriculum ge-

meinsam entwickeln. Solchen Angeboten, "an denen größere Teile eines Kollegiums teilnehmen können", wird Bedeutung für die Nachhaltigkeit der Fortbildung beigemessen (Cramer et al., 2019, S. 11; vgl. auch Johannmeyer et al., 2019). Die an den Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen können als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren innerhalb ihrer professionellen Kontexte wirken. Um eine systematisch verankerte Verbraucherbildung an Schulen und deren Entwicklung zu fördern, sind auch Möglichkeiten der schulischen Profilbildung zu eruieren. Schulen haben die Möglichkeit spezifische Fachprofile zu entwickeln, was in verschiedenen Bereichen gängig ist. In ähnlicher Weise könnte ein Profil "Verbraucherbildung" für Schülerinnen und Schüler attraktiv sein und insgesamt Ressourcen für eine fächerverbindende, systematische und dauerhafte Implementierung freisetzen.

4.2 Forschung und Lehre verbinden

In der ersten Phase der Lehrerbildung ist die Verknüpfung von Forschung und Lehre ein zentrales Kennzeichen. Auch in der dritten Phase ist das Einbringen von Forschungsergebnissen aus der Lehr- und Lern- und Unterrichtsforschung in Fortbildungen gewinnbringend (Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 385). Durch die universitäre Verankerung des cLEVER-Projekts und die im Projekt geleistete Begleitforschung ist die Implementierung von Forschungsergebnissen in universitären und externen Qualifizierungsmaßnahmen leicht möglich.

4.3 Verschränkung von Input, Erprobungs- und Reflexionsphase

Erfolgreiche Fortbildungen sind anwendungsbezogen und keine "Drive-by-Workshops" (Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 923). Sie sind nah am Berufsalltag ausgerichtet und eine Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion ist systematisch verankert (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 390f.). In den Fortbildungen des cLEVER-Projekts können die Input-Phasen an Fallbeispielen aus dem Unterrichtsalltag ausgerichtet werden, da sich das situierte Lernen ebenfalls als wirksam erwiesen hat (ebd.). Nach einer Sensibilisierung für das Thema Verbraucherbildung und der Erarbeitung sowohl von fachwissenschaftlichen Grundlagen und fachdidaktischen Zugängen werden die Lehrpersonen gebeten, in Teams fachspezifische Unterrichtsideen zu entwickeln. Aufgrund der aktuellen Projektstruktur werden einmalig stattfindende Veranstaltungen als Impuls gesetzt mit der Möglichkeit, vertiefende Workshops anzufragen. Perspektivisch können eine Erprobungs- und Auswertungsphase implementiert werden, z.B. durch eine Dokumentation der Erprobungsphasen mithilfe von Videomitschnitten oder Protokollen, die in anschließenden Reflexionsphasen systematisch ausgewertet werden können. Dabei kann ein Wechsel zwischen direkten Kolleginnen und Kollegen aus der gleichen Schule und schulübergreifenden Fachkolleginnen und -kollegen variierende Per-

spektiven ermöglichen und zur konstruktiven Weiterentwicklung der Unterrichtskonzepte beitragen.

4.4 Dauer der Fortbildung

Obwohl Liposwky und Rzejak (2017) davon ausgehen, dass die Konzeption von Fortbildungen wesentlich bedeutsamer ist als der Fortbildungsumfang, wird die Wirksamkeit von einmalig stattfindenden Fortbildungen (sog. "One-Shot-Fortbildungen") angezweifelt (S. 391f.). Ein linear positiver Zusammenhang lässt sich jedoch nicht nachweisen (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007, S. 75). Der Versuch, die zuvor genannten wirksamen Merkmale bei der Konzeption einfließen zu lassen, führt fast automatisch zu Fortbildungsformaten, die über Ein-Tagesangebote hinausgehen. Insbesondere bei der Verbraucherbildung, die als Leitperspektive alle Lehrpersonen betrifft, ist eine umfangreiche Qualifizierung notwendig. Mit Blick auf den bundesweiten Fortbildungsbedarf könnten Anschlussprojekte auch die Umsetzung von Blended-Learning-Formaten prüfen. Die systematische Verschränkung zwischen Präsenzterminen und E-Learning-Phasen könnten den Transfer der bislang in Baden-Württemberg durchgeführten Fortbildungen in andere Bundesländer erleichtern sowie der Vereinbarkeit mit den weiteren Dienstaufgaben der Lehrpersonen durch eine zeitliche Flexibilisierung zuträglich sein.

4.5 Unterstützungssysteme

Koch (2016) fordert vor dem Hintergrund der hohen Anzahl fachfremd unterrichtender Lehrkräfte im Bereich der ökonomischen Bildung, "dass aus den Qualifizierungsmaßnahmen heraus bzw. in direkter Verknüpfung mit ihnen weitergehende Unterstützungssysteme etabliert werden, auf die dauerhaft zugegriffen werden kann" (S. 19). Aufgrund der bislang geringen Implementierung von Verbraucherbildung in allen Fächern in den ersten beiden Phasen der Lehrpersonenbildung, ist seine Forderung hier begründet übertragbar und mit Nachdruck zu unterstützen. Im cLEVER-Projekt wird die Qualifizierung von Lehrpersonen über Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Pädagogische Tage für Schulen angestrebt. Zusätzlich werden Handreichungen zur "Verbraucherbildung im Fachunterricht" mit Hintergründen zur Verbraucherbildung, exemplarischen Unterrichtsbausteinen und Verweisen auf Partnerschaften in der Verbraucherbildung entwickelt und, neben weiteren für die Zielgruppe relevanten Informationen, die über die Projektwebseite zur Verfügung gestellt werden.

Im weiteren Projektverlauf könnte geprüft werden, inwiefern die Bereitstellung der exemplarischen Unterrichtsbausteine als Open Educational Resources mit offener Lizenz zielführend ist. Unter einer solchen Lizenz wäre die freie Nutzung, Weiterentwicklung und -verbreitung durch Lehrpersonen und pädagogisch Interes-

sierte möglich. Sprachliche Übersetzungen der Unterrichtsbausteine könnten beispielsweise die weltweite Verbreitung der Materialien begünstigen und damit der global hohen Relevanz des Themas Verbraucherbildung entgegenkommen.

Mit der Bereitstellung von Unterrichtsbausteinen wurde auch den Erwartungen der Lehrpersonen entsprochen, die im cLEVER-Projekt erhoben wurden und sich mit vergleichbaren Studien decken, in denen sich die Lehrpersonen schnell umsetzbare Impulse und Unterrichtsmaterialien wünschen (vgl. Wolf, Göbel-Lehnert & Chroust, 1999; Jäger & Bodensohn, 2007, zitiert nach Lipowsky, 2014, S. 530f.). Lipowsky zeigt jedoch eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen von Lehrpersonen an Fortbildungen und den Erkenntnissen zur Wirksamkeit auf: "[...] die von Lehrern immer wieder formulierten Erwartungen an Fortbildungen [...] rücken vor allem die schnelle und kurzfristige Verwertbarkeit in den Vordergrund, während aus Sicht der Forschung fruchtbare Lernaktivitäten und nachhaltige Lernprozesse von Lehrpersonen eher langfristiger Natur sind und durchaus harte und anstrengende Arbeit darstellen" (Lipowsky, 2014, S. 530f.; vgl. auch Göb, 2017). Dementsprechend wird im cLEVER-Projekt die Bereitstellung von exemplarischen Unterrichtsmaterialien vor dem Hintergrund des hohen Qualifizierungsbedarfes zwar als notwendig erachtet, jedoch lediglich als eine Maßnahme betrachtet, welche die umfassende Lehrpersonenqualifizierung in Form von Fortbildungen flankiert. Entsprechend der Transferforschung wird mit Hilfe von Konzepten und Materialpaketen lediglich das explizite Wissen transferiert (vgl. Höfer & Rolff, 2015, S. 612). Insbesondere im Hinblick auf die Verbraucherbildung ist ebenfalls zu untersuchen, wie implizite Wissensbestände transferiert werden können.

5 Fazit und Ausblick

Verbraucherbildung ist eines von mehreren Querschnittsthemen mit hoher Relevanz, für das ein hoher Qualifizierungsbedarf bei den Lehrpersonen besteht. Um Verbraucherbildung dauerhaft und auf qualitativ hohem Niveau zu stärken, müssen Ressourcen in ausreichendem Umfang langfristig bereitgestellt werden. Die vorhandenen Ressourcen sollten den teilnehmenden Lehrpersonen und engagierten Schulen zugutekommen, aber auch genutzt werden, um Unterstützungsstrukturen weiter auszubauen und zu verstetigen.

Darüber hinaus sind die Forschungsdesiderate im Bereich der Verbraucherbildung und der Professionalisierung zu bearbeiten. Um die als wirksam erachtete fachliche Tiefe und die Fokussierung auf die Lernenden (Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 388f.) zu ermöglichen, sind weitere Studien erforderlich, die beispielsweise Schülervorstellungen zu Verbraucherthemen erheben und Aspekte des *conceptual change* berücksichtigen. Zusätzlich sind für ein qualitätsgesichertes Fortbildungskonzept eine kontinuierliche Evaluation und eine Weiterentwicklung der Maßnahmen notwendig. Ob eine bundesweite Adressierung von Lehrpersonen vor

dem Hintergrund des Föderalismus im Kontext der bestehenden differierenden Fortbildungsorte und -anbietern möglich ist und wie diese gelingen könnte, ist zu eruieren. Zu bedenken ist, dass die curriculare Verankerung der Verbraucherbildung in den Bundesländern unterschiedlich verläuft.

Literatur

- Bartsch, S. & Häußler, A. (2018). Verbraucherbildung ist mehr als Unterricht. In *SchVw Baden-Württemberg*, *3/2018*, 82-85. (Nachdruck: *SchVW Spezial 18*(3), 103-106).
- Bartsch, S., Bauer, A.-K. & Müller, H. (2018). *Transfer der Leitperspektive Verbraucherbildung in den Unterricht. Schlussbericht.* Karlsruhe. https://www.leitperspektive-verbraucherbildung.de/2018/02/01/erfolgreicherabschluss-von-clever-1-start-von-folgeprojekt-clever-2/
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2014). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 920-936). Münster, New York: Waxmann.
- BMU Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, BMJV & BMEL (Hrsg.) (2019, 3. akt. Aufl.). Nationales Programm für nachhaltigen Konsum Gesellschaftlicher Wandel durch einen nachhaltigen Lebensstil (3. Aufl.). Berlin.
 - https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/nach—haltiger konsum broschuere bf.pdf
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmann, M. (Hrsg.). (2019). Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Stuttgart: GEW.
- DVLfB Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (2018). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. forum Lehrerfortbildung, 47.
 - https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1155672
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *Die Deutsche Schule, 109*(1), 9-27.
- Grunwald, A. (2012). Ende einer Illusion. Warum ökologisch korrekter Konsum uns nicht retten wird. München: oekom.
- Hanisch, R. (2017). Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen. In H.-G. Kotthoff & T. Leuders (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Herausforderungen, Umsetzungen, Wirkungen* (S. 467-480). Wien: Böhlau.
- Heidbrink, L. & Schmidt, I. (2011). Das Prinzip der Konsumentenverantwortung Grundlagen, Bedingungen und Umsetzungen verantwortlichen Konsums. In L.

- Heidbrink, I. Schmidt & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum.* Frankfurt a. M.: Campus.
- Heseker, H. & Beer, S. (2004). Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz,* 47, 240-245.
- Höfer, C. & Rolff, H.-G. (2015). Transfer von Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 609-635). Weinheim, Basel: Beltz.
- Huber, S. & Radisch, F. (2010). Lehrerfort- und -weiterbildung. Ein Rahmenmodell für Forschung und Evaluation. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. S. Jäger (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Forschung nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung"/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009 (S. 204-222). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2007). Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern.
 - https://dzlm.de/files/uploads/17_01_07_mathematiklehrerbefragung.pdf
- Johannmeyer, K., Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmann (Hrsg.), Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Stuttgart: GEW.
- Kenning, P. & Wobker, I. (2013). Ist der "mündige Verbraucher" eine Fiktion? Ein kritischer Beitrag zum aktuellen Stand der Diskussion um das Verbraucherleitbild in den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspolitik. Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 14(2), 282-300.
- KM Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Bildungsplan 2016.* http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite
- KMK (2013). Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013
 - https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_0 9 12-Verbraucherbildung.pdf
- KMK (2015). Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_12_03-Bericht-Verbraucherbildung-VSMK-KMK.pdf
- Koch, M. (2016). Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung. Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (4), 1-35. http://www.zfoeb.de/2016_4/2016_4_koch_—dritte phase der lehrerqualifizierung.pdf
- MBWK Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWK). (o. A.). *Verbraucherbildung*.

- https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=149
- Müller, H. (2018). Themen sind nah am (Konsum-) Alltag der Schüler/innen. bildung & wissenschaft, 07-08, 24-26. https://d.pr/JezKOn+
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541) (2. Aufl.). Münster u. a: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144-161). (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23). Wiesbaden: VS.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235-253). Immenhausen: Prolog.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildung aus? In A. Grimm (Hrsg.), Was Wirklich Wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (S. 11-49). Rehburg-Loccum, [Hildesheim]: Evangelische Akademie Loccum.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379-399.
- Riedinger, A. (2010). *Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg*. (Schriftenreihe Studien zur Berufspädagogik, 36). Hamburg: Kovač.
- Schlegel-Matthies, K. (2016). Konsum, Ernährung, Gesundheit Neues Schulfach, Querschnittsaufgabe oder Leitlinie? *SchVW Spezial*, *18*(3), 100-102.
- SenBFJ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016). Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung gemäß dem im November 2015 in Kraft gesetzten Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstuften 5-10. Berlin: Senatsverwaltung.
- Steffens, H. (1992). Consumer Education in Germany. In E. Rientjes, G. Hellman, & H. M. Wachters-Patmore (Hrsg.), *Consumer Education Theory, Practice and Developments. Seminar Proceedings* (S. 17-19). The Hague: IOCU Regional Office for Europe and North America.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf.

VK BW - Verbraucherkommission Baden-Württemberg (2015). Stellungnahme zur Bildungsplanreform 2016. *Stellungnahme*, *39/2015*. https://t1p.de/1riv

VZ SH & VZBV – Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein e.V. & Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2019). *Fachanforderungen Verbraucherbildung. Gemeinsame Stellungnahme*. Anlass: Anhörung zum Entwurf der Fachanforderungen (Stand 25.01.2019) durch das Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, geplante Einführung: Schuljahr 2019/2020. Kiel/ Berlin VZ SH/VZBV.

https://www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/2019/04/12/stellungnahme_vbzv_vzsh_fachanforderungen_verbraucherbildung_2019.pdf

Wolf, W., Göbel-Lehnert, U. & Chroust, P. (1999). Fortbildung der Lehrinnen und Lehrer. Eine Bilanz ihrer Formen und Wirkungen anhand empirischer Untersuchungen. *Die Deutsche Schule, 91,* 451-467.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Silke Bartsch Katharina Henke Heike Müller Dr.ⁱⁿ Isabelle Penning

Technische Universität Berlin Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre Fachdidaktik Arbeitslehre Marchstr. 23 D-10587 Berlin

E-Mail: silke.bartsch@tu-berlin.de Internet: www.alfa.tu-berlin.de

cLEVER-Projekt: www.leitperspektive-verbraucherbildung.de

Sinah Gerdes & Corinne Senn

Mit Classcraft motivierend Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH) unterrichten

Der Einzug von PC, Laptop, Tablet und Co. in den Unterricht ermöglicht eine Vielzahl von neuen Unterrichtssettings. "Onlinesein", "Apps", "Gamen", "Chatten" – Begrifflichkeiten, die aus dem Sprachgebrauch der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind. Die Implementierung von *Classcraft* holt die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt ab und führt aufgrund des Computerspielcharakters zu einer erhöhten Lern- und Arbeitsmotivation.

Schlüsselwörter: Gamification, Digitalisierung, Motivation, Beurteilung

Motivating teaching Economy - Work - Household with Classcraft

The introduction of PCs, laptops, tablets, etc. into the classroom enables a variety of new teaching settings. "Being online", "apps", "games", "chatting" - these are terms that have become an integral part of young people's language usage. The implementation of *Classcraft* picks up the pupils in their living environment and leads to an increased motivation to learn and work due to the computer game character.

Keywords: gamification, digitalization, motivation, assessment

1 Einleitung

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts erlebt die Gesellschaft im Hinblick auf technische Innovationen eine Veränderung, die auch den Unterricht wesentlich beeinflusst. Vor 30 Jahren war an eine digitalisierte Gesellschaft, wie sie heute Realität ist, noch nicht zu denken. Digitalisierung in der Bildung ist kein Wundermittel für einen guten lernwirksamen Unterricht. Der Einsatz von digitalen Medien und digital gestützten Unterrichtsmethoden hat Vor- und Nachteile, die gegeneinander abgewogen werden müssen. Sich diesen aber aufgrund der bestehenden Schwierigkeiten zu verschliessen oder sie gar zu diskreditieren, ist nicht zukunftsträchtig und verwehrt viele Möglichkeiten für neue, spannende, innovative und motivierende Unterrichtssettings.

In diesem Beitrag wird zunächst die voranschreitende Digitalisierung in der Schule und der damit verbundene Nutzen thematisiert. Danach wird darauf eingegangen, ob Classcraft das Potenzial hat, die Schülerinnen und Schüler motivierter am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die im Rahmen einer Masterarbeit erhobenen und analysierten Daten bilden dazu die Grundlage. Im Weiteren wird ein Wei-

terbildungskonzept für Lehrpersonen vorgestellt, das aufgrund der Masterarbeit und den Erfahrungen aus dem Unterricht entwickelt wurde. Dies ermöglicht, das Potenzial von Classcraft interessierten Lehrpersonen für Wirtschaft, Arbeit, Haushalt zugänglich zu machen.

2 Sinn und Notwendigkeit von digitalen Medien im Unterricht

Die digitale Welt, in welcher wir leben, hört im Schulzimmer nicht auf zu existieren. Die Debatten um die Handynutzung im Schulhaus, wie sie derzeit beinahe überall geführt werden, zeigen die kontroverse Sicht auf die Digitalisierung in Schulen deutlich auf. Wünschen sich die einen die Verbannung aller elektronischer Geräte aus dem Schulhaus, so sehnen sich die anderen Tablets, Laptops oder das Smartphone schnellstmöglich herbei (Ebel, 2015). Es hat mehrere positive Effekte den Schülerinnen und Schülern digitale Technik zugänglich zu machen. Da davon ausgegangen werden muss, dass nicht alle Eltern ihren Kindern einen sicheren Umgang vermitteln können, ist eine Ausbildung im digitalen Bereich in der Volksschule anzustreben. Wie wichtig ein Kompetenzaufbau im Bereich der digitalen Mediennutzung in Volksschulen ist, macht auch folgende Aussage deutlich: "(...) fast 40 Prozent der Erziehungsberechtigten reglementieren die Internetnutzung ihres Nachwuchses nicht" (Ebel, 2015, S. 12).

Im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts nach Lehrplan 21 wird der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden gefordert. Dieser bezieht sich nicht nur auf die fachliche Komponente, sondern, wie Reusser (2014) in seinem Artikel zur Kompetenzorientierung festhält, auch auf die angewendete Methode. Wie einleitend erwähnt, ist das Smartphone und auch die digitale Kommunikation über das Internet ein wichtiger Bestandteil des jugendlichen Alltags. Im Hinblick auf die voranschreitende Implementierung von Informationstechnik in die Arbeitswelt (als Beispiel wäre hier der Wandel im Aufgabenbereich eines Automechanikers hin zum Automechatroniker zu nennen) ist eine fundierte Medienbildung in der Volksschule unumgänglich. Im Berufsauftrag für Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz ist unter dem Bildungsverständnis in der öffentlichen Schule folgendes vermerkt: "Schülerinnen und Schüler auf die Berufswelt vorzubereiten, betrachtet er [der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz] als eine der wesentlichen Aufgaben (…) der Volksschule (…)" (LCH, 2014, S. 7).

Allgemein bieten digitale Lernsettings ein großes Potenzial an binnendifferenzierenden Unterrichtsmöglichkeiten. Die Schülerinnen und Schüler können in ihrem eigenen Tempo arbeiten, aus einer Aufgabenfülle individuell angepasste Schwierigkeitsniveaus wählen und die Inhalte mit verschiedenen Zugängen betrachten. Besonders erwähnenswert ist die Feedbackkultur. Die Lehrperson kann die Resultate der Schülerinnen und Schüler einsehen, beurteilen und individuell ein

Digitales Klassenzimmer - Classcraft

zeitnahes Feedback geben. Dadurch werden Lernfortschritte schneller sichtbar, was eine individuelle Förderung des Einzelnen effizienter macht. Zudem wird die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden vereinfacht, da sie unkompliziert und zeitlich unabhängig in Kontakt treten können (Ebel, 2015, S. 13). Es liegen mehrere Studien vor, die die Erwartungen der Lehrpersonen hinsichtlich der erwähnten positiven Effekte auf den Unterricht erfasst und reflektiert haben. Diese zeigen, dass die Erwartungen der Lehrpersonen hauptsächlich im Bereich des effizienteren Wissensaufbaus durch Individualisierung und in der Motivation der Schülerinnen und Schüler liegen (Endberg, Lorenz & Senkbeil, 2015). Zusammenfassend lassen sich folgende Vorteile der Mediennutzung im Unterricht festhalten: Einbezug der Lebenswelt der Lernenden in den Unterricht, Vorbereitung auf die Arbeitswelt und vereinfachte schulische Förderung und Zusammenarbeit. Unterricht mit digitalen Medien kann durchaus auch Nachteile haben. So besteht die Gefahr, dass Jugendliche durch übermäßige Nutzung der digitalen Welt vereinsamen oder einer Reizüberflutung auf digitaler Ebene ausgesetzt sind.

Die Arbeit mit dem Computer stellt einige Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen, da sie selbst fachlich nicht oder unzureichend ausgebildet sind und die Fähigkeiten der Jugendlichen ihre eigenen übersteigen. Natürlich zählen auch technische Komplikationen zu den Nachteilen, wenn der Computer im Unterricht eingesetzt wird. Ausfall des Internets, überlastete Seiten, die einen Zugriff unmöglich machen oder technische Ausfälle am Gerät, sind Faktoren, die den Unterricht mit digitalen Medien erschweren können (Petko, 2012). Zudem wird befürchtet, dass der persönliche Kontakt unter den Lernenden abnimmt und sich die Rechtschreibung verschlechtert. Als problematisch für Jugendliche wird auch die Abhängigkeit von digitalen Medien erachtet, diese kann bis zur Computersucht führen (Rolff & Zimmermann, 1997). Erwähnenswert ist, dass etwa 75 Prozent der befragten Lehrpersonen in der BITKOM-Befragung angegeben haben, dass für sie die Vorteile der digitalen Medien überwiegen (Endberg et al, 2015). Beispielsweise bei individualisierten und differenzierten Lernaufgaben.

Digitale Medien bergen für Jugendliche weitere Risiken, wie unter anderem die Problematik des Cybermobbings. So waren im Jahr 2014, 19 Prozent der befragten Jugendlichen von Cybermobbing oder Cybergrooming betroffen, 2018 sind es bereits 30 Prozent (Suter, Waller, Bernath, Külling, Willemse, & Süss, 2018). Es ist unumgänglich, die Schülerinnen und Schüler für die Gefahren und Risiken im Internet zu sensibilisieren. Digitalisierung findet nicht nur im Unterricht statt, die ganze Institution Schule ist von dieser gesellschaftlichen Veränderung betroffen.

3 Mit Classcraft motivierend unterrichten

In diesem Kapitel wird ein Online-Programm vorgestellt, mit welchem sich die positiven Effekte des Spielens auf die Motivation der Schüler für den Unterricht übertragen lassen. Das Online-Rollenspiel Classcraft ist ein begleitendes digitales Programm, welches im täglichen Unterricht verwendet werden kann. Es unterscheidet sich im Wesentlichen von digitalen Lernprogrammen wie Quizlet oder Sharingsystemen, wie sie von Office 365 oder Moodle-Plattformen angeboten werden. Classcraft ist in erster Linie ein Game, da es die typischen Eigenschaften eines Computerspiels besitzt. Das sind neben dem Avatar, den sich jeder Spieler, jede Spielerin aussuchen kann, vor allem das Belohnungssystem, bei welchem in klassischer Form Punkte gesammelt werden, die einen Aufstieg in das nächste Level möglich machen und dem Spieler die Möglichkeit bieten Belohnungen zu bekommen. Shawn Young (ein Highschool-Lehrer aus Kanada) entwickelte im Jahr 2013 das Spiel mit der Idee, seinen Unterricht aktiver, spannender und individueller zu gestalten. Er kreierte ein komplexes, computerbasiertes Rollenspiel und erreichte damit eine engagiertere Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen. Knapp sieben Jahre später ist das Spiel international verbreitet und stetig weiterentwickelt worden (Classcraft, 2019).

3.1 Grundlagen zum Online-Rollenspiel Classcraft

Den Gamecharakter hat das Spiel nicht nur aufgrund seines Namens, welcher stark an das Spiel World of Warcraft erinnert (von welchem es der Entwickler im Übrigen abgeleitet hat), sondern auch im kompletten Spielaufbau. Die Schülerinnen und Schüler wählen zu Beginn des Spiels einen Avatar. Dabei haben sie die Wahl zwischen Krieger, Heiler und Magier (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Darstellung der drei Avatare aus Classcraft (Quelle: Classcraft, 2019).

Alle drei Avatare haben unterschiedliche Eigenschaften, welche im Laufe des Spiels relevant werden, um im Team zu interagieren. So ist der Krieger in der Lage seine Teamkameraden vor Schaden zu beschützen, der Heiler kann Teammitglieder wieder mit neuen Lebenspunkten versorgen und der Magier ist der Aktionspunktelieferant des Spiels. Die Ausgangslage, mit welcher die Avatare beginnen, ist dabei unterschiedlich, sodass das Helfen und Zusammenarbeiten untereinander notwendig wird,

Digitales Klassenzimmer - Classcraft

um möglichst viel zu profitieren. Gut abgesprochene Teams können so ihre Fähigkeiten im Spiel schnell verbessern und erleiden weniger oft Strafen.

Im ganzen Spiel gibt es drei Punktekategorien, die unabhängig voneinander zu betrachten sind.

- XP (Experience Points): Sie können durch gute Mitarbeit und Leistung gesammelt werden. Wichtig ist, dass diese Punkte einmal gewonnen, nicht wieder verloren gehen können. Diese Eigenschaft ist notwendig, da nach Erreichen einer bestimmten Anzahl von Punkten das nächste Level erreicht wird.
- HP (Health Points): Das Fehlverhalten wird mit Abzug bei den Health Points bestraft. Wer alle seine HP verloren hat muss mit einer Sanktion im üblichen Masse (zum Beispiel eine Strafarbeit schreiben oder Nachsitzen) rechnen.

Mögliche Kriterien und die Gewichtung durch Punkte sind in der Tabelle 1 dargestellt:

Tab. 1: Spieleinstellung -	– Erfahrungsnunkte	e und Lebenspunkt	e ((Onelle:	Classcraft	2019)

XP (Erfahrungspunkte)		HP (Lebenspunkte)	
+25	aktive Mitarbeit im Unterricht	-5	gemein zu einem Klassenkameraden sein
+75	einem anderen Schüler mit der Arbeit helfen	-5	zu spät zum Unterricht kommen
+100	im Unterricht motiviert sein und Einsatz zeigen	-5	im Unterricht unmotiviert sein
+30	einer anderen Gruppe beim Abwasch helfen	-10	Arbeit verweigern
+20	Zusatzarbeit erledigen (Müll, Biotonne, Tafel, Tische, Geschirrspüler, Tücher)	-5	Unterricht stören
+25	arbeitet komplett selbstständig	-5	Regeln missachten (Haargummi, Essen während dem Kochen)
+25	ist besonders positiv aufgefallen	-5	Respektlosigkeit
+25	perfekte Küche	-5	HA vergessen

AP (Action Points) benötigen die Schülerinnen und Schüler um im Unterricht ihre erworbenen Fähigkeiten nutzen zu können, diese haben generell nichts mit dem fachlichen Unterricht zu tun, sondern sind als Belohnungen zu verstehen. So haben die Schülerinnen und Schüler durch ihre erworbenen

Kräfte, die Möglichkeit im Unterricht den Platz zu wechseln, einen Tipp bei einer Prüfung zu bekommen oder auch 5 Minuten Extrazeit beim Schreiben der Prüfung zu erhalten. Welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler erwerben, kann die Lehrperson selbst definieren. Und auch wie häufig die Schülerinnen und Schüler von ihren Action Points Gebrauch machen können entscheidet die Lehrperson.

Classcraft zeichnet sich dadurch aus, dass jede Lehrperson das Spiel individuell auf die Bedürfnisse des eigenen Unterrichts anpassen kann. Diese individuelle Anpassungsfähigkeit macht es der Lehrperson möglich, eine Entwicklungskurve für jeden Schüler und jede Schülerin zu erstellen. Diese Kurve bildet die Entwicklung der Punkteverteilung ab, die ein Schüler, eine Schülerin aufgrund der Kriterien des Belohnungssystems bekommen hat oder die aufgrund dessen abgezogen wurden. Mit dieser Entwicklungskurve können die Fachkräfte fachliche und überfachliche Kompetenzen der Schüler anpassen. Das Spiel bietet damit die Möglichkeit einen individualisierten und differenzierenden Unterricht zu gestalten, in welchem die Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert arbeiten können. Gerade für den WAH-Unterricht bietet es den Vorteil, dass Wartezeiten in der Küche sinnvoll genutzt werden können. Auch die Förderung der Sozialkompetenzen, die in einem aktiven Fach wie WAH häufig zu wenig Aufmerksamkeit beim Beurteilen erhält, kann mit Classcraft unterstützt und transparent beurteilt werden.

Neben der Dokumentation der Schülerleistung durch das Belohnungssystem bietet Classcraft die Möglichkeit, Aufgabeninseln zu erstellen. Die Lehrperson kann in selbsterfundenen Hintergrundgeschichten Lernaufgaben einbetten und festlegen, in welcher Reihenfolge diese Aufgaben gelöst werden oder ob es Wahlmöglichkeiten geben soll. Diese Aufgabeninseln aus dem Spiel liefern eine gute Variante für einen binnendifferenzierten Unterricht. Für jede gelöste Aufgabe kann die Lehrperson ein direktes, digitales Feedback geben, welches für den Schüler oder die Schülerin zu jeder Zeit abrufbar ist. Die hohe Flexibilität in den Einstellungen erlaubt es den Lehrpersonen, den Einfluss des Spiels nach eigenem Ermessen zu steuern. So ist auch denkbar, das Spiel nur temporär, beispielsweise in Projektphasen, einzusetzen.

4 Einfluss von Classcraft auf die Motivation

Classcraft ist eine Form der Digitalisierung im Klassenzimmer, die sich im täglichen Unterricht immer mehr verbreitet. Den vielen, von der Technik begeisterten Lehrpersonen, stehen auch viele kritische Meinungen gegenüber. Um zu eruieren, welchen Einfluss Classcraft auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler hat, wurde im Rahmen einer Masterarbeit (Gerdes, 2017) eine Studie angelegt, welche sich mit der folgenden Frage befasst: "Inwieweit hat das Rollenspiel Classcraft einen Einfluss auf die Motivation, die Leistung und das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler?"

Digitales Klassenzimmer - Classcraft

Im nachfolgenden Abschnitt werden die in der Literatur fundierten Erkenntnisse der Motivationstheorie vorgestellt, ehe in Kapitel 4.2 das Forschungsdesign beschrieben wird und anschließend die aus der Forschung gewonnenen Erkenntnisse interpretiert werden. Für das Verständnis der Interpretation der Forschungsergebnisse ist ein grundlegendes Wissen über die Motivationstheorie Voraussetzung.

4.1 Exkurs zur Motivationstheorie

Jedes Handeln erfolgt aus einer Motivation heraus, hat also einen Grund. Diese Gründe können unterschiedlichen Ursprungs sein. Der Mensch handelt dann, wenn er eine Belohnung erwartet oder weil er etwas Negatives vermeiden möchte. Er handelt aber manchmal auch nur wegen der Sache selbst, weil er Freude daran hat. Mit der Motivationstheorie lassen sich diese beiden unterschiedlichen Beweggründe als extrinsische und intrinsische Motivation beschreiben. Extrinsisch motivierte Handlungen erfolgen von außen gesteuert und intrinsische von innen (Kirchler & Walenta, 2010). Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass Lernende, welche intrinsisch motiviert lernen, ein besseres Lernergebnis vorweisen, als jene die aus extrinsischen Motiven heraus lernen (Deci & Ryan, 1993). An einem konkreten Beispiel, wie in der Abbildung 2 dargestellt, lassen sich die Abstufungen von der extrinsischen hin zur intrinsischen Motivation gut zeigen:

Amotivation	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation	
Keine Regulation	External	Introjiziert	Identifiziert	Integriert	Intrinsisch	
	Man tut etwas, um Belohnung zu bekommen oder Strafen zu entgehen	Man tut etwa, weil es sich so gehört (Gewissen)	Man hält etwas für wichtig und identifiziert sich mit den dahinter liegenden Werten	Man hat Ziele und Normen in das Selbstkonzept integriert	Man tut etwas weil man Freude an der Sache selbst hat	
	"Ich lerne, weil meine Eltern es wollen"	"Ich lerne, weil es meine Freunde auch tun"	"Ich lerne, weil ich an der Uni studieren will"	"Ich lerne, weil ich das Gelernte brauchen kann"	"Ich lerne, weil es mir Spass macht zu lernen"	

Abb. 2: Motivationsstufen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Theorie von Deci & Ryan, 1993)

4.2 Forschungsdesign

Die Studie wurde im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt. Hierbei wurde eine Klasse mit zehn Lernende im Alter von 12 bis 14 Jahren befragt, welche den WAH-Unterricht zum Zeitpunkt der Studie im 7. Schuljahr besuchten. Es ist wichtig anzumerken, dass in der Klasse das Leistungsniveau und das Engagement im Unterricht grundsätzlich hoch ist. Die Forschung fand in zwei Etappen statt. Zunächst wurden

die Schülerinnen und Schüler vor der Implementierung von Classcraft mit einem Fragebogen hinsichtlich ihrer schulischen Motivation befragt. Im Anschluss wurde das Spiel in den Unterricht integriert. Nach acht Lektionen classcraftbasiertem Unterricht fand eine zweite Befragung statt. Diese hatte, wie auch der erste Fragebogen, die schulische Motivation der Lernenden im Fokus und wurde auch mit Fragen direkt zur Unterrichtsgestaltung mit Classcraft ergänzt. Beide Fragebögen wurden in Anlehnung an die normierten SELLMO-Fragebögen (Spinath, 2012) erstellt. Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (kurz SELLMO) haben zum Ziel, das menschliche Motivationsverhalten in Bezug auf Lernen und Leistungsbereitschaft zu untersuchen, wobei sich die Lernziele mit der intrinsischen Motivation vergleichen lassen und die Leistungsbereitschaft die extrinsische Motivation abbilden

4.3 Ergebnisse

Nach der Auswertung der Antworten aus dem ersten Fragebogen, ließen sich die Befragten zwei Gruppen zuordnen – den eher extrinsisch motivierten und den eher intrinsisch motivierten Lernenden. Diese Ergebnisse sind für die Interpretation des darauffolgenden Fragebogens wichtig. Sie zeigen den Einfluss des Spiels auf Leistungsbereitschaft und Motivation der zwei oben genannten Gruppen von Schülerinnen und Schüler auf. Die Fragen wurden generell geschlossen gestellt um vergleichbare Antworten zu erhalten.

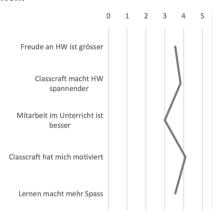


Abb. 3: Auswertung des Einflusses von Classcraft auf das Erleben des Unterrichts aus Schülerperspektive (Quelle: eigene Darstellung)

Die Auswertung des zweiten Fragebogens (vgl. Abb. 3) ergab, dass bei sieben von zehn Schülerinnen und Schülern die Freude am WAH-Unterricht im Allgemeinen zugenommen hat. Das Lernen macht durch den Einsatz von Classcraft fünf Befragten mehr Spaß und auch bei der Motivation gaben acht von zehn Schülerinnen und

Digitales Klassenzimmer - Classcraft

Schülern an, dass diese sich gesteigert habe. Die Schülerinnen und Schüler konnten bei der Beantwortung der Fragen zwischen den Bewertungen "trifft gar nicht zu (0)" und "trifft voll zu (5)" abstufend wählen. Wobei die Werte unter 3 als negative Veränderung zu betrachten ist. Der Wert 3 ist hier als neutraler Wert zu betrachten, bei welchem die Befragten keine Veränderung feststellen konnten. Die Bedeutung der Werte wurde während der Befragung unmissverständlich erklärt. Die nachfolgende Grafik zeigt die durchschnittlichen Werte aller Befragten:

Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass ihre Freude und Motivation im Unterricht gestiegen ist. Durch die vorangegangene Einordnung der Schülerinnen und Schüler in extrinsisch und intrinsisch motiviert Lernende konnte gezeigt werden, dass diejenigen, welche keinen positiven Effekt auf ihre Motivation und Freude am Unterricht angaben, zur intrinsisch motivierten Gruppe gehören. Aus der vorliegenden Stichprobe lässt sich folgern, dass Classcraft einen positiven Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler hat, dieser aber vorwiegend die extrinsische Motivation anspricht.

Es stellt sich nun die Frage, welche Bereiche des Spiels verantwortlich für eine motivationssteigernde Wirkung im Unterricht sind. Tatsächlich äußerten sich die Befragten so, wie man es auf Basis der Motivationstheorie hätte vermuten können. Diese besagt, dass extrinsisch motivierte Lernende für eine positive Konditionierung empfänglicher sind als diejenigen, die aus Freude und Spaß lernen. Laut Weiner (1994) kann der Einfluss einer Belohnung für intrinsisch motivierte Lernende sogar hemmend sein (Weiner, 1994). Es verwundert deshalb nicht, dass die Kategorien "Level aufsteigen" und "Kräfte erwerben" von den Befragten hoch bewertet worden sind. Die hohen Werte in den beiden Kategorien lassen sich den extrinsisch motivierten Lernenden zuordnen, die intrinsisch motivierten waren bei der Beantwortung der Frage defensiv und gaben grundsätzlich neutrale Werte zwischen 2 und 3 ab.

Abbildung 4 zeigt die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler, aus welchen Gründen sie Classcraft motivierend finden

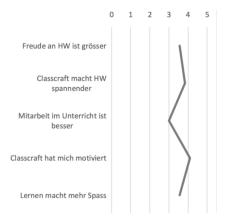


Abb. 4: Gründe für eine erhöhte Lern- und Arbeitsmotivation (Quelle: eigene Darstellung)

Neben den geschlossen gestellten Fragen hatten die Schülerinnen und Schüler ebenfalls die Möglichkeit, sich in ihren eigenen Worten zu äußern. Es lohnt sich deshalb einen Blick auf die Antworten zu werfen, die auf die Fragen "das finde ich gut" und das Pendant "das finde ich schlecht" gegeben worden sind. Von sich aus erwähnten noch einmal 50 Prozent der Befragten, dass sie motivierter im Unterricht arbeiten und 40 Prozent empfanden die Belohnung als besonders gut. Negative Anmerkungen hatte die Hälfte der Befragten keine, sie beantworteten die Frage, was sie schlecht gefunden hätten mit "nichts". 60 Prozent äußerten sich allerdings kritisch über die Tatsache, dass das Punktesammeln für einige Mitschülerinnen und Mitschüler wichtiger wurde als das soziale Engagement. Es wurden also eher Tätigkeiten ausgeführt die mehr Punkte gaben, als solche, die die Klassenkameraden mehr unterstützt hätten.

5 Weiterbildung zu Classcraft für Lehrpersonen

Die Metaanalysen und Studien der Fortbildungsforschung von Liposwky (2016) belegen, dass Lehrpersonenfortbildung zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen können. Dabei sollen sie einen Betrag zur Weiterentwicklung des Wissens und der Überzeugungen von Lehrerpersonen leisten, nachhaltige Impulse für die Entwicklung des Unterrichts und die Verbesserung der Unterrichtsqualität liefern, sowie sich auf Ebene der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Aufgrund der positiven Forschungsergebnisse im Rahmen der Masterarbeit, wurde ein Konzept für die Weiterbildung (gleichzusetzen mit dem Begriff der Fortbildung in Deutschland) von Lehrpersonen entwickelt. Ziel war es, das Potenzial von Classcraft für den WAH-Unterricht aufzuzeigen. Der Kurs "Beurteilung und Motivation im Fach WAH" fand im Rahmen der freiwilligen Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz statt. Die Ausschreibung stieß auf Anhieb auf Interesse und der Kurs war nach kurzer Zeit ausgebucht. Geleitet wurde der Kurs im Teamteaching von den Autorinnen dieses Beitrags. Am ersten Kurstag wurde Classcraft vorgestellt und auf den Laptops der Teilnehmerinnen installiert. Weiter gab es einen Input zur formativen und summativen Beurteilung in einem kompetenzorientierten Unterricht. Zwischen den Kurstagen wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, einen Kursraum für ihre Klasse einzurichten. Am zweiten Kurstag wurde Classcraft vertieft eingeführt und weitere Möglichkeiten des Spiels aufgezeigt. Zur Motivation bei Schülerinnen und Schüler im WAH- Unterricht wurden Forschungsergebnisse aus der Masterarbeit vorgestellt. Über den Einsatz und die Vor- und Nachteile von Classcraft wurde viel diskutiert. Die Weiterbildungskurse wurden von der Institution evaluiert und die Kursleiterinnen erhielten Einblick in die Resultate. Die Zufriedenheit lag bei den geschlossenen Fragen zwischen 70 bis 100 Prozent. Bei den Kommentaren gab es Aussagen wie zum Beispiel "unfertig, müsste nochmals einen Kursnachmittag investieren", "spannendes Game", "weiter üben, üben",

Digitales Klassenzimmer - Classcraft

"versuche das Gelernte in die Praxis umzusetzen". Aus Sicht der Kursleiterinnen kann gesagt werden, dass die Gruppe im Ganzen sehr interessiert und motiviert war. Es wurden viele Fragen gestellt und auch der Austausch während den Gruppenarbeiten war sehr angeregt. Grundsätzlich bestand die Gruppe aus erfahrenen Lehrpersonen mit mehr als 15 Dienstjahren. Doch hinsichtlich ihres Vorwissens bezüglich Medien und Gamification war die Gruppe sehr heterogen. Einige kamen schnell voran und hatten kaum Schwierigkeiten. Andere hatten beim Anwenden des Onlineprogramms Mühe und brauchten viel Unterstützung. Einige Teilnehmende wünschen sich eine Folgeveranstaltung, in welcher der der Umgang mit Classcraft simuliert werden soll. Künftig sollte die Differenzierung so gestaltet sein, dass sehr versierte Teilnehmende selbstgesteuert weiterarbeiten können, während die Teilnehmenden welche weniger technikaffin sind intensiver betreut werden können.

Die adäquate Nutzung digitaler Lehrmittel hängt primär von den Fähigkeiten und der Bereitschaft von Lehrpersonen ab, digitale Medien gezielt und mit einem didaktischen Mehrwert einzusetzen.(...) Durch entsprechende Aus- und Weiterbildung müssen Lehrpersonen diese allgemeinen digitalen Kompetenzen erlangen und für die kompetente Nutzung digitaler Medien im eigenen Unterricht qualifiziert werden. (Döbeli Honegger, Hielscher & Hartmann, 2018)

Der Kurs zum Einsatz von Classcraft wird im nächsten Schuljahr nochmals angeboten. Dabei wird den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lehrpersonen noch mehr Beachtung geschenkt.

6 Fazit

Durch den Einsatz von Classcraft im WAH-Unterricht wird den Schülerinnen und Schülern ein neues Unterrichtssetting angeboten, mit welchem sie interaktiv und innerhalb eines Teams tätig werden können. Die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler auf das Spiel sind im Folgenden knapp zusammengefasst:

- Die Schülerinnen und Schüler empfinden Classcraft als spannende Ergänzung für den Unterricht.
- Als motivierend empfanden die Schülerinnen und Schüler den Aspekt, dass sie Levels aufsteigen und damit Kräfte erwerben konnten, welche ihnen im realen Leben nützen. Dies unterstützt die Aussage, dass Classcraft einen positiven Effekt auf die extrinsische, aber nicht auf die intrinsische Motivation haben kann.
- Classcraft hat insbesondere während der Nahrungszubereitung eine positive Wirkung. Die ungeliebten Aufräumarbeiten können mit Classcraft effizienter durchgeführt werden. Das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Putzen und Aufräumen Tätigkeiten sind, die bei den meisten Menschen

Digitales Klassenzimmer – Classcraft

- durch extrinsische Motivation erfolgen. Der Erwerb der XP-Punkte ist hier durch einen größeren Einsatz möglich.
- Ebenso f\u00f6rdert Classcraft die aktive Mitarbeit und Aufmerksamkeit im Unterricht. Die Erfahrungen im Unterricht haben gezeigt, dass sie viel mehr bereit sind, sich gegenseitig zu helfen oder eine Arbeit f\u00fcr eine andere Person zu \u00fcbernehmen.
- Gerade die intrinsisch motivierten Schülerinnen und Schüler erleben Classcraft weniger bereichernd als die extrinsisch motivierten und äußerten sich kritisch über das Belohnungssystem.

Damit lässt sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler abschließend sagen, dass Classcraft einen positiven Einfluss auf den Unterrichtsalltag im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt und auf die Lern- und Arbeitsmotivation der Lernenden hat. Sicher ist die positive Reaktion auch darauf zurückzuführen, dass sich der Unterricht durch Classcraft vom gewohnten Schulalltag unterscheidet und mehr die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Sich mit einem Avatar zu verbinden und online zu kommunizieren, darin ist die Jugend von heute geübt. Es ist wichtig, dass neben den Chancen, die das Spiel bietet, die Risiken nicht vernachlässigt werden. Lehrpersonen sollten sich bewusst sein, dass Schülerinnen und Schüler Medienkompetenzen erst noch erlangen müssen.

Classcraft ist eine Möglichkeit unter vielen, den Unterricht lernwirksamer zu gestalten. Die Erfahrungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler schneller bereit sind ihre Selbst- und Sozialkompetenzen anwenden konnten. Classcraft arbeitet auf der Basis von Belohnung. Dies ist mit einem konstruktivistischen Lernverständnis schwer vereinbar und sollte aus diesem Grund nur bedingt im Unterricht eingesetzt werden.

Für die Jugendlichen kann es ein Anstoß sein, sich mit den eigenen Kompetenzen zu Lern- und Arbeitsstrategien auseinanderzusetzen und das soziale Verhalten in der Gemeinschaft zu üben.

Das Spiel läuft während des Unterrichts generell im Hintergrund und hat während des Unterrichts wenig Präsenz, sodass es nicht vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen ablenkt. Der Unterricht lässt sich gut mit einigen zusätzlichen Features aus dem Onlineangebot ergänzen. Lautstärkemesser, Stoppuhr oder Timer - die einzelnen Tools können unkompliziert und effektvoll im Unterricht eingesetzt werden

Digitales Klassenzimmer – Classcraft

Literatur

- Classcraft. (2019). *Möchten Sie wissen, wo Drachen herkommen?* https://www.classcraft.com/de/ueber-uns/
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223-238.
- Döbeli Honegger, B., Hielscher, M. & Hartmann, W. (2018). *Lehrmittel in einer digitalen Welt*. Expertenbericht im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz). https://www.ilz.ch
- Ebel, C. (2015). Lernen mit digitalen Medien in der Schule Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 311-330). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Endberg, M., Lorenz, R. & Senkbeil, M. (2015). Einstellung von Lehrpersonen der Sekundarstufe zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, H. Schaumburg, R. Schulz-Zander & M. Senkbeil (Hrsg.), Schule digital der Länderindikator 2015 (95-140). Münster, New York: Waxmann
- Gerdes, S. (2017). Classcraft Eine Masterarbeit über den Einfluss des Online Rollenspiels "Classcraft" auf die Lern- und Arbeitsmotivation der Schülerinnen und Schüler im Hauswirtschaftsunterricht. Unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Brugg.
- Kircherl, E. & Walenta, C. (2010). Motivation. Wien: Facultas.
- LCH (Hrsg.). (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/ Verlag LCH/Berufsauftrag LCH.pdf
- Lipowsky, F. (2016). Unterricht entwickeln und Lehrpersonen professionalisieren. Ansätze und Impulse aus der Fortbildungsforschung. *Pädagogik*, 66(7-8), 76–79.
- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H., Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 29-50). Wiesbaden: VS.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zu Lehrinnen- und Lehrerbildung, 32*(3), 325-339.
- Rolff, H. & Zimmermann, P. (1997). Kindheit im Wandel. Weinheim: Beltz.
- Spinath, B. (Hrsg.). (2012). *SELLMO Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I. & Süss, D. (2018). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz.* Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://doi: 10.21256/zhaw-4869 Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie.* Weinheim: Beltz.

Digitales Klassenzimmer - Classcraft

Verfasserinnen

Sinah Gerdes

Kreisschule Surbtal Lochstrasse 8 CH-5304 Endingen

E-Mail: sinah.gerdes@kreisschule-surbtal.ch

Corinne Senn

Pädagogische Hochschule FHNW Hofackerstrasse 30 CH-4132 Muttenz

E-Mail: corinne.senn@fhnw.ch

Jana Markert

Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells

Biografiearbeit bietet die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen systematisch zu betrachten und dadurch eigene Erfahrungs- und Entwicklungsprozesse für sich selbst und andere sichtbar zu machen. Der Artikel beschreibt die Planung, Durchführung und Auswertung eines Lehr-Lern-Projekts zur Erarbeitung von Bildungsbiografien Studierender im Rahmen der akademischen Lehramtsausbildung.

Schlüsselwörter: Biografische Selbstreflexion, Lehramtsstudium, Systemisches Arbeiten

Biographical self-reflection in teacher training: development of one's own educational biography using the systemic method of the life-flow model

Biographical work offers the opportunity to systematically look at personal experiences and thereby make one's own processes of experience and development visible to oneself and others. The article describes the planning, implementation, and evaluation of a teaching-learning-project for the development of educational biographies of students within the framework of academic teacher training.

Keywords: biographical self-reflection, teacher training, systemic working

1 Theoretischer Hintergrund

Ausgehend von den Aspekten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen werden Biografiearbeit und deren Bedeutung im Kontext von Pädagogik vorgestellt. Danach wird die systemische Methode der Arbeit am Lebensfluss und deren potenzielle Eignung als Methode der Biografiearbeit beschrieben. Abschließend wird auf Potenzial und Grenzen reflexiven Arbeitens im Kontext der Ausbildung angehender Lehrkräfte hingewiesen.

1.1 Werthaltungen und Überzeugungen innerhalb der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften

Nach dem empirisch unterlegten Modell von Baumert und Kunter (2006) setzt sich professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften aus vier zentralen Komponenten zusammen: Professionswissen, Motivationale Orientierung, selbstregulative Fähigkeiten sowie Werthaltungen und Überzeugungen (Baumert & Kunter, 2006). Hierbei handelt es sich um ein nicht hierarchisches Modell, d. h keiner der vier genannten Bereiche ist einem anderen übergeordnet. Vielmehr bestimmen die vier dargestellten Komponenten gleichermaßen die Ausprägung der Handlungskompetenz von Lehrkräften im Beruf. Während motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten eher der Eignung einer Lehrkraft zuzuschreiben sind, sind Professionswissen sowie Überzeugungen und Werthaltungen eher als Qualifikationen beschreibbar (Korneck, Kohlenberger & Oettinghaus, 2013). Innerhalb des Komplexes von Werthaltungen und Überzeugungen unterscheiden Baumert und Kunter (2006) systematisch Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme voneinander. Wertbindungen orientieren sich zentral an der Berufsethik einer Profession, hier also am Ethos des Berufsbilds der Lehrerin und des Lehrers. Als Überzeugungen definieren die Autoren implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das eigene Handeln beeinflussen. Dies schließt sowohl Handlungen im privaten, als auch im beruflichen Kontext ein. Aufgrund von subjektiven oder intuitiven Theorien über Lehren und Lernen kommen Lehrkräfte zur eigenständigen Entwicklung von professionellen Handlungsstrategien. Diesbezüglich gilt, "dass Lehrer, die elaborierte Subjektive Theorien besitzen, auch diejenigen sind, die professioneller handeln, da ihr Wissen in verschiedenen Bereichen reichhaltiger und differenzierter ist" (Epp, 2017, S. 43). Zielsysteme für Curriculum und Unterricht stellen präskriptive Richtungsweiser für Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln dar (Baumert & Kunter, 2006). Da Überzeugungen und Werthaltungen als Qualifikationen beschrieben werden können, sind diese bereits innerhalb der akademischen Ausbildung angehender Lehrkräfte explizit zu adressieren und weiterzuentwickeln.

1.2 Biografiearbeit

Biografie ist "eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst [...] in unser Handeln eingehen" (Gudjons, Pieper & Wagener, 1992, S. 16). Somit beeinflussen "Lebenserfahrungen [...] unser Denken und Handeln und nicht immer sind wir uns dieser Prägungen bewusst; der Prägungen der anderen wie auch unserer eigenen" (Cantzler, 2016, S. 6).

Biografiearbeit kann es ermöglichen, sich der Ursprünge von Prägungen, welche Einfluss auf das (private und) professionelle Denken und Handeln haben, bewusst zu

Bildungsbiografie

werden. Durch ihren Einsatz in unterschiedlichen Praxisfeldern erfährt die Biografiearbeit aktuell eine zunehmende Ausweitung und Diversifizierung. Oftmals, besonders in professionellen Settings, erhält sie eine strukturierte Form, innerhalb welcher die Betrachtung der Lebensgeschichte vor dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext im Sinne der Verarbeitung von Erlebtem und/oder der Erweiterung des zukünftigen Handlungspotenzials erfolgt. Bezogen auf das hier beschriebene Lehr-Lern-Projekt ist Biografiearbeit ebenfalls als eine strukturierte Form der Selbst- und Fremdreflexion in einem regelhaften, professionell gestalteten und intentional gesteuerten Umfeld zu verstehen. Nach Tenorth und Tippelt (2007, S. 119) hat Biografie sowohl eine subjektive Seite (individuelle Lebensgeschichte) als auch eine objektive Seite (chronologischer Lebensverlauf mit objektivierbaren Lebensereignissen). Dies führt ebenfalls Miethe (2014) unter Bezugnahme auf ein Zitat von Max Frisch ("Irgendwann erfindet jeder die Geschichte, die er für sein Leben hält.") an und beschreibt die Einbettung von Erfahrungen und Erlebtem in die eigene Biografie in Abhängigkeit von individueller Relevanzzuschreibung (S. 15f.). Diese subjektive Seite von Biografie wird im hier beschriebenen Lehr-Lern-Projekt ebenfalls adressiert. Die Arbeit der Studierenden an ihren eigenen persönlichen Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen ist nach Auffassung der Lehrenden ein Bestandteil der professionellen Qualifizierung angehender Lehrkräfte, wenn auch das Ergebnis dieser Arbeit (wie für andere professionalisierungsbezogene Lernprozesse ebenso zutreffend) weder für alle Lernenden gleich effektiv, noch für einen Lernenden erschöpfend möglich ist (siehe auch 1.4).

Den Mehrwert von Biografiearbeit im Kontext pädagogischen Handelns beschreibt Cantzler (2016), unter Einbeziehung von sowohl Selbst- als auch Fremdreflexion, wie folgt:

Die Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten anderer [...] eröffnet der pädagogischen Fachkraft ein Lernfeld, in welchem sie eigene Einstellungen und Haltungen mit denen anderer vergleicht und aufeinander abstimmt. Ursprünge und Wurzeln verschiedener Denk- und Handlungsweisen bezieht sie dabei ebenso mit ein, wie die Unterschiedlichkeit der Lebenswege und individuelle Erfahrungen. Dies öffnet ihr die Chance auf einen Perspektivwechsel, eine andere Sichtweise auf Situationen und Personen ... [und ermöglicht letztendlich] ... neue Lösungswege für zukünftiges Handeln. (Cantzler, 2016, S. 7)

Inwiefern der Beschäftigung mit der eigenen Biografie Auswirkungen auf die Entwicklung einer Person zugeschrieben werden, hat Paschelke (2013) in einem Übersichtskapitel zusammengestellt und daraus u. a folgende vorgesehenen Erträge identifiziert: Verbesserung der Selbstkenntnis, Förderung der Selbstreflexion und wahrnehmung (von Pädagogen bzw. Lehrern), Förderung der Selbsttätigkeit, Förderung der Verstehens- und Interpretationskompetenz, Perspektivwechsel sowie das Bewusstsein für das Problem der Ungleichheit im Erziehungsverhältnis (S. 63). Der potenziell konstruktive Nutzen für die Qualifikation von Lehrkräften ist deutlich

erkennbar, wenn auch bisher innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung selten konkretisiert (ebd.) und damit bisher wenig empirisch belegt.

1.3 Systemisches Arbeiten

Nach Ruhe (2014, S. 36) existiert für die Biografiearbeit kein geschlossenes Methodensystem. Vielmehr fokussiert sie Methoden, welche auch in anderen Kontexten nutzbar sind, auf die Lebensgeschichte von Menschen. Das hier beschriebene Lehr-Lern-Projekt wendet eine Methode aus dem systemischen Arbeiten auf die Erarbeitung der Bildungsbiografie an.

Nach systemischem Verständnis ist der Mensch immer zugleich als biologisches und als soziales Wesen zu betrachten. Die systemische Perspektive rückt deshalb die dynamische Wechselwirkung zwischen den biologischen und psychischen Eigenschaften einerseits und den sozialen Bedingungen des Lebens andererseits ins Zentrum der Betrachtung, [...]. (Rotthaus, o. J.)

Als System kann eine beliebige Gruppe von Elementen bezeichnet werden, die durch Beziehungen miteinander verbunden und durch eine Grenze von ihren Umwelten abgrenzbar sind (von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 31). Jeder Mensch bewegt sich zeitgleich innerhalb mehrerer, voneinander verschiedener Systeme. Die unterschiedlichen Elemente eines Systems stehen miteinander in Beziehung und haben Auswirkungen auf die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten eines Menschen und damit auf sein gezeigtes Verhalten. Dabei sind für das systemische Arbeiten nicht die objektiven Gegebenheiten des Systems von Bedeutung. Vielmehr entsteht das relevante System erst durch die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der agierenden Personen. Sämtliche Arbeitsformen, die diesen systemischen Blick im Sinne eines erkenntnistheoretischen Ansatzes benutzen, können als systemische Praxis oder systemisches Arbeiten beschrieben werden (ebd.).

Die Methode der Lebensfluss-Arbeit kann dazu dienen, eine (mehr oder weniger konkrete) Zielfrage zu beantworten. Dabei bedient sie sich der systematischen Betrachtung eines Lebensabschnitts der fragenden Person. Durch die fragende Person werden auf dem Fußboden entlang eines Therapieseils, welches den zu betrachtenden Lebensabschnitt darstellt, relevante Ereignisse chronologisch dargestellt (bspw. durch Bilder, Symbole, Worte). Hierbei handelt es sich i. d. R. um eine stille und geschützte Arbeit, welche von dezentem Nachfragen begleitet werden kann. Auf diese Weise entsteht der Lebensfluss als begehbares Bild. Das Bewegen innerhalb des Lebensflussbilds ermöglicht eine vielfältige und intensive Auseinandersetzung mit dem betrachteten Lebensabschnitt unter dem Aspekt der Zielfrage.

1.4 Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung

Seit den 1980er Jahren werden die Begriffe ,Reflexion' und ,kritische Reflexion' im Kontext der Lehrkräftebildung immer häufiger verwendet (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, S. 9). In den 1990er Jahren vollzieht sich mit dem sog. ,reflective turn' die deutliche Abkehr von der Rolle der Lehrperson als rein wissensvermittelnde Persönlichkeit. Vielmehr erweitert sich das Berufsbild um spezifische professionsbezogene Kompetenzen, welche notwendig sind, die komplexen Strukturen von Unterricht zu handhaben. Die Reflexion des eigenen professionellen Handelns erhält dadurch in der schulpraktischen Tätigkeit, jedoch v. a. in der Lehramtsausbildung, eine zunehmende Bedeutung. Der "Einübung eines erfahrungsbezogenen Reflexionsvermögens" wird ein hohes Potenzial für Veränderungen im Lehrerhandeln zugeschrieben (Bolland, 2011, S. 26). Neuß (2009) geht sogar noch weiter, indem er die Reflexion des eigenen Lernweges als eine Voraussetzung dafür bezeichnet, das Lernen anderer zu fördern, anzuleiten und zu verstehen (S. 85). Bereits 2001 empfahl auch der Wissenschaftsrat reflektives Berufswissen in die universitäre Lehramtsausbildung zu integrieren (S. 41). Diese Empfehlung wurde 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder übernommen. Die KMK führt in ihren Standards für die Ausbildung von Lehrpersonen den Einsatz biografisch-reflektiver Methoden an, um u. a die eigenen biografischen Lernerfahrungen zu analysieren und zu reflektieren (KMK, 2004/2019, S. 6). Selten wird in der Literatur auf Grenzen oder gar auf Risiken des (häufigen) Einsatzes von Reflexion in der Lehrkräfteprofessionalisierung hingewiesen. So führt Häcker (2017) die Begrenztheit des menschlichen Vermögens das eigene Ich zu betrachten an (S. 23) und weist auf die Möglichkeit der Entstehung von Formen defensiven Reflektierens hin (S. 24).

2 Ziele und Fragestellungen des Projekts

Im hier beschriebenen Lehr-Lern-Projekt sollen der Einsatz der Bildungsbiografie in der Lehramtsausbildung sowie die Umsetzbarkeit der systemischen Methode der Lebensfluss-Arbeit in einer Gruppe von Lehramtsstudierenden exemplarisch untersucht werden. Daraus ergeben sich zum einen folgende Lehr- und Lernziele, zum anderen sollen nachfolgende Forschungsfragen beantwortet werden:

2.1 Lehrziele

Den Studierenden soll

- ein (erfahrbarer) Zugang zur eigenen Bildungsbiografie ermöglicht werden.
- Raum gegeben werden, um auf einer persönlichen Ebene lernförderliche sowie Lernen erschwerende Faktoren analysieren und reflektieren zu können.
- die Betrachtung verschiedener Bildungsbiografien ermöglicht werden.

2.2 Lernziele

Die Studierenden

- betrachten Bildung aus unterschiedlichen biografischen Perspektiven.
- analysieren ihre erarbeiteten Ergebnisse im Hinblick auf den Umgang mit lernförderlichen und -hinderlichen Faktoren.
- stellen ihre Ergebnisse denen ihrer Mitstudierenden gegenüber (Kleingruppe).

2.3 Fragestellungen

Die übergeordnete Fragestellung des Projekts lautet: Welchen Erkenntnisgewinn erlangen Studierende durch die Erarbeitung von Bildungsbiografien mittels des Einsatzes der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells innerhalb des institutionellen Rahmens eines Hochschulseminars?

Daraus ergeben sich folgende zu klärende Unterfragen:

- Inwiefern nutzen die Studierenden das Lernangebot?
- Welche übergeordneten Erkenntnisse ziehen die Studierenden aus der eigenen Biografiearbeit und aus der ihrer Mitstudierenden?
- Wie bewerten die Studierenden die angebotene Lerngelegenheit?

3 Methodisches Vorgehen, Projektumsetzung

Das hier vorgestellte Lehr-Lern-Projekt adressiert angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik mit dem Kernfach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH). Die Biografiearbeit wurde im Wintersemester 2017/2018 innerhalb des Moduls 'Einführung in die Fachdidaktik WTH' mit Studierenden des 5. Fachsemesters durchgeführt. In der ersten Semesterwoche wurde die Rolle der schulischen Lehrperson für das Unterrichtsgeschehen thematisiert, u. a über Baumert und Kunter (2006), Tulodziecki, Herzig und Blömeke (2017) und Helmke (2017), sowie das Thema Biografiearbeit vorgestellt. Die konkreten Lehrveranstaltungen zur Bildungsbiografie (zwei Seminartage, je 15:00-19:00 Uhr) erfolgten in der zweiten und dritten Semesterwoche.

Die systemische Methode der Arbeit am Lebensfluss stellt eine Möglichkeit der intensiven Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Erfahrungen dar (siehe 1.3). Die chronologische Strukturierung und klare Benennung von einzelnen Ereignissen spricht zunächst die kognitive Ebene der Lernenden an. Soweit es zugelassen wird, kann die Bildungsbiografie durch die Lebensfluss-Methode ebenso emotional erlebbar werden. Die Lernenden haben die Möglichkeit, sich innerhalb der eigenen Bildungsbiografie real zu bewegen. Selbstgewählte symbolische Darstellungen, das

Bildungsbiografie

Abschreiten im individuellen Tempo, das Einnehmen unterschiedlicher Betrachtungsperspektiven, die stille Reflexion von Lernereignissen zum Nachempfinden und zur Prüfung können die Auseinandersetzung vertiefen. Die Zielfrage für die Biografiearbeit lautete: "Wie hat sich für Sie 'Lernen' im Laufe ihres bisherigen Lebens gestaltet?"

3.1 Vorbereitung der Studierenden

Für die Einführung in das Thema 'Biografiearbeit' sowie um Grundzüge einer systemischen Haltung zu verdeutlichen, konnte an das Seminar 'Kooperative Beratung' angeknüpft werden. Dieses vermittelt Elemente der kollegialen Supervision basierend auf Mutzeck (2005). Die dort gelehrten Grundregeln und -techniken einer wertschätzenden Kommunikation liegen ebenfalls dem systemischen Arbeiten zugrunde. Die Studierenden der Sonderpädagogik belegten das Seminar 'Kooperative Beratung' innerhalb des Diagnostik-Moduls ihres ersten Förderschwerpunkts.

Vorbereitend auf die Arbeit an der Biografie wurde die Haltung gegenüber der biografisch arbeitenden Person gemäß Reich (2008) thematisiert: "Der Lehrende nimmt beim biografischen Arbeiten eine interessierte, zugewendete Haltung gegenüber dem Erinnernden ein und bringt sich nur gegebenenfalls durch sanfte Fragen […] ein. Ansonsten hält er sich eher im Hintergrund und vertritt die Position des Zuhörenden." Daran anknüpfend wurden Arbeitsregeln besprochen:

- Freiwilligkeit des Gezeigten und Gesagten, Beachtung von Grenzen
- Schweigepflicht aller Beteiligten, Vertraulichkeit der Arbeitssituation
- Wertungsfreiheit und wertschätzende Kommunikation

3.2 Erarbeitungsphase

3.2.1 Erster Seminartag

Der erste Seminartag begann mit der Wiederaufnahme der Themen Biografiearbeit und Systemisches Arbeiten. Es wurden die Arbeitsregeln wiederholt (siehe 3.1) und die Methode der Arbeit am Lebensfluss ausführlich erläutert sowie praktisch demonstriert. Dazu erfolgte eine 45-minütige Demonstration im Plenum. Überraschender- und zugleich erfreulicherweise fand sich hierfür relativ zügig ein Studierender als Freiwilliger. Die Lehrende ist durch die Ausbildung zur systemischen Beraterin mit der Arbeit am Lebensfluss gut vertraut. Sie hat diese Methode bereits mehrfach und zu verschiedenen Themen angeleitet sowie innerhalb ihrer Ausbildung selbst erfahren dürfen. Somit ist sie in deren Anwendung versiert. Sie weiß an der Methode zu schätzen, dass sowohl ein stilles, als auch ein intensiv dialogisch begleitetes Arbeiten möglich sind. Während einer stillen Arbeit ist manchmal von außen kaum zu erkennen, an welcher Stelle der Erarbeitungsprozess sich gerade befindet. Zeitgleich

kann für die arbeitende Person jedoch eine intensive Auseinandersetzung erfolgen. Diese Eigenschaft der Lebensflussarbeit ermöglicht es den Studierenden, selbstverantwortlich das für sie jeweils richtige Maß an Öffnung und Schutz zu bestimmen. Nach der Demonstration wurden methodische Rückfragen an die Lehrende zugelassen, und das demonstrierte systemische Fragen nochmals ausführlich besprochen. Um die Ergebnisse inhaltlich zu reflektieren, erhielten die Studierenden einen schriftlichen Arbeitsauftrag, mit welchem sie sich direkt im Anschluss an die eigene Biografiearbeit in Einzelarbeit auseinandersetzten.

Biografiearbeit erfordert eine offene Haltung der erinnernden Person, um die notwendige selbsttätige Handlung zu initiieren und dadurch die bewusste Auseinandersetzung überhaupt erst zu ermöglichen. Besonders im Rahmen intentionaler Lernprozesse kann dies eine Herausforderung darstellen. Deshalb wurde die konkrete Einwahl in die fünf Kleingruppen den Studierenden selbst überlassen. Lediglich der Studierende, welcher bereits in der Demonstration seine Bildungsbiografie erarbeitet hatte, musste in einer 5er-Gruppe als weitere beobachtende Person mitarbeiten. Damit ergab sich pro Kleingruppe folgende Rollenverteilung:

- eine Person, welche am Lebensfluss die eigene Bildungsbiografie erarbeitet
- eine Person, welche die Arbeit am Lebensfluss begleitet und unterstützt
- eine beobachtende Person mit der Aufgabe der Zeitüberwachung
- eine weitere Person, welche selbst als letzte biografisch gearbeitet hat

Die Rollenverteilung wurde nochmals ausführlich besprochen sowie ein Arbeitsblatt mit einem Leitfaden für die Arbeit am Lebensfluss ausgegeben. Jede Kleingruppe arbeitete in einem extra vorbereiteten Raum. Durch ein Hinweisschild an der Tür ('Beratung. Bitte nicht stören.') konnten Unterbrechungen der Arbeit vermieden werden. Die Lehrende wechselte während der Gruppenarbeitsphase zwischen den einzelnen Kleingruppen (i. d. R. einmal pro Gruppe innerhalb der 45 Minuten), um das Arbeiten zu hospitieren und die Einhaltung des Zeitplans zu unterstützen. Am Ende des ersten Seminartags trafen sich die Lernenden im Plenum wieder, um sich über die Kleingruppenarbeit auszutauschen und den Seminartag abzuschließen.

3.2.2 Zweiter Seminartag

Zu Beginn des zweiten Seminartags erfolgte zunächst die inhaltliche Wiederaufnahme des Themas. Die Arbeitsregeln (siehe 3.1) wurden wiederholt und die Arbeitsfähigkeit der Kleingruppen wiederhergestellt. Danach wurde zeitnah die Arbeit in den am ersten Seminartag gebildeten Kleingruppen wiederaufgenommen. Nach jeder Erarbeitungsphase erfolgte eine 15-minütige Pause, in welcher die Studierenden ihre gesammelten Eindrücke sortieren konnten. Durch die rasche Abfolge der Arbeitsphasen am zweiten Tag war die Einhaltung der 15-minütigen Pausen besonders wichtig. Die Studierenden wurden angehalten, in den Pausen unbedingt den Arbeits-

Bildungsbiografie

raum (und nach Möglichkeit auch das Gebäude) zu verlassen, um im Freien ihren Gedanken Raum zu geben.

3.3 Ergebnissicherung

Alle Studierenden wurden angehalten, ihre persönlichen Ergebnisse mithilfe des Arbeitsauftrags "Einzelarbeit" festzuhalten. Die Lehrende eröffnete die Möglichkeit von Konsultationen bei noch offenen oder neu entstandenen Fragen.

Die Ergebnissicherung im Plenum erfolgte am Ende des zweiten Seminartags nach der letzten Kleingruppenarbeit. An dieser Stelle wurde zunächst ein methodisches Feedback eingeholt. Danach erfolgte die Sammlung der Ergebnisse zu Lernressourcen und Lernherausforderungen. Die Studierenden waren angehalten, weiterhin die Anonymität ihrer Mitstudierenden zu wahren und gewonnene Eindrücke ohne Nennung von Klarnamen und in Form von Ich-Formulierungen zu äußern.

3.4 Datenauswertung

Um die übergeordneten Erkenntnisse der Studierenden zu erfassen (siehe Forschungsfragen unter 2.3) wurde auf der Lernplattform Moodle 2.0 innerhalb des Online-Kurses zum Modul 'Einführung in die Fachdidaktik WTH' eine kurze, anonyme Befragung zur subjektiven Bewertung der im Seminar umgesetzten Biografiearbeit durchgeführt. Die fünf erfragten Items können der Tabelle 1 entnommen werden. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der kleinen Anzahl an erfragten Items wurde weder für die quantitative noch für die qualitative Auswertung eine Statistiksoftware verwendet. Die deskriptive Auswertung der Onlinebefragung in Form der prozentualen und absoluten Antworthäufigkeiten ist im Befragungstool der Lernplattform Moodle2.0 bereits integriert. Die qualitative Auswertung der Freitextantworten erfolgte fallübergreifend als beschreibende Analyse orientiert an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 97ff.). Die Bildung der thematischen Kategorien erfolgte induktiv, dabei bildeten ein einzelner Satz bzw. eine komplette Freitextantwort die kleinste bzw. größte Analyseeinheit.

4 Ergebnisse des Lehr-Lern-Projekts

Die Anzahl der im Wintersemester 2017/2018 im Modul "Einführung in die Fachdidaktik WTH" eingeschriebenen Studierenden betrug N = 25. Obwohl es sich bei der akademischen Ausbildung für das Lehramt Sonderpädagogik um ein Präsenzstudium handelt, besteht in keiner Lehrveranstaltung eine Anwesenheitspflicht. Die Möglichkeit der Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie nahmen n = 21 Studierenden war. Davon haben alle die online gestellte Kurzumfrage (fünf Items, Tab. 1) beantwortet.

Item	Formulierung Item	Antwortformat			
1	Die Betrachtung der eigenen Lernbiografie ist für angehende Lehrkräfte sinnvoll.	vierstufige Likert-Skala (Zustimmung) und Freitext (Begründung der Antwort)			
2	Die Betrachtung meiner eigenen Lernbiogra- fie war für mich persönlich erkenntnisreich.	vierstufige Likert-Skala (Zustimmung)			
3	Die Betrachtung meiner eigenen Lernbiogra- fie war für mich als angehende Lehrkraft erkenntnisreich.	vierstufige Likert-Skala (Zustimmung)			
4	Meine aus der Biografiearbeit gewonnenen Erkenntnisse können bei der Gestaltung von Lernsituationen (für SuS) hilfreich sein.	vierstufige Likert-Skala (Zustimmung)			
5	Die angebotene Form der Biografiearbeit war für den Rahmen akademische 'Lehr- amtsausbildung' passend.	vierstufige Likert-Skala (Zustimmung) und Freitext (Begründung der Antwort)			

Tab. 1: Inhalt der Studierendenumfrage (Online-Kurzumfrage) (Quelle: eigene Darstellung)

4.1 Was die Studierenden mitgenommen haben

4.1.1 Ressourcen und Herausforderungen innerhalb der eigenen Bildungsbiografie

Die konkreten Ergebnisse zu Lernressourcen und Lernherausforderungen wurden wie unter 3.3 beschrieben gesammelt. Die herausgearbeiteten Einzelaspekte konnten zu vier strukturell verschiedenen Bereichen zusammengefasst werden (Institution Schule, Peers und Familie, Lernende/Lernender, Lehrkraft). 81 % der Studierenden stimmten der Aussage, persönliche Erkenntnisse gewonnen zu haben (Item 2) voll (n = 5) bzw. eher zu (n = 12); 19 % stimmten dem weniger (n = 3) bzw. gar nicht zu (n = 1). In Bezug auf die Gewinnung von Erkenntnissen als angehende Lehrkraft (Item 3) stimmten der Aussage 86 % der Befragten voll (n = 8) bzw. eher zu (n = 10); 14 % (n = 3) stimmten dem weniger zu. Dennoch verteilte sich die Zustimmung zur Aussage, dass gewonnene Erkenntnisse bei der Gestaltung von Lernsituationen hilfreich sein können (Item 4) folgendermaßen: 95 % stimmten voll (n = 12) bzw. eher (n = 8) zu und 5 % (n = 1) stimmten weniger zu. Die unterschiedliche Verteilung der Antworten innerhalb der Items 3 und 4 könnte mit der Möglichkeit der Einsichtnahme in die Bildungsbiografien Mitstudierender erklärt werden.

4.1.2 Biografiearbeit in der akademischen Lehramtsausbildung

Der Aussage, dass die Betrachtung der eigenen Lernbiografie für angehende Lehrkräfte sinnvoll ist, stimmten 67 % der Befragten voll (n = 14) und 33 % eher zu

Bildungsbiografie

- (n = 7). Dabei begründeten die Studierenden ihre Zustimmung inhaltlich unterschiedlich:
- (1) Die Sinnhaftigkeit bestehe darin, Einflussfaktoren auf das Lernen wahrnehmen und eigenes (zukünftiges) berufliches Handeln entsprechend gestalten zu können (Kategorie Inhalt). Bsp.: "Man sieht, wo es Schwierigkeiten [...] gab und kann diese auf das eigene Lehrerverhalten beziehen (z.B. ungerechte Behandlung durch Lehrkräfte in Schulzeit → anders handeln als Lehrperson)."
- (2) Die Rolle der Lehrkraft an sich kann wahrgenommen und die eigene Ausgestaltung dieser Rolle analysiert werden (Kategorie Haltung). Bsp.: "Diese Erkenntnisse sind, glaube ich, sehr hilfreich, um ein genaueres Bild davon zu bekommen, was für einen eine gute Lehrperson ausmacht [...]. So bekommt man auch eine Idee davon, welche Werte und welches Menschenbild man später als Lehrkraft selbst vertreten will, [...]."
- (3) Der Switch vom Fokus auf Lehren (Lehrkraft) zum Fokus auf Lernen (Schülerinnen und Schüler) kann vollzogen werden (Kategorie Perspektivwechsel). Bsp.: "Da man empathisch nachvollziehen kann, in welcher Situation sich Schülerinnen und Schüler befinden, zumal Lehrkräfte eher aufs Lehren fokussiert sind."
- (4) Die Entstehung eigener Überzeugungen und Werthaltungen bezüglich Lehren und Lernen kann betrachtet und analysiert werden (Kategorie Überzeugungen). Bsp.: "Ich denke es ist sinnvoll, weil wir vieles bewusst oder unterbewusst aus unserer eigenen Schulzeit oder von einzelnen Lernorten mitnehmen."

Die Studierenden halten die Betrachtung der eigenen Bildungsbiografie mehrheitlich für sinnvoll. Sie begründen dies zum einen über konkrete Inhalte und die Möglichkeit des Perspektivwechsels, zum anderen über den eigenen Qualifikationsanspruch (Bsp. Arbeit an der professionellen Haltung). Dies deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen zur Biografiearbeit im Hochschulkontext. Vogt schreibt bereits 1996 über biografische Lernanregungen, dass sie "neben der methodischen und inhaltlichen Fachkompetenz die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung des zukünftigen [...] Pädagogen betonen." (S. 183).

4.2 Systemisches Arbeiten im Kontext Hochschullehre

Das intensive Arbeiten in den Kleingruppen an beiden Seminartagen sowie die ausführlichen Freitext-Antworten in der Onlineumfrage zeugen davon, dass die Studierenden die angebotene Lernform intensiv genutzt und für sich bearbeitet haben.

Der Aussage, dass die angebotene Form der Biografiearbeit für den Rahmen der akademischen Lehramtsausbildung passend war (Item 5), stimmten 57 % der Befragten voll (n = 12), 38 % eher (n = 8) und 5 % weniger zu (n = 1). In der Begründung ihrer Antwort führten die Studierenden folgendes an:

(1) Eine praxisorientierte Methode kennengelernt zu haben, welche auf die Lernenden aktivierend wirkt und durch die Möglichkeit der Selbsterfahrung die persön-

liche Entwicklung adressiert (Kategorie Methode). Bsp.: "Aktivierend, spannend, kommunikativ."

- (2) Die gelungene Umsetzung bzw. Aufbereitung der Methode durch bspw. den Wechsel der Sozialformen (Einzelarbeit, Kleingruppe, Plenum) oder den passenden Grad an Selbstorganisation (Kategorie Seminar). Bsp.: "Gut, dass in freiwillig gewählten Kleingruppen gearbeitet wurde [...]. Gut, dass genügend Zeit eingeplant wurde. Gute Vorbereitung [der Räume]."
- (3) Limitierende Faktoren wie ungenügend Zeit für die Kleingruppenarbeit, ungeschulte Begleitpersonen, Aufteilung der Biografiearbeit auf zwei Seminartage anstatt eines langen Tages oder die Notwendigkeit einer Vertrauensbasis wurden als potenzielle Schwierigkeiten benannt (Kategorie Limitationen). Bsp.: "[...] war nicht ausgebildet, passende Fragen zu stellen. [...] schöner, mit externen/ausgebildeten Personen zu arbeiten." Hier ist weiterhin zu ergänzen, dass bereits während des methodischen Feedbacks am Ende des zweiten Seminartags die Studierenden Unsicherheiten äußerten, passende Fragen formuliert zu haben. Außerdem beschrieben sie Schwierigkeiten, die vorgegebene Zeit von maximal 45 Minuten für eine Biografiearbeit einzuhalten.
- (4) Keine Begründung der Antwort bzw. eine inhaltlich eher auf Item 1 passende Antwort (Kategorie Null). Bsp.: "Die Biografiearbeit war passend, da es für die Entwicklung der eigenen Lehrperson/-persönlichkeit von großer Bedeutung ist [...]."

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass die Methode der Lebensflussarbeit eine im Kontext Hochschullehre umsetzbare Lehr-Lern-Form darstellt. Die Studierenden schätzen sowohl die Methode an sich, als auch deren konkrete Umsetzung im hier beschriebenen Projekt positiv ein. Die genannten Limitationen sollten bewusst adressiert und mit den Lernenden offen kommuniziert werden, um dennoch innerhalb des institutionellen Rahmens von Hochschullehre reflexive Lernformen anbieten zu können

5 Fazit

Das hier beschriebene Lehr-Lern-Projekt ist als systematisch reflektierte Praxis mit dem Ziel der Weiterentwicklung akademischer Lehramtsausbildung in Anlehnung an das Konzept des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Huber, 2014, S. 21) mit Bezug zur Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 11) zu verstehen. Trotz der empirischen Überprüfung des Einsatzes der Lebensflussarbeit in Kombination mit Biografiearbeit liefert der Artikel aufgrund des geringen Stichprobenumfangs sowie des Fehlens einer Kontrollgruppe lediglich Hinweise (anstelle von belastbaren Ergebnissen) für die Gestaltung von Hochschullehre in der akademischen Lehramtsausbildung. Durch den Einsatz von Audio- oder Videografie während der Ergebnissicherung am Ende des zweiten Seminartags würde eine breitere Daten-

Bildungsbiografie

basis für die qualitative Auswertung zur Verfügung stehen. Hier hätten u. U. Dynamiken zwischen Selbst- und Fremdreflexion aufgezeigt werden können.

Die für das Projekt definierten studierendenbezogenen Lernziele der Reflexion der eigenen Bildungsbiografie, der Betrachtung von Bildungswegen aus unterschiedlichen Perspektiven durch die intensive Arbeit in Kleingruppen und das Formulieren relevanter Einflussfaktoren auf Lernprozesse wurden erreicht. Es ist gelungen, den Studierenden mithilfe der Methode der Lebensflussarbeit einen erfahrbaren Zugang zur eigenen Bildungsbiografie zu ermöglichen und lernförderliche sowie Lernen erschwerende Faktoren auf einer persönlichen Ebene zu analysieren und zu reflektieren. Unter Beachtung der beschriebenen Limitationen des Projekts kann die Aussage getätigt werden, dass die Projektteilnehmenden die angebotene Form der Selbst- und Fremdreflexion zu einem sehr hohen Prozentsatz gut bzw. sehr gut angenommen haben. Dies legt die Vermutung nahe, dass auch bei anderen Studierenden mit einer hohen bzw. sehr hohen Akzeptanz für diese Lehrform zu rechnen ist.

Die tatsächliche Effektivität dieser Methode in Bezug auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte sollte in weiteren möglichst repräsentativen Studien überprüft werden. Mögliche Weiterentwicklungen der hier vorgestellten Arbeit könnten in Form von spezifischen Themenbiografien (Bsp. Essbiografie, Konsumbiografie) thematisch erfolgen. Weiterhin kann Biografiearbeit punktuell eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit und/oder Motivation für ein Thema zu wecken und damit einen didaktischen Ansatzpunkt für die Erarbeitung eines Lerngegenstands bieten.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehr-kräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.
- Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen Zugänge Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bolland, A. (2011). Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cantzler, A. (2016). Spurensuche: Wie Biographiearbeit pädagogisches Handeln ändert. *Betrifft Kinder*, 10, 6-11.
- Epp, A. (2017). Von der Schule in die Berufsausbildung. Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1992). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte.* Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen Zugänge Perspektiven* (S. 21-46). Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Korneck, F., Kohlenberger, M. & Oettinghaus, L. (2013). Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik. *PhyDid B Didaktik der Physik Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.
 - http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/472
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunter-stützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004/2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
 - https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004 12 16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Miethe, I. (2014). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2005). Kooperative Beratung (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Neuß, N. (2009). Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. *Studien zur Bildungsgangforschung, Band 25*. Opladen: Budrich.
- Paschelke, S. (2013). Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit. Möglichkeiten einer konstruktiven pädagogischen Biographiearbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reich, K. (2008). Biografiearbeit. In K. Reich (Hrsg.), *Methodenpool*. http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html
- Rotthaus, W. (o. J.) für Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF) e. V. (2019). *Was heißt systemisch? Grundsätzliches zum systemischen Arbeiten*. https://www.dgsf.org/service/was-heisst-systemisch
- Ruhe, H.G. (2014). *Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder.* Weinheim: Beltz Juventa.

Bildungsbiografie

- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2013). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vogt, A. (1996). Lernen in lebensgeschichtlichen Bezügen Biographisches Lernen und Lehren in der Hochschule. In W. Schulz (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege* (S. 176-184). Hohengehren: Schneider.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf

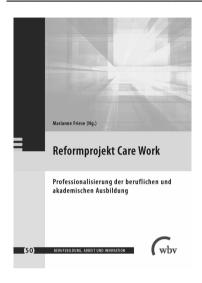
Verfasserin

Prof. in Dr. in Jana Markert

Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät Institut für Förderpädagogik Marschnerstraße 29 e D-04109 Leipzig

E-Mail: Jana.Markert@uni-leipzig.de

Internet: https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/wirtschaft-technik-haushalt-soziales



Friese, M. (Hrsg.). (2018).

Reformprojekt Care Work

Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung

Reihe: Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Band 50

Bielefeld: wbv Media

ISBN Print: 978-3-7639-5974-7

ISBN E-Book: ISBN: 978-3-7639-5975-4

Der Sammelband zur "Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung" beleuchtet Hintergründe, Herausforderungen und Zukunftsperspektiven von derzeit vermehrt diskutierten Sorgeberufen. Neben Pflege, Gesundheit & Körperpflege und Sozialer Arbeit & Sozialpädagogik findet das zukunftsträchtige Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft darin gleichermaßen Beachtung.

Vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Gesellschaft, die sich durch eine zunehmende Anzahl Ein-Personen-Haushalte, eine steigende Frauen- und Müttererwerbstätigkeit, einen wachsenden Anteil Älterer und zugleich sinkenden Anteil pflegender Angehöriger auszeichnet, ist allen Formen der erwerbswirtschaftlichen Sorgearbeit ein enormer Bedeutungszuwachs zu attestieren. Berufe aus dem Bereich Care Work weisen jedoch eine historisch gewachsene Schlechterstellung auf: Ihnen fehlt es an Professionalisierung und Standardisierung. Diese Diagnose nimmt Herausgeberin *Marianne Friese* zum Anlass, für die vier Berufsfelder beispielhaft "konzeptionelle, didaktisch-curriculare sowie professionswirksame Dimensionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der hochschulischen (Lehramts)Ausbildung [beleuchten]" zu lassen.

Für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft widmet sich zunächst *Irm-hild Kettschau* der Lehrkräfteausbildung für den Bereich "E und H", der sich in den vergangenen 15 Jahren deutlich ausgeweitet hat. Aktuell drehen sich fachdidaktische Diskussionen um die Frage nach einem gemeinsamen paradigmatischen Grundverständnis, welches quer zu den heterogen ausdifferenzierten Studiengän-

Rezension

gen anzulegen ist. Ein übergreifendes Kerncurriculum wäre aus Sicht der Autorin ebenfalls erstrebenswert. Zudem bedarf es gesamtstruktureller Reformmaßnahmen, um motivierte Nachwuchskräfte für eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung zu gewinnen und den sicheren Karriereaussichten einer Schullaufbahn zu begegnen.

Im Folgenden fasst *Barbara Fegebank* in ihrem Artikel "Care Work – Innovation und Ergebnis der Professionalisierung in Hauswirtschaft und haushälterischer Bildung" zusammen, wie sich haushaltsbezogene Bildung über zwei Jahrhundertwechsel hinweg entwickelt hat. Auch in dieser Betrachtung sind es Tätigkeitsfelder der hauswirtschaftlichen Betreuungsarbeit, haushaltsbezogener Dienstleistungen sowie Schnitt- und Nahtstellen zu anderen Professionen, die Reformen hauswirtschaftlicher Ausbildungsstrukturen heute und in Zukunft prägen. Das Spektrum diverser Bildungsgänge, Ausbildungsbezeichnungen und Curricula stehe einer einheitlichen Professionalisierung auf allen Ebenen mitunter im Wege.

Daran anknüpfend zeigen Alexandra Brutzer, Julia Kastrup und Irmhild Kettschau in ihrem Beitrag die "Entwicklungsstränge und weiteren Reformbedarfe" der hauswirtschaftlichen Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft auf. Sie verdeutlichen die Potenziale des differenzierten Ausbildungssystems von der fachpraktischen bis zur akademischen Ausbildungsebene für durchlässige Ausbildungsbiografien. Mit Blick auf das laufende Neuordnungsverfahren betonen die Autorinnen einige, als besonders zukunftsweisend zu beachtende Aspekte, wie die Beachtung der Paradigmen der Kompetenzorientierung sowie der Inklusion.

Der Beitrag von *Uta Meier-Gräwe* schließt das Themenfeld ab und geht der Frage nach, "wie subventionierte Gutscheine für haushaltsnahe Dienstleistungen sozial- und familienpolitisch wirken können", da der Bedarf an Unterstützung durch haushaltsnahe Dienstleistungen, etwa in Haushalten von Seniorinnen und Senioren sowie Familien bekannt und belegt ist. Abhilfe könne ein Subventionsmodell schaffen, welches inzwischen von vielen Expertinnen und Experten gefordert wird. Es gilt, internationale Erfahrungen mit derartigen Systemen hierzulande aufzugreifen und einen tragfähigen haushaltsnahen Dienstleistungssektor aufzubauen.

So gibt der Sammelband einen umfassenden Überblick über aktuelle berufspolitische Themen und Diskurse, die für die bevorstehenden Reformprojekte in der Hauswirtschaft genutzt werden können. Er eignet sich damit sowohl für Studierende und Forschende der hauswirtschaftlichen Bildung und Ausbildung sowie Fachdidaktik in Hochschulen und Forschung ebenso wie für Verantwortliche und Interessierte aus der berufsbildenden und berufspolitischen Praxis. Spiegelbildlich zu den Schnittstellen mit angrenzenden Professionen im Care-Sektor lohnt sich auch in diesem Buch ein Blick nach rechts und links in die Beiträge zu den übrigen Sorgeberufen mit ähnlichen Herausforderungen der Professionalisierung.

Mareike Bröcheler



Peter Vogel

Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Diese auf Verständlichkeit und interne Konsistenz fokussierte Einführung erläutert ausführlich die Zentralbegriffe Erziehung, Bildung, Lernen und Sozialisation hinsichtlich ihrer Geschichte, ihrer theoretischen Leistung, an Theoriebeispielen und aufeinander bezogen. Ein heuristisches Modell zur Analyse von Erziehungs- und Bildungstheorien schließt die Einführung ab.

utb L • Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Band 2 2019 • 160 S. • Kart. • 14,99 € (D) • 15,50 € (A) ISBN 978-3-8252-5271-7

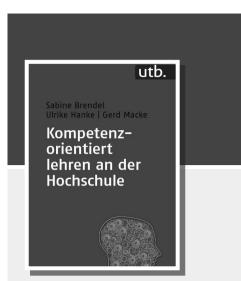


Heinz-Hermann Krüger

Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin

Das Buch vermittelt Studierenden einen grundlegenden Überblick über Gegenstand und Ziele eines erziehungswissenschaftliches Studiums. Der Autor bietet eine profunde Einführung in das Wissenschaftsverständnis der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, indem er den Bogen von der Geschichte der Disziplin zur aktuellen Struktur der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie ihrer Teildisziplinen spannt und die zentralen Theorieströmungen veranschaulicht. Abschließend werden aktuelle und zukünftige theoretische, inhaltliche und institutionelle Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Erziehungsund Bildungswissenschaft diskutiert.

utb L • Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Band 3 2019 • 144 S. • Kart. • 14,99 \in (D) • 15,50 \in (A) ISBN 978-3-8252-5272-4

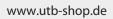


Sabine Brendel | Ulrike Hanke Gerd Macke

Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule

Der Band widmet sich dem Gesamtzusammenhang von guter Hochschullehre aus der Perspektive der Kompetenzdebatte: Lehrende werden in einem ersten Teil in die bildungs- und lerntheoretischen Hintergründe des kompetenzorientierten Lernens und Lehrens eingeführt. Davon ausgehend werden in einem zweiten Praxis-Teil nützliche Konsequenzen und Strategien für die Planung, Durchführung und Auswertung der eigenen erfolgreichen Lehre abgeleitet.

utb S 2019 • 153 S. • Kart. • 14,99 € (D) • 15,50 € (A) ISBN 978-3-8252-5047-8 • eISBN 978-3-8385-5047-3





Olaf Dörner (Hrsg.)

Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende

Wissenschaftliche Weiterbildung gilt als wichtige bildungspolitische Maßnahme zur Öffnung von Hochschulen. Empirische Befunde zeigen aber, dass sich dies nur als eine Möglichkeit für Wenige erweist. Dies zum Ausgang nehmend untersuchen die Beiträge, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung Hochschulen als offene Räume konstituieren oder gerade ihre Schließung festschreiben.

2019 • ca. 240 S. • Kart. • ca. 29,90 € (D) • 30,80 € (A) ISBN 978-3-8474-2227-3 • eISBN 978-3-8474-1253-3

www.shop.budrich.de



Marta Kowalczuk-Walędziak • Alicja Korzeniecka-Bondar Wioleta Danilewicz • Gracienne Lauwers (eds.)

Rethinking Teacher Education for the 21st Century

Trends, Challenges and New Directions

This book focuses on current trends, potential challenges and further developments of teacher education and professional development from a theoretical, empirical and practical point of view. It intends to provide valuable and fresh insights from research studies and examples of best practices from Europe and all over the world. The authors deal with the strengths and limitations of different models, strategies, approaches and policies related to teacher education and professional development in and for changing times(digitization, multiculturalism, pressure to perform).

2019 • 402 pp. • Pb. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A) ISBN 978-3-8474-2241-9 • eISBN 978-3-8474-1257-1

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de



HiBiFo - Haushalt in **Bildung & Forschung** hibifo.budrich-journals.de

- Print + Online
- verschiedene Abonnements
- Einzelbeiträge im Download
- mit Open Access-Bereichen



ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung zisu.budrich-journals.de



Verlag Barbara Budrich GmbH Stauffenbergstr. 7 51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: (+49) (0)2171 79491 50 Fax: (+49) (0)2171 79491 69 info@budrich-journals.de