

# Vorwort

*Andreas Borowski, Ingrid Glowinski*

Was muss eine gute Lehrkraft wissen und können, um guten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren? Mit dieser Frage beschäftigen sich die mit der Lehrerbildung beschäftigten Personen schon seit langer Zeit. Um sich der Frage aus Forschungssicht zu nähern, wurde auf verschiedene Aspekte der Lehrkraft fokussiert und diese erforscht (Abell, 2007).

In den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts war das Persönlichkeitsparadigma Grundlage der Untersuchungen. Die Annahme war hier, dass die Persönlichkeit einer Lehrkraft einen bedeutenden Einfluss auf den Unterricht und die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler besitzt. Diese Meinung wird auch heute noch von vielen Studierenden des Lehramts geteilt. In der damaligen Zeit wurden positive Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und ihr Einfluss auf Schulleistungsunterschiede untersucht. Leider wurde dabei jedoch weitestgehend auf direkte Unterrichtsbeobachtung verzichtet. Der Einfluss der untersuchten Persönlichkeitsmerkmale auf den Unterricht waren entweder trivial (Helmke, 2007) oder sehr komplex (Bromme, 1997), so dass die grundsätzliche Frage weitestgehend unbeantwortet blieb.

In den 1970er Jahren wurde das Persönlichkeitsparadigma durch den Prozess-Produkt-Ansatz abgelöst (Helmke, 2007). Hierbei rückte die Unterrichtshandlung in den Fokus. Untersucht wurden hierbei die Zusammenhänge zwischen Aspekten des Unterrichtsverhaltens, sog. Prozesse, z. B. zwischen der Anwendung anspruchsvoller Fragen der Lehrperson pro Zeiteinheit und den Zielkriterien des Unterrichts, wie dem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler (Krauss et al., 2008).

Ergebnisse dieser Forschung waren u. a., dass eine intensive Zeitnutzung, das Explizitmachen von Lernzielen, die Sequenzierung des Unterrichtsinhalts in

überschaubare Einheiten, die Bereitstellung ausreichender Übungsgelegenheiten und die Kontrolle des Lernfortschritts durch die Lehrkraft lern- und leistungsrelevante Merkmale des Unterrichts waren (Rosenshine, 1979). Eine direkte Einflussnahme der Lehrkraft auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler wurde durch die Berücksichtigung der interpretativen Prozesse auf Lernerseite berücksichtigt. Daraufhin wurde das Modell zum Prozess-Mediations-Produkt-Modell erweitert (Krauss et al., 2008).

Mitte der 1980er Jahre ging Shulman (1986, 1987) von der Leitfrage aus: „What knowledge is essential for teaching?“ und stellte sieben Kategorien des Lehrwissens auf, die er als Wissensbasis bezeichnete. Auffällig bei der Beschreibung der Kategorien war damals schon, dass er das fachdidaktische Wissen mit Hilfe von Fachwissen und pädagogischem Wissen beschrieb. „Pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding“. (Shulman 1987, S. 8) Die in der universitären Bildung übliche Unterteilung in die Studienbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen (sowie Unterrichtspraktika und Praxissemester) hat sich auch in der empirischen Bildungsforschung durchgesetzt (Baumert & Kunter, 2006). In den Forschungsprojekten, z. B. COACTIV (u. a. Baumert et al. 2010), ProwiN (u. a. Borowski, et al. 2010), KIL/KEILA (u. a. Sorge et al. 2017), FALKO (u. a. Krauss et al. 2017) und ProfileP (u. a. Riese et al. 2015) werden die Studienbereiche oder Dimensionen des Professionswissens getrennt von einander erfasst. Bei der Validierung der Testinstrumente ist ein häufiges Argument, dass sich die verschiedenen Dimensionen statistisch signifikant voneinander trennen lassen, teilweise mit recht hohen Korrelationen zueinander. Mit Hilfe dieser voneinander getrennten Dimensionen wird dann untersucht, wie sich das Professionswissen der Lehrkräfte auf die Unterrichtsgestaltung/-durchführung bzw. den Outcome der Lernenden auswirkt oder aber sich das Professionswissen von Lehramtsstudierenden im Laufe des Studiums verhält.

Auch ein Blick auf aktuelle Dokumente der KMK zeigt, dass diese Einteilung noch Bestand hat. So werden z. B. im „Sachstand der Lehrerbildung“ (KMK, 2017) die einzelnen Studienbereiche getrennt voneinander erfasst. Auch die Standards der Lehrerbildung unterteilen sich einmal in einen bildungswissenschaftlichen Teil (KMK, 2014) und in ein Dokument für die Fachwissenschaften und

die Fachdidaktik (KMK, 2008). In dem Dokument für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken werden die Kompetenzen der Studienabsolventinnen und -absolventen auch getrennt voneinander abgebildet.

Der bisherige Stand der Forschung bzw. die Darstellung in zentralen Dokumenten der KMK zur Lehrerbildung zeigt, dass die Studienbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen als wichtig angesehen werden. Es gibt aber bisher keine oder wenige Modelle, um die Wissensbereiche systematisch inhaltlich aufeinander zu beziehen. Um aber auch in kritischen Situationen des Unterrichts schnell und angemessen handeln zu können, wird eine Vernetzung dieser drei Wissensbereiche als notwendig erachtet (Riese & Reinhold, 2008).

An dieser Stelle setzt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an. Ein Ziel dieses BMBF-Förderprogramms ist die „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ (BMBF, 2014). Hierzu soll u. a. die Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Bildungswissenschaftlern verbessert werden, um eine starke Abstimmung und Kooperation zwischen diesen zu erreichen. Zudem soll u. a. „das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits“ aufgelöst bzw. verringert werden. Um diese Herausforderung zu bearbeiten, haben sich die verschiedenen geförderten Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hochschulspezifische Herangehensweisen überlegt und umgesetzt.

Zur Vorbereitung und Strukturierung eines Workshops in Potsdam im Frühjahr 2017 mit dem Titel „Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ im Rahmen der vom BMBF geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, wurde von Seiten der Veranstalter versucht die verschiedenen Ansätze der geförderten Hochschulen zu clustern. Als eine gute Strukturierung ergab sich dabei die Unterteilung in drei Ebenen: kollegiale Ebene, curricular-inhaltliche Ebene (Lehramtsordnung) und die Hochschulstruktur-Ebene.

Als Beispiel für die kollegiale Ebene können die Kooperationsseminare in Jena angesehen werden. Diese Seminare wurden schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Jenaer Modell der Lehrerbildung eingerichtet. Im Rahmen des Projektes wurden sie aber auf verschiedene Fächer ausgeweitet. Neben einer curricularen Verankerung steht bei diesen Seminaren der persönliche Kontakt

zwischen den Dozierenden am Beginn der Kooperation. Die Kooperation geht sogar soweit, dass bei dem Seminar immer beide Dozierende anwesend sind, um jederzeit fachlich fundierte, unterschiedliche Perspektiven auf den gewählten Inhalt gewährleisten zu können.

Auf der curricular-inhalten Ebene wurden Ansätze zusammengefasst, die einzelne Veranstaltungen bzw. einzelne Ordnungen umfassen. Hierzu gehört z. B. das Projekt „Moderne Physik und Energiebildung als Beispiele für die Vernetzung von Fach und Fachdidaktik“ aus Oldenburg. Hierbei geht es u. a. darum, dass ein neues Modul von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern gemeinsam entwickelt wurde, um den Studierenden einen Einblick in die fachliche Forschung zu ermöglichen.

Die hochschulstrukturelle Ebene wird u. a. in Freiburg beim FACE-Projekt in den Blick genommen. Hierzu wurde ein Säulen-Phasen-Modell für alle Phasen der Lehrerbildung entwickelt. Dieses Modell soll zur Schaffung kohärenter Lerngelegenheiten sowohl innerhalb der Säulen, als auch zwischen den Säulen oder Phasen dienen. Es wird hierbei also nicht nur die Verzahnung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in den Blick genommen, sondern der Blick phasenübergreifend erweitert. Zusätzlich kann und sollte auch die Kohärenz in einer der Wissenschaften berücksichtigt werden.

Selbstverständlich lassen sich die einzelnen Projekte nicht disjunkt den einzelnen Ebenen zuordnen. Viele Projekte bedienen auch mehrere Ebenen. Betrachtet man aber die Projekte übergreifend, so ist auf der einen Seite eine Entwicklung von der kollegialen Ebene, also den persönlichen Kontakten, über eine Verankerung in einem Fach hin zu einem Konzept für die Hochschule zu entdecken. Auf der anderen Seite wurde, gerade auch mit Hilfe der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ versucht, von der hochschulstrukturellen Seite aus Veränderungen in der Lehrerbildung anzubahnen.

Der Workshop im Frühjahr 2016 sowie dieser Band zeigen viele gute Projekte. Viele der Ideen könnten von einer Hochschule auf eine andere theoretisch transferiert werden. Zu bedenken ist aber auch, dass verschiedene Hochschulen unterschiedliche Traditionen verfolgen. Hierdurch sind die möglichen Startbedingungen und damit die Gelingensbedingungen unterschiedlich. Deswegen möchte das Buch nicht aufzeigen, was gemacht werden muss, sondern was

---

gemacht werden kann und was an verschiedenen Hochschulen bereits funktioniert hat, sodass andere Hochschulen sich aus der Vielzahl an Möglichkeiten die passende für die eigene Hochschule aussuchen können bzw. Ideen miteinander kombiniert werden können.

Ganz herzlicher Dank gebührt dem BMBF und dem DLR-Projektträger, die erst die Tagung und diesen Tagungsband ermöglicht haben.