



Eva Pabst

Dialogische Deutschdidaktik

Eine empirische Studie zum Aufbau
fachdidaktischer Handlungsexpertise
im Lehramtsstudium

WAXMANN

Eva Pabst

Dialogische Deutschdidaktik

Eine empirische Studie zum Aufbau
fachdidaktischer Handlungsexpertise
im Lehramtsstudium



Waxmann 2016
Münster • New York

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2014 auf Antrag der Promotionskommission, Prof. em. Dr. Urs Ruf (hauptverantwortliche Betreuungsperson) und Prof. Dr. Helmuth Feilke, als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 630

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3386-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8386-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Titelbild: © Alex Kuzovlev, shutterstock.com
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlanges in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

*Für meine Eltern
und für meine Kinder*

Dank

Ohne die Unterstützung und Großzügigkeit vieler Menschen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Ihnen möchte ich herzlich danken:

Prof. em. Dr. Urs Ruf für die Betreuung dieser Dissertation, für das uneingeschränkte Vertrauen, das er mir geschenkt hat, und dafür, dass er so Vieles ermöglicht. Sein Mut, anderen etwas zuzutrauen, und seine Großzügigkeit sind für mein eigenes Leben wegweisend geworden. Prof. Dr. Helmuth Feilke danke ich nicht nur sehr herzlich für die Bereitschaft, diese Dissertation als Zweitgutachter zu beurteilen, sondern auch für Anregungen, Kritik und Ermutigung, die mir insbesondere in den Anfängen dieser Arbeit wichtige Impulse gegeben haben.

Dem ehemaligen Team am Lehrstuhl Ruf danke ich, insbesondere Anita Pfau, Prof. Dr. Peter Gallin und Dr. Felix Winter. Besonderer Dank geht an Dr. Christine Weber, die erste Projektskizzen mit mir ausheckte und schließlich mit großer Sorgfalt die Datenkodierung überprüfte. Dank Prof. Dr. Ralph Fehlmann, dessen Deutschunterricht mich faszinierte, wollte ich Deutschlehrerin werden und Dank Prof. Dr. Antonie Hornung, die mich jahrelang förderte und unterstützte, wurde ich Deutschdidaktikerin. Beiden danke ich herzlich für ihr leuchtendes Vorbild, für vielfältige Anregungen und Ermutigung.

Diese Arbeit ist ohne das große Engagement der beteiligten Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten nicht zu denken. Ihre Experimentierfreude und ihr unermüdlicher Einsatz haben dieses Projekt beflügelt. Ich danke den Studierenden, die im Herbstsemester 2009 am Quasi-Experiment dieser Studie teilgenommen und mir ihre Stundenblätter zur Verfügung gestellt haben: Karin Grebenicek, Lorenz Durrer, Tamara Rügger, Denise Seeberger, Helena Rubischung, Pamela Franchini, Andreas Twerenbold, Steffen Lietz, Hendrik Behr (†), Corinna Eugster, Ruth Widerkehr, Jacqueline Scherrer, Angela Vantaggiato, Stefanie Meister, Emanuel Ruoss, Andrey Albrecht. Ebenso herzlich danke ich den Schülerinnen und Schülern der Klasse 4bN der Kantonsschule Stadelhofen, die mit so viel Freude und Eifer geschrieben haben: Alexandra Bauer, Meriem Strupler, Linda Solanki, Alina Kägi, Carola Albrecht, Helen Droz, Rebecca Gisler, Charlotte Cobbaert, Andrea Gujer, Rowena Fontana, Nicole Dietl, Regina Komminoth, Deborah Oehrli, Mireia Garcia, Eliza Kamm, Nicole Rohland, Stecy Kalumba, Seline Meli, Debora Fabio, Lucien Rüegg, Kaj Edghill, Vanessa Kunz, Patricia Ott.

Den Kolleginnen und Kollegen des Fachkreises Deutsch der Kantonsschule Stadelhofen, die die Studierenden tatkräftig unterstützten und die es mir geduldig nachsahen, wenn ich nur auf einen Sprung in der Schule war. Besonderer Dank geht an Regula Stähli, Dr. Villő Huszai und Sabine Cassani. Dr. Urs Schällibaum danke ich von Herzen für die fraglose Selbstverständlichkeit, mit der er mir den Rücken freihält. Dr. Stefan Hofer hat mich sehr ermutigt, diese Dissertation zum Abschluss zu bringen. Ihm danke ich herzlich für die inspirierte Zusammenarbeit, für seine Offenheit und Unterstützung.

Meine Familie hat von Ferne das Fortkommen meiner Arbeit liebevoll begleitet. Ich danke Maria Weckauf, Karin Lochbühler und Lydia Bloching für zahllose gute Gedanken, und meiner Schwester Miriam und meinem Schwager Rainer Hambrecht, auf die wir uns verlassen können, für die treue Verbundenheit, die mir in den letzten Jahren viel Zuversicht geschenkt hat.

Rachel Vogt sei innig gedankt für einen gemeinsamen Sommer Textarbeit und für ihre Freundschaft. Petra Frey danke ich von ganzem Herzen dafür, dass sie mich, wenn nötig, an die Bedeutungslosigkeit dieser Arbeit erinnerte und daran, was im Leben wirklich zählt.

Ich danke meinen Eltern für die rückhaltlose Unterstützung, mit der sie alle meine Unternehmungen zeitlebens begleiten.

Meine Kinder haben die Höhen und Tiefen, die die Arbeit an einer Dissertation mit sich bringt, meist in derselben Gelassenheit hingenommen, in der man sich in wechselhaftes Wetter schickt. Doch in Zeiten von Selbstzweifeln haben sie mir – jedes auf die ihm eigene Weise – neuen Mut geschenkt: Mein Sohn Hannes, indem er mich beharrlich daran erinnerte, dass wissenschaftliche Arbeiten ohnehin von fast niemandem gelesen werden. Und meine Tochter Emma, indem sie mir ebenso beharrlich versprach, meine Arbeit mehrmals zu lesen. Die Rechnung, die sich aus den Prognosen meiner Kinder ergibt, lässt mich den vorliegenden Text einigermaßen gelassen an seine Leserschaft übergeben. Ich danke meinen Kindern von Herzen, für alles, was sie mir sind.

Meinen Eltern und meinen Kindern ist diese Arbeit in liebevoller Dankbarkeit gewidmet.

Inhalt

I	Einführung	11
I.1	Die Kernideen dieser Arbeit	11
I.2	Passung als dialektischer Unterrichtsprozess	14
I.3	Die Anlage des Quasi-Experimentes	19
I.4	Der Aufbau der Studie	21
II	Forschungsgrundlagen	24
II.1	Paradigmen der Forschung zur Lehrerbildung	24
II.1.1	Lehrerbildung als Gegenstand der Forschung	27
II.1.2	Lehrerbildung und pädagogische Professionstheorien	33
II.1.3	Lehrerbildung im bildungspolitischen Diskurs	38
II.2	Expertenforschung	44
II.2.1	Forschungsüberblick	46
II.2.2	Experten, Novizen und Laien	52
II.2.3	Forschungsprobleme	53
II.2.4	Der Erwerb von Expertise: Vom expliziten Wissen zum intuitiven Können	59
II.3	Experten der Schreibpraxis	67
II.3.1	„Dichteruniversitäten“: Das Modell Werkstatt	68
II.3.2	Fachhochschulen: Das Modell Schreibtraining	73
II.3.3	Empirische Deutschdidaktik	74
II.3.4	Zwischenergebnisse	76
II.4	Wissen und Handeln	78
II.4.1	Begriffsbestimmungen	80
II.4.2	Pedagogical Content Knowledge (Lee S. Shulman)	87
II.4.3	Wider das Gespenst in der Maschine (Gilbert Ryle)	94
II.4.4	Der reflektierende Praktiker (Donald A. Schön)	97
II.4.5	Praktisches Können (Michael Polanyi und Georg Hans Neuweg)	102
II.4.6	Das „Theorie-Praxis-Problem“ der Lehrerausbildung	108
II.4.7	Die Rechtfertigung von Wissen im Dialog	124
III	Dialogisches Lernen	132
III.1	Konzeption	132
III.2	Zusammenfassung	144
III.3	Das Dialogische Kooperationsmodell	145
III.3.1	Leitgedanken des Deutschunterrichts	146
III.3.2	Leitgedanken des Fachdidaktik-Unterrichts	153
III.3.3	Konkretisierung	157
III.3.4	Die Anforderungssituation von Stundenblättern	161

IV	Anlage der empirischen Untersuchung	168
IV.1	Heuristische Suchinstrumente	168
IV.2	Leitfragen und Thesen der Qualitativen Analyse	172
IV.2.1	Textauswahl	172
IV.2.2	Textqualitäten	174
IV.3	Zusammenfassung der Leitfragen und Thesen	177
IV.3.1	Textauswahl	177
IV.3.2	Textqualitäten	177
IV.3.3	Textbegriff	178
IV.3.4	Theorien der Praxis	178
IV.4	Methode	178
IV.4.1	Kodierung auf dem Didaktischen Handlungsfeld (Matrix)	180
IV.4.2	Rating auf den Niveaustufen des Expertiseerwerbs	180
IV.4.3	Häufigkeiten von Textbewertungen	180
IV.4.4	Häufigkeiten der thematisierten Textaspekte (Textmodelle)	182
IV.5	Methodendiskussion	182
V	Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse	184
V.1	Textauswahl	184
V.1.1	Leitfrage 1: Nach welchen Prinzipien reduzieren Lehramtsstudierende die Textmenge eines Klassensatzes?	184
V.2	Textqualitäten	201
V.2.1	Leitfrage 2: Wie häufig bewerten Studierende die Qualität von Schülertexten?	202
V.2.2	Leitfrage 3: Von welchen Kriterien lassen sich die Studierenden leiten, wenn sie die Qualität von Schülertexten bewerten?	207
V.3	Textbegriff	222
V.3.1	Leitfrage 4: Was für ein Textbegriff bestimmt die Schülertext-Rekonstrukte der Studierenden?	223
V.4	Theorien der Praxis ermitteln	243
V.4.1	Leitfrage 5: Wie wird fachliches Können zur Sprache gebracht?	243
VI	Schlussfolgerungen	257
VI.1	„Zeig mir, wie du es machst“ – Der Dialog beginnt im Zuhören	257
VI.2	Die Unterrichtsnachbereitung wird zur Vorbereitung	258
VI.3	Der schielende Blick auf Textprodukte und Schülerkonzepte	259
VI.3.1	Implikationen: Weitere Kernideen	260
VII	Literatur	262

I Einführung

Diese Studie will Können zur Sprache bringen: Wie erwerben Lehramtsstudierende im Dialog mit Schülerinnen und Schülern² deutschdidaktische Handlungsexpertise? Zur Einführung in die Thematik und Konzeption der Untersuchung werden im ersten Kapitel (I.1) drei *Kernideen* skizziert, an denen sich diese Arbeit zur Dialogischen Deutschdidaktik orientiert. Anschließend wird das *Problem der Passung* (I.2) diskutiert, das hier als *das* Kernproblem guten Unterrichts betrachtet wird. Im Rahmen der Studie wurde ein Unterrichtsmodell für die deutschdidaktische Lehrerbildung konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Dieses *Kooperationsmodell*, das Studierende und Schüler in einen dialogischen Prozess bringt, sowie die empirische Untersuchung, in der dieses Quasi-Experiment evaluiert wird, werden im dritten Teil des Kapitels (I.3) kurz vorgestellt. Zum Schluss dieser Einführung folgt eine Übersicht über den Aufbau der gesamten Arbeit (I.4).

I.1 Die Kernideen dieser Arbeit

Im Folgenden werden drei zentrale Ideen skizziert, die als Grundlage des Unterrichts- und Forschungsprojektes im Laufe dieser Studie wieder aufgenommen, konkretisiert und diskutiert werden. An dieser Stelle soll lediglich kurz gezeigt werden, von welchen Vorstellungen diese Arbeit ausgeht. Die Darstellung der Kernideen³ geht vom Allgemeinen zum Besonderen: Die erste Idee betrifft die Frage, wie *Handeln in komplexen Situationen* strukturiert ist, die zweite bezieht sich auf die Frage, wie Lehramtsstudierende einen *Kennerblick* für Unterrichtssituationen erwerben können. Die dritte Kernidee umreißt die Begründung für die Anlage des *Dialogischen Unterrichts*, aus dem die empirischen Daten für diese Arbeit gewonnen wurden.

-
- 1 „All knowledge falls into one of these two classes: it is either tacit or rooted in tacit knowledge“ (Polanyi 1969, S. 195).
 - 2 Das Prinzip sprachlicher Symmetrie zur Vermeidung eines sexistischen Sprachgebrauchs wird in dieser Arbeit durch einen Wechsel zwischen weiblichen und männlichen Genera realisiert: Mal wird die eine, mal die andere Form verwendet, wobei das jeweils andere Geschlecht stets mitzudenken ist.
 - 3 Der Begriff der Kernidee entstammt dem Dialogischen Lernkonzept. Pfau und Winter (2008) geben in ihrem Artikel „Von offenen Aufträgen und anderem mehr“ eine prägnante Übersicht über die Instrumente der Dialogischen Didaktik.

In der Wahrnehmung der Unterrichtssituation liegt die Aufforderung zu ihrer Fortsetzung

Meine erste Kernidee basiert auf Georg Hans Neuwegs Arbeit „Könnerschaft und implizites Wissen“, welche die lehr-lerntheoretische Bedeutung der Erkenntnistheorie von Michael Polanyi auslotet. Neuweg befasst sich unter anderem mit dem Kennerblick von Experten und charakterisiert diesen wie folgt:

Fundiert man die Entscheidung für eine bestimmte Handlungsweise in der Wahrnehmung und konzipiert letztere als unmittelbar, entgeht man dem Problem des infiniten Regresses und beantwortet die Frage, was den Handelnden veranlasst, ‚eher diese eine passende als die tausend anderen unpassenden Maximen zu erwägen‘ (Ryle 1969, S. 34). Die Situation selbst erhält Aufforderungscharakter, wenn wir sie richtig wahrzunehmen gelernt haben. In Polanyis Terminologie gefaßt lernt das Subjekt, ein solches Muster im Lichte eines Zieles, *auf* das sein Bewußtsein hin gerichtet ist (funktionaler Aspekt), unmittelbar *als* Handlungsaufforderung zu sehen (phänomenaler Aspekt) und solcherart mit Bedeutung zu belegen (semantischer Aspekt), die adäquate Handlung mit und in der Situation gleichsam mitzusehen.

Umgekehrt finden wir in der mangelnden diagnostischen Kompetenz einer Person eine mögliche Ursache für die Trägheit expliziten Professionswissens. Dieses wird in der Ausbildung häufig in Form konditionaler Regeln weitergegeben, die – in Gestalt wissenschaftlich-technologischer Sätze oder auch nur von Faustregeln – angeben, welches Verhalten einer bestimmten Situation angemessen ist. [...] Dieses Wissen ist insofern abstrakt, als im Bedingungsteil solcher Regeln Typen von Objekten, Situationen oder Ereignissen auftauchen. Voraussetzung für die Anwendung einer solchen Regel ist es daher, die aktuelle Situation als Fall dessen zu erkennen, was die Regel im Bedingungsteil auf den Begriff bringt; die Anwendung einer konditionalen Regel der Form „Wenn X, dann tue Y“ setzt die Fähigkeit voraus, ein gegebenes x als Fall von X zu erkennen. (Neuweg 2004c, S. 264)

Die Kontextsensibilität von Expertinnen gründet gemäß Neuweg also in ihrer kategorialen Wahrnehmung komplexer Situationen (vgl. auch Wahl et al. 1983; Bromme 1992). Diese Idee, dass der Kennerblick – und nicht ein explizites Technologieinventar – Experten von Novizen unterscheidet, ist grundlegend für die vorliegende Arbeit: Wie gelingt es den Studierenden, so die zentrale Frage, einen Kennerblick zu erwerben und x als Fall von X zu erkennen? Die Konzeption der fachdidaktischen Ausbildung, die in der vorliegenden Studie vorgestellt und evaluiert wird, ist darauf ausgerichtet, Lernsituationen zu generieren, in denen Studierende im ‚x‘ eines Klassensatzes von Schülertexten das ‚X‘ von Textkompetenzen erkennen und zu ‚Y‘, der Konstituierung des Unterrichtsinhaltes, nutzen müssen. Es wird also nicht zuerst theoretisches Wissen vermittelt, das *dann* in einer späteren Praxis des Deutschunterrichts zur Anwendung gebracht werden kann. Vielmehr lernen und üben die Studierenden an der Hochschule den Aufforderungscharakter konkreter Unterrichtssituationen der Praxis wahrzunehmen, indem sie die Qualitäten von Schülertexten diagnostizieren und zum Gegenstand ihres Unterrichts machen.

Unterrichten heißt verstehen, wie gelernt wird

Zu Beginn meiner Berufspraxis – im Deutschunterricht ebenso wie in der Deutschdidaktik – konzentrierte ich mich darauf, die Inhalte der Fachdisziplin sowie meine Vermittlungstätigkeit so gut wie möglich zu meistern. Aber da ich in erster Linie auf mein Unterrichtsangebot ausgerichtet war, rang ich mit der enormen Fülle des Unterrichtsstoffes, während ich kaum Einblick in die fachlichen Konstruktionstätigkeiten der Schülerinnen bzw. Studenten gewann. Erst durch die grundlegende Erweiterung meiner Sichtweise auf das Lernen meiner Schüler war es mir möglich Unterrichtsexpertise aufzubauen. Auf meinem Lernweg wurde dieser Perspektivenwechsel durch die Beschäftigung mit der Dialogischen Didaktik angestoßen. Die Dialogische Didaktik geht davon aus, dass die Qualität des Angebotes der Lehrerin immer nur so gut ist wie ihre Nutzung durch die Schüler. Entscheidend für den vorliegenden Zusammenhang ist, dass im Unterrichtsmodell, das hier vorgestellt wird, dem Lernen der Schüler die zentrale Rolle zukommt. Traditionell richten Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Ausbildung ihr vordringliches Interesse auf ihr künftiges Lehrangebot. Diagnostische Fragen scheinen angehenden Gymnasiallehrern in erster Linie in Hinblick auf ihre künftigen Aufgaben der Prüfungsbeurteilung und Notengebung von Bedeutung. Auch als kompensatorisches Gegengewicht zu den Ausbildungsschwerpunkten ist in der vorliegenden Studie hingegen die folgende Überzeugung zentral: Unterrichten lernen heißt verstehen lernen, wie gelernt wird. Wenn daher in dieser Arbeit diagnostische Fragen im Mittelpunkt stehen, so liegt dies darin begründet, dass diese Fragen m. E. im Kern der Lehrertätigkeit liegen.

Man kann Didaktik nicht vermitteln, indem man über sie spricht. Man kann nur in der Sprache der Didaktik sprechen

Die besondere Herausforderung fachdidaktischer Lehrveranstaltungen liegt darin, dass sich der Unterrichtsgegenstand „Didaktik“ mit der Form seiner Vermittlung decken muss, wenn er auch nur einigermaßen überzeugend sein soll.⁴ Im Deutschunterricht ist es ebenso: Texte sind nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern gleichzeitig auch das Medium, in dem über diesen Gegenstand verhandelt wird. Wenn, wie in der vorliegenden Studie, darüber hinaus betrachtet wird, wie Studierende lernen, das Lernen ihrer Schülerinnen zu betrachten, so kommt zur notwendigen Übereinstimmung zwischen der Form der Veranstaltung und ihrem Inhalt noch die Dimension der Diagnose hinzu: Eine Lehrveranstaltung zum Thema Diagnostik wird durchgeführt, in dieser Veranstaltung werden Schülertexte diagnostiziert. Die

4 Mit Verweis auf Geissler beschreibt Wahl die Übereinstimmung von Lehrinhalten und Lernformen als „Pädagogische Doppeldecker“ (Wahl 2006, S. 62–67). In der Darstellung des Quasi-Experiments in Kapitel III werde ich auf die pädagogische Doppeldeckersituation im Kooperationsprojekt genauer eingehen.

Texte, die dabei entstehen, sind Gegenstand der Forschung, die das diagnostische Können von Studierenden analysiert.

Die mehrfache Verschränkung des Vorgehens, das hier stufenweise vorgeführt wurde, ist leicht aufzulösen und zu leben, wenn überall dasselbe Prinzip bestimmend ist: Im Deutschunterricht, im Didaktik-Seminar und im Forschungsprojekt geht es immer um dasselbe Erkenntnisinteresse: Wie kann Können erworben werden? Und auf allen Ebenen, die von diesem Erkenntnisprozess umspannt werden, ist dieselbe reflexive Perspektive bestimmend: Komplexes Handeln wird nicht aus einer Theorie abgeleitet, sondern die Theorie der (eigenen) Praxis wird ermittelt (vgl. Ruf 2008, S. 267). Der Grundsatz der Dialogischen Didaktik, dass die Ermittlung der Theorie der eigenen Praxis Vorrang hat vor der Vermittlung von zuvor definiertem Wissen, ist auch für das Quasi-Experiment der empirischen Untersuchung maßgebend: Hier wird in Anlehnung an Forschungsarbeiten zum tacit-knowing-view weitgehend „schweigendes Expertenkönnen“ (vgl. Neuweg 2006) untersucht und für die empirische Theoriebildung fruchtbar gemacht.

I.2 Passung als dialektischer Unterrichtsprozess

Das Kernproblem guten Unterrichts besteht darin, zwischen dem Vorwissen, den Erfahrungen und den Interessen der Schülerinnen und Schüler einerseits und den fachlichen Gegenständen andererseits zu vermitteln, d. h. Passung zu ermöglichen. Eine wesentliche Frage der Lehrerausbildung lautet daher: Wie können Lehramtsstudierende lernen, das Problem der Passung zu meistern, das sich ihnen in jeder Unterrichtssituation von neuem in unvorhersehbarer Weise stellt? Dieser Frage geht die vorliegende empirische Studie zur Deutschdidaktik nach.

Der Begriff „Passung“ stammt aus der Entwicklungspsychologie und bezeichnet dort „zunächst das optimale *Zusammenspiel* von Anlage und Umwelt, aktuellen Persönlichkeitsbedingungen und Umweltangebot für Erfahrung und Lernen“ (Oerter & Montada 2008, S. 969). Entscheidend ist also die Tatsache, dass der Forschungsgegenstand nicht kategorial zu fassen ist, Passung spielt sich dynamisch in einem „Dazwischen“ ab und wandelt sich fortwährend. Der Vergleich mit der Verwendung des Begriffes im Maschinenbau macht die Eigenheit des psychologischen Konzeptes anschaulich: Passung bezeichnet im Ingenieurwesen das *Ergebnis* einer gezielten Bearbeitung. Zwei Teile, insbesondere auswechselbare Werkstücke, die zusammen passen sollen, müssen in der Regel erst zueinander passend gemacht werden. Ist das Resultat einer hinreichenden Passung erreicht, ist der Arbeitsgang abgeschlossen. In der Entwicklungspsychologie impliziert der Begriff hingegen ein *dynamisches Feld*, das sich aus dem Wechselspiel zwischen den individuellen Anlagen eines Menschen und den Umwelteinflüssen, in denen er lebt, in einer Art Spiralprozess herausbildet. Passung ist hier Ausgangspunkt, Bedingung und Ziel gleichermaßen.

Das Modell einer gelungenen bzw. misslungenen Passung von Personen- und Umweltmerkmalen wurde ursprünglich 1914 von Lawrence Henderson, einem

Chemiker und Biologen entwickelt (Henderson 1914; vgl. Schick 2008; Stapf 2010; Zentner & Bates 2008). Henderson verwendete die Begriffe „goodness of fit“ bzw. „poorness of fit“, um die Anpassung von Organismen an die physikalisch-chemischen Eigenschaften ihrer Umgebung zu beschreiben. Dabei ging er davon aus, dass Organismus und Umwelt in einem harmonischen Verhältnis miteinander verknüpft seien. Hendersons Konzept wurde 1977 von Alexander Thomas und Silvia Chess (Thomas & Chess 1977/1980) auf die Entwicklungspsychologie übertragen. Die Kinderpsychiater Thomas und Chess begannen in den Fünfzigerjahren des letzten Jahrhunderts damit, in einer Längsschnittstudie die Temperamente bzw. „Verhaltensstile“ von Säuglingen bis ins Erwachsenenalter zu untersuchen. Unter Rückgriff auf Hendersons Konzept stellten sie ihre Forschungsergebnisse zu den Wechselwirkungen von Mensch und Umwelt in der Metaphorik von Konsonanz bzw. Dissonanz dar. Kinder entwickeln gemäß Thomas und Chess dann Verhaltensstörungen, wenn ihre persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse nicht mit den Verhaltensweisen und Vorstellungen ihrer Umwelt zusammenpassen. Stehen Kind und Umwelt hingegen im Einklang, so kann individuelle Entwicklung gelingen. Die Frage, ob die menschliche Entwicklung auf Erbfaktoren *oder* Umwelteinflüsse zurückzuführen sei, wird von Thomas und Chess also mit dem harmonischen bzw. disharmonischen *Zusammenspiel beider Faktoren* beantwortet. Für dieses Konzept der „goodness of fit“ prägte der Psychologe Marcel Zentner 1993 in seiner Arbeit „Die Wiederentdeckung des Temperaments“ für den deutschsprachigen Raum den Begriff „Passung“ (Zentner 1993/1998; Zentner 1997). Entwicklung kann demnach als eine Funktion von individuellen Voraussetzungen und Umwelt beschrieben werden.

Auch in der Unterrichtsforschung und Didaktik bezieht sich der Begriff Passung auf ein *Gefüge von Wechselwirkungen*. Je nach theoretischer Perspektive wird Passung lediglich als Produkt der Unterrichtsplanung begriffen, in der die Lehrenden den Unterrichtsstoff so an die Lernenden anpassen, dass ein reibungsloser Unterrichtsgang gewährleistet ist, oder aber der Unterricht selbst wird als fortwährender Passungsprozess verstanden. Der Begriff wird also einerseits verwendet für ein Kriterium von Unterrichtsqualität, das sich anhand der Oberflächenstruktur von Unterrichtsstunden erfassen lässt, andererseits bezeichnet er ein übergeordnetes Konzept, einen Grundzug guten Unterrichts und damit ein theoretisches Konstrukt. In der ersten Auflage seines Grundlagenwerkes „Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern“ umreißt Andreas Helmke, Erziehungswissenschaftler und Entwicklungspsychologe, den Begriff Passung als „Optimierung der Balance zwischen Anforderungen und Voraussetzungen“ (Helmke 2003, S. 76). Helmke, der Kriterien für die Beobachtung und Verbesserung von Unterrichtsqualität zur Verfügung stellen möchte, bezeichnet das Konzept Passung explizit als „separate Variable“ von Lehrerexpertise, auch wenn er andererseits festhält, dass man Passung „ebenso gut als übergeordnetes Merkmal oder als Leitlinie *jedes* kompetenten unterrichtlichen

Handelns bezeichnen“ könnte (ebd., S. 76–77).⁵ In der Neuauflage des Standardwerkes, das unter dem Titel „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts“ erschienen ist (Helmke 2009), wird Passung nicht mehr als separate Variable betrachtet, sondern als „Prinzip“ (ebd., S. 85), das unter verschiedenen Aspekten von Unterricht aufgeführt wird (Helmke 2009, S. 85; S. 124; S. 197; S. 204; S. 228; S. 230); damit distanziert sich Helmke von seiner früheren Begriffsverwendung von Passung als kategorialem Merkmal. Mit Nachdruck hält er im Schlusswort fest, dass kein Algorithmus für die Herstellung von Passung berechnet werden kann:

Wie genau und im Einzelnen die Balance aussieht, welche Dosierung, welcher Mix (oder „Mischwald“) und welches Timing angemessen ist – dazu lassen sich keine eindeutigen und schon gar keine quantitativen Aussagen machen, denn es existiert keine geeignete Metrik. Die *ständige Suche nach der guten Passung* angesichts der Komplexität und Unvorhersehbarkeit der Unterrichtssituation im Klassenzimmer ist es, die den Lehrerberuf so anspruchsvoll macht. In diesem Sinne ist das Unterrichten weder bloß Handwerk noch Wissenschaft, sondern eigentlich beides, und dazu kommt noch Kreativität. (Helmke 2009, S. 386; Hervorhebung EP)

Um diese „ständige Suche nach der guten Passung“, die Helmke hier als die eigentliche Herausforderung des Lehrerberufes charakterisiert, geht es in der vorliegenden Studie. Mein vordringliches Interesse richtet sich damit nicht auf Fragen der stufengerechten Unterrichtsvorbereitung und Stoffaufbereitung, sondern gilt der Gestaltung *passender* Interaktionsprozesse im Unterricht, deren Verlauf und Ergebnisse offen, jedoch nicht beliebig sind. Ich nehme eine kommunikationsorientierte Sicht auf Unterricht ein und betrachte Unterricht als Interaktion. Das Zusammenspiel Lehrer-Schüler-Fachgegenstand wird also nicht als Ergebnis von Anpassungen (des Unterrichtsstoffes oder der Schülerinnen und Schüler) verstanden, sondern als steuerbarer Prozess von *Unterrichtshandeln* (vgl. Kron 2008, S. 116–117).

Passung muss zwar in komplexen und unvorhersehbaren Situationen gefunden werden, dennoch kann – so eine Grundannahme dieser Arbeit – gelehrt und gelernt werden, wie sich die Suche danach absichtsvoll und mit Aussicht auf Erfolg gestalten lässt. Die Eigentümlichkeit des didaktischen Problems, Passung zu schaffen, besteht in Folgendem: Wenn gelernt wird, so ist das, was eben noch passend schien, im nächsten Moment schon unpassend geworden, eben weil hinzugelernt wurde. Passend kann also permanent nur etwas anderes sein. Unterricht ist somit als hermeneutischer Prozess gegenseitigen Verstehens zu betrachten, bei dem die Grenzen des Vorwissens von Lehrern und Schülern laufend erweitert werden.

In der vorliegenden Arbeit wird die Offenheit (d.h. Unvorhersehbarkeit) als eigentliches Charakteristikum von Unterricht begriffen. Die Dialektik von konser-

5 Helmke thematisiert „drei wesentliche Gesichtspunkte [...], die sich unmittelbar auf die Passung beziehen“ (ebd., S. 76). Obwohl er also Passung als separate Variable betrachtet, schlägt er keine Indikatoren zur Operationalisierung vor, sondern nennt lediglich Aspekte von Unterricht, in denen Passungen geleistet werden müssen.

vativem, systematischem Lehren und anarchischer Aneignung muss im Unterricht immer wieder neu ausgetragen werden.⁶ Somit können Unterrichtsprozesse nicht allgemein verfügbar gemacht werden. Doch trotz der grundsätzlichen Nichtalgorithmität von Unterricht kann, so die grundlegende These dieser Arbeit, eine „paradoxe Technologie“ (Tenorth 2006) der Lehrerbildung entworfen werden. Die Dialogische Didaktik macht somit lehr- und lernbar, wie man Unvorhersehbarkeit produktiv nutzt. Wissen wird hier als gemeinsam zu konstruierendes Gut verstanden; Unvorhersehbarkeit ist Movens von Unterricht – nicht sein Hindernis. Entscheidend für mein Konzept von Passung sind die folgenden Punkte:

- Der Fokus verlagert sich von der Unterrichtsvorbereitung in die situative Unterrichtsgestaltung hinein und wird zum eigentlichen Herzstück von Unterricht überhaupt (Gallin & Ruf 1990).
- Alle am Unterricht Beteiligten sind in die Suche nach Passungen involviert und für diese verantwortlich (Klingberg 1986).
- Passung gilt als hermeneutischer Ko-Konstruktionsprozess, dessen Ziel die Genese fachlichen Könnens ist (Vygotskij 1934/2002; Wagenschein 1968/1999; Neuweg 2004c).

Geht man davon aus, dass Lernen ein zugleich individueller Verstehens- *und* sozialer Verständigungsprozess ist, so liegt es nahe, die Suche nach Passung an den Umschlagpunkten anzusetzen, an denen individuelles Wissen in eine symbolisch vermittelte und sozial vermittelbare Form überführt und kommunikativ verhandelbar gemacht wird. Diese konstruktivistische Sicht auf Unterricht geht einher mit einer leichten Verschiebung der Perspektive, die sich zwar eigentlich für das Gelernte, für die „Welten in den Köpfen der Kinder“ (Voß 2005), interessiert, aber der Tatsache Rechnung trägt, dass man dieser Welten stets nur in symbolisch vermittelter Form – in (schriftlichen oder mündlichen) Texten⁷ also – habhaft werden kann. Analog zu Hendersons Konzept bezeichnet Passung somit die „goodness of fit“ von individuellem Verstehen als subjektiver intrapsychischer Prozess einerseits und soziale Verständigung in (zumeist) sprachlich vermittelter Form andererseits. Passung ereignet sich im Dialog.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich davon aus, dass sich Lernen und Lehren im Deutschunterricht als Versuch wechselseitigen Verstehens konzeptualisieren lassen. Dieser – letztlich unabschließbare – hermeneutische Verständigungsprozess wird von mir nach Fend (1980; 1998), Helmke & Weinert (1997) und Helmke (2003; 2009) in einer Perspektive betrachtet, die Unterricht als eine Funktion von Angebot und Nutzung modelliert. Entscheidend für die Unterrichtsqualität ist demnach das

6 Ich folge hier einer dialektischen Denkfigur aus Lothar Klingbergs Prozesstheorie, der Lehren seiner Struktur nach als systematisch und konservativ, Lernen hingegen als anarchisch und revolutionär begreift (vgl. Jank & Meyer 1994, S. 246–254).

7 Im Folgenden beziehe ich mich auf die weitaus häufigste Symbolisierungsform in der Schule, auf sprachliche Texte.

Maß an Passung zwischen Angebot und Nutzung. So besteht die zentrale Hypothese des Erziehungswissenschaftlers Helmut Fend in der „Annahme, dass optimale Lernergebnisse dann zu erwarten sind, wenn ein bestmögliches Angebot maximal von den Schülern genutzt wird“ (Fend 1998, S. 321). Fends Modell zeigt die *Systembedingungen* von Unterricht und hebt sich damit ab von Prozess-Produkt-Modellen, die Lehrerleistungen mit Schülerleistungen unmittelbar zu korrelieren versuchen (vgl. Kap. II). Fends Modell wird daher häufig zur Beschreibung von Unterricht genutzt (vgl. Ruf, Keller & Winter 2008, S. 132). Für die Frage, wie Lehramtsstudierende die ständige Suche nach der guten Passung erlernen können, ist das Modell insbesondere deshalb geeignet, weil es die Perspektive auch auf die maßgebliche Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Unterricht lenkt. Lehramtsstudierende sind erfahrungsgemäß zunächst auf ihre eigene Person und auf ihr Lehrangebot fokussiert. Die Nutzung ihres Angebots durch die Schülerinnen und Schüler wird von Berufsanfängern eher selten beachtet. Die Sicht auf das Lernen wird insbesondere dann verstellt, wenn Studierende unter Handlungsdruck auf traditionelle Unterrichtsmuster ihrer eigenen schulischen Sozialisation zurückgreifen und diese vermittelnd imitieren oder aber in gezielter Abkehr von eigenen Erfahrungen versuchen, ihre Schülerinnen und Schüler möglichst frei „entdecken“ zu lassen. In beiden Fällen bleiben gute Passungen dem Zufall überlassen. Eine einseitige Orientierung am Angebot – die sich ebenso in dessen Zurückweisung zeigt – findet sich jedoch nicht nur in der Praxis der Lehramtsausbildung. Ruf et al. unterscheiden zwischen drei Grundpositionen der didaktischen Theoriebildung und zeigen, dass Passung je nach didaktischer Perspektive auf die Qualität des Angebotes, der Nutzung oder auf deren wechselseitige Bedingtheit zurückgeführt wird (ebd., S. 135–149). Richtet sich der Fokus auf das Angebot, wie dies für eine traditionelle Vermittlungsdidaktik als typisch gelten kann, so wird Passung mechanistisch modelliert: Die Lehrstrategie muss dann möglichst optimal an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, damit diese das zuvor definierte Lernziel effizient erreichen können. Das Angebot bestimmt somit „die mögliche Nutzung im Voraus und in engen Grenzen“ (ebd., S. 135). In einer dezidierten Abkehr von der als unzeitgemäß begriffenen Vermittlungsdidaktik steht gemäß Ruf und Kollegen in konstruktivistischen Didaktiken hingegen die Nutzung im Zentrum des Unterrichts: Die Lehrenden stoßen den Lernprozess zwar an, überlassen dann jedoch die Aneignungsprozesse den Lernenden, um ihnen selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten zu ermöglichen. „Das Angebot wirkt nicht direktiv, sondern es präsentiert sich als eine Palette von Auswahlmöglichkeiten, sodass die Nutzung kein zielorientierter, steuerbarer Prozess mehr ist, sondern der Dynamik des möglichst freien Konstruierens folgt“ (ebd., S. 137). Entscheidend für die hier zentrale Frage, wie Lehramtsstudierende lernen können, gute Passungen zu finden, ist nach Ruf, Keller & Winter aber das *Wechselspiel von Angebot und Nutzung* als Grundprinzip der Unterrichtsgestaltung:

Erst wenn Angebot und Nutzung in einen wechselseitigen Zusammenhang gebracht werden und einander bedingen, kann von einer wirklichen *Passung* gesprochen werden. Das bedeutet, dass das Angebot die Nutzung zwar eröffnet und vorzeichnet, aber die

Bedingungen und Möglichkeiten der Nutzung ihrerseits die Ausgestaltung des Angebots bestimmen. Die Sichtweisen, Voraussetzungen und Interessen der Lernenden müssen in der Auswahl und Konzipierung des Angebots berücksichtigt werden. Die Unterrichtsinhalte gelten dabei als grundsätzlich veränderlich und veränderbar. Schulisches Lernen braucht also *variable Lehr-Lern-Arrangements*. (Ruf, Hofer, Keller & Winter 2008, S. 139)

Das Wechselspiel von Angebot und Nutzung steht im Zentrum guten Unterrichts:

Es reicht nicht, wenn die Lehrperson sich lediglich um eine hohe Angebotsqualität bemüht und die tatsächliche Nutzung der Lernenden außer Acht lässt oder erst *nach* der Lernphase in einer Prüfung erhebt. Es braucht eine fortlaufende Justierung von Angebot und Nutzung, wenn die Qualität des Unterrichts insgesamt hoch sein soll. Eine rein angebotsorientierte Unterrichtsgestaltung erkennt zudem die *Heterogenität* der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler selten als ernsthaftes Problem. Legt die Lehrperson andererseits die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die je individuelle Nutzung durch die Lernenden, wobei die Nutzung der Dynamik des möglichst freien Konstruierens folgt, dann wird zwar der Ungleichheit der Lernvoraussetzungen Rechnung getragen, aber die sachlich-inhaltliche Struktur des Unterrichtsinhalts droht sich in der Pluralität von Perspektiven und Zugangsweisen zu verlieren. Deshalb stellt die „Passung von Angebot und Nutzung“ als optimales Zusammenwirken von fachlichen Lernanforderungen (Unterrichtsinhalt) und Lernvoraussetzungen (Tätigkeit der Lernenden) das Kernproblem guten Unterrichts dar. Wenn die Lehrperson sowohl die Angebots- wie die Nutzungsqualität hoch halten will, muss sie zwangsläufig in Erfahrung bringen, was sie Schülerinnen und Schüler mit ihrem Angebot machen, indem sie die dokumentierten individuellen Nutzungen im Lernjournal untersucht und in der Klasse thematisiert und reflektiert. Die Nutzungen im Lernjournal geben der Lehrperson zudem Anhaltspunkte für die Konzeption des nächsten Schrittes im fachlichen Angebot. (Hofer 2012, S. 479)

Passung ist somit ein fortlaufender Prozess, der seine Grenzen ständig überschreitet und erweitert.

I.3 Die Anlage des Quasi-Experimentes

Die Frage, wie Passung im Unterricht erreicht werden kann, wird in der vorliegenden Arbeit mithilfe eines *Quasi-Experimentes* beantwortet. Ich habe ein Ausbildungsmodul der Deutschdidaktik entwickelt, durchgeführt und empirisch untersucht, in dem eine Gruppe von Lehramtsstudierenden ein Semester lang in einem intensiven fachlichen Austausch mit einer Schulklasse stand. Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung war das Schreiben und Lesen literarischer Texte. Das *Kooperationsprojekt* wurde *nach den Prinzipien des Dialogischen Lernmodells* arrangiert, das sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass das Angebot und die Nutzung fachlicher Beiträge von allen am Unterricht Beteiligten in einem kontinuierlichen zirkulären Prozess systematisch aufeinander bezogen werden. Die wesentlichen Handlungsanforderungen, die im Dialogischen Unterricht von Lehrpersonen zu bewältigen sind, wurden im Rahmen des Quasi-Experimentes in

einem neu entwickelten Aufgabenformat (vgl. Kapitel III.3) bearbeitet: In Form von *Stundenblättern* entwarfen die Studierenden auf der Grundlage von Schülertexten Woche für Woche den weiteren Unterrichtsgang und formulierten Aufträge, deren schriftliche Bearbeitung durch die Schülerinnen zum Ausgangspunkt der folgenden Unterrichtsplanung und Aufgabenstellung wurde. Die auf diese Weise entstandenen Lehr-/Lerntexte sind die empirische Basis dieser Arbeit.

Die Anlage des Moduls basiert auf der Annahme, dass Lehramtsstudierende im Rahmen einer *dialogisch konzipierten Deutschdidaktik* lernen können, ihre germanistische Expertise (Fachkompetenz) um zentrale Aspekte der Lehr- und Lernbarkeit ihres Faches (Förderkompetenz) zu erweitern und die Perspektive ihrer Schüler (Diagnostische Kompetenz) als konstituierendes Moment der Wissensvermittlung zu verstehen. Im systematischen Austausch mit den Schülerinnen, in dem Verstehen und Verständigung permanent reguliert und reflektiert werden, erwerben sie – so die grundlegende Hypothese – ein Expertenkönnen, das dazu geeignet ist, in unvorhersehbaren Praxissituationen angemessen zu handeln.

Der Gegenstand des Deutschunterrichts, in den die Studierenden im Rahmen des deutschdidaktischen Moduls involviert wurden, ist exemplarisch zu verstehen. Am Unterrichtsmodell „*Texte schreiben – Texte lesen*“ wird untersucht, wie Verstehen und Verständigung zwischen Studierenden und Schülern gelingen können. Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen für eine dialogisch konzipierte Deutschdidaktik werden daraus abzuleiten sein. So soll die Synthese der empirischen Untersuchungsergebnisse zu Folgerungen für die künftige Gestaltung einer dialogischen Deutschdidaktik führen. Diese Ergebnisse sind als theoretische Fundierung der Praxis zu verstehen, die erneut zu erproben ist.

In der vorliegenden Studie wird explorativ erkundet, *wie* das Quasi-Experiment des deutschdidaktischen Ausbildungsmoduls verlaufen ist. Zu diesem Zweck werden die Daten in einer *qualitativen Analyse* darauf hin untersucht, wie die Studierenden handeln. Es werden typische Vorgehensweisen erfasst und beschrieben, mit denen die Studierenden auf die Anforderungssituationen eines Stundenblattes reagieren. Da in einem Stundenblatt wesentliche Momente der Dialogischen Didaktik umgesetzt werden, erlaubt die Analyse der Stundenblätter Rückschlüsse darauf, wie Studierende lernen dialogisch zu unterrichten. Die wesentlichen Momente der Kommunikation im dialogischen Unterrichtsprozess sind die Rezeption der Schülerarbeiten, die Formulierung eines Folgeauftrages, mit dem aufgrund der Diagnose des vorangegangenen der nächste Produktionsschwung in Gang gesetzt wird, und die Bereitstellung von neuem Wissen, das die Schüler brauchen, um immer kompetenter zu handeln. Die Auswertung des Quasi-Experimentes wird also Aufschluss darüber geben, wie die Studierenden vorgehen, wenn sie versuchen, mithilfe von Stundenblättern dialogisch zu unterrichten.

Das Handeln der Studierenden wird unter zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet: Einerseits wird das Feld der Handlungsmöglichkeiten abgesteckt, auf dem sie sich bewegen, wenn sie Stundenblätter herstellen. Damit wird deutlich, welche *fachdidaktischen Lerngelegenheiten* die Arbeit mit Stundenblättern bietet. Anderer-

seits unterscheide und beschreibe ich vier Niveaustufen des Könnens, auf denen sich die Verfahren der Studierenden bewegen. So kann gezeigt werden, was prototypisch ist für den Handlungsmodus von Anwärtern, Anfängern, Fortgeschrittenen und Könnern der Dialogischen Didaktik.

Die Auswertung des Quasi-Experimentes wird schließlich in Vorschläge für eine systematische Förderung der Studierenden überführt.

I.4 Der Aufbau der Studie

Der Forschungsbericht ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die *theoretischen Grundlagen* der Studie dargelegt und die *Konzeption des Dialogischen Deutschdidaktik-Unterrichts* beschrieben, der zweite Teil dokumentiert die *empirische Untersuchung* des Quasi-Experimentes und leitet daraus Folgerungen für die *Theorie und Praxis einer Dialogischen Deutschdidaktik* ab.

Der erste Teil der Arbeit umfasst drei Kapitel. Nach der *Einführung* von *Kapitel I* werden in *Kapitel II* die *Forschungsgrundlagen* dargestellt, die zur Fundierung der Unterrichtspraxis sowie zur Modellierung des Quasi-Experimentes und zur Interpretation der empirischen Daten herangezogen werden. In *Kapitel II.1* wird die Studie in den Kontext der Lehrerbildung gestellt. Im Zentrum steht hier die Frage, wie in verschiedenen *Paradigmen der Forschung zur Lehrerbildung* die Unvorhersehbarkeit der Unterrichtspraxis betrachtet wird.

In der *Expertenforschung* (auch Expertiseforschung genannt) ist das Problem, wie komplexes Handeln strukturiert ist und wie es erworben werden kann, intensiv erforscht worden, dieses Forschungsgebiet bildet daher eine wesentliche Grundlage für die vorliegende Untersuchung. In *Kapitel II.2* werden maßgebende Befunde der Lehrerexpertise-Forschung dargestellt und gezeigt, welche Rolle das Experten-Novizen-Schema in der Dialogischen Didaktik spielt. Ferner wird hier ein Stufenmodell des Expertiseerwerbs vorgestellt, auf welches sich die Taxierung des Könnens in der empirischen Datenanalyse stützt.

Kapitel II.3 gibt einen Einblick in die Theorien von *Experten der Schreibpraxis*. Am Beispiel von „Dichteruniversitäten“ und Fachhochschulen wird in diesem Kapitel gezeigt, wie das Handwerk des Schreibens in der Berufspraxis gelehrt und gelernt wird. Hier ist insbesondere die Frage von Interesse, wie professionelle „Schreiber“, d. h. Schriftstellerinnen und Journalistinnen, ihre Handlungsexpertise an Novizen weiterzugeben versuchen und wie sie den Erwerb von Können betrachten und beschreiben. In diesem Kapitel werden außerdem zentrale Bezüge zwischen *deutschdidaktischer Forschung und empirischer Unterrichtsforschung* skizziert.

In *Kapitel II.4* gehe ich auf die Frage ein, wie die Zusammenhänge von *Wissen und Handeln* theoretisch konstruiert werden. Im Dialogischen Unterrichtsmodell ist das Prinzip leitend, die Vermittlung von Unterrichtsinhalten als gemeinsame Wissenskonstituierung zu arrangieren. Maßgebend ist dabei die Arbeit mit implizitem Wissen, das explizit gemacht wird. Da in der vorliegenden empirischen Un-

tersuchung rekonstruiert werden soll, wie *Können* zur Sprache gebracht wird – wie also kompetentes Handeln von Schülerinnen und Studenten diagnostiziert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden kann – wird in *Kapitel II.4.1* zunächst eine *Begriffsbestimmung* vorgenommen und geklärt, was unter implizitem Wissen zu verstehen ist. Anschließend gehe ich auf die Frage ein, in welche *Inhaltsbereiche* das spezifische *Wissen* von Lehrerinnen theoretisch gliedert werden kann. Grundlegend für die Systematisierung von Lehrerwissen ist das Konzept des *Pedagogical Content Knowledge* von Lee S. Shulman, das in *Kapitel II.4.2* dargelegt wird. Die Unterscheidung zwischen „knowing that“ (Wissen) und „knowing how“ (Können) geht auf Arbeiten des Sprachphilosophen Gilbert Ryle zurück. Seine Kritik an der Vorstellung, dass theoretisches Wissen beim Handeln praktisch *angewendet* werden müsse, wird in *Kapitel II.4.3* unter dem Titel „*Wider das Gespenst in der Maschine*“ referiert. Wie Ryle kritisiert auch der Philosoph Donald A. Schön das Modell der „Technischen Rationalität“, er entwickelte stattdessen das für die Lehrerbildung lange Zeit maßgebende Konzept des „*Reflective Practitioner*“, das in *Kapitel II.4.4* dargelegt wird. In *Kapitel II.4.5* wird das Konzept der Könnerschaft vorgestellt, das auf den Philosophen Michael Polanyi zurückgeht. Im Unterschied zum Modell des reflexiven Subjekts geht es im Modell der Könnerschaft nicht darum, über *das eigene Tun nachzudenken*, sondern um die Frage, wie *Können im Handlungsvollzug erworben* wird. Mit der Perspektive des tacit-knowing-view auf das Können von Schülern bzw. Studierenden wird das Dialogische Lernmodell in dieser Arbeit durch einen wahrnehmungstheoretischen Ansatz fundiert.

Anschließend gibt *Kapitel II.6* einen Abriss über das „*Theorie-Praxis-Problem*“ der *Lehrerausbildung*. In dieser Debatte zeigt sich, dass die Verhältnisbestimmungen von Wissen und Handeln für die Konzeptionen der Lehrerausbildung so zentral sind, weil daraus unmittelbare Konsequenzen für „praktische“ und „theoretische“ Studienanteile abgeleitet werden. Die Dichotomisierung von Theorie und Praxis soll in dem hier vorgestellten Dialogischen Unterrichtsmodell auf der Grundlage eines allgemeinen Wissensbegriffes aufgelöst werden, den der Philosophiedidaktiker Roger Hofer für die Fachdidaktiken vorschlägt. In *Kapitel II.4.7* referiere ich, wie Hofer die *Rechtfertigung von Wissen im Dialog* begründet. Ausgehend von Hofers Wissensbegriff versuche ich zu zeigen, wie Studierende fachdidaktische Expertise erwerben können, indem sie von einem subjektiven Standpunkt ausgehen und diesen zu rechtfertigen versuchen. Hofers Vorschläge zur Rechtfertigung von authentischem Wissen werden in *Kapitel II.4.7* mit einer zentralen Feststellung des Wirtschaftspädagogen Georg Hans Neuweg zusammengeführt: Können ist nicht damit zu begründen, *dass* theoretisches Wissen zur Anwendung gebracht wird. Entscheidend ist vielmehr, dass Können *so handeln, als ob* sie in ihrer Praxis die Theorien zur Anwendung brächten. Der subjektive Standpunkt ist also Ausgangspunkt des Dialogischen Lernprozesses und wird zunehmend „dezentriert“ (Hofer 2012, S. 414), indem der Einzelne in der Expertengemeinschaft des Faches theoretische Rechtfertigungen seines Könnens „aufdeckt“.

Im Zentrum von *Kapitel III* steht das *Dialogische Lernen*. Hier beschreibe ich zunächst die konzeptionellen Grundlagen der Dialogischen Didaktik, auf denen das Kooperationsprojekt dieser Studie beruht. Anschließend wird die konkrete Anlage des fachdidaktischen Unterrichtsmodells beschrieben. Zentral für die Kooperation von Schülerinnen und Studierenden ist die Erfindung des Textformates „Stundenblatt“, das als Instrument der Passung den Dialog der Beteiligten strukturiert. Die Stundenblätter der Fachdidaktik-Studierenden bilden die Datenbasis der empirischen Untersuchung. *Aufbau und Anforderungen eines Stundenblattes* werden daher in Kapitel III ausführlich beschrieben und an Beispielen veranschaulicht.

Der zweite Teil der Studie legt die empirische Untersuchung des Dialogischen Deutschdidaktik-Unterrichts dar. *Kapitel IV* stellt die *Anlage der empirischen Untersuchung* vor. Hier wird das heuristische Suchinstrument beschrieben, das bei der Datenanalyse in Form einer Matrix eingesetzt wurde, und es wird die *Methode der Datenaufbereitung und Datenanalyse* referiert, die sich an den Grundlagen und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) orientiert. Außerdem werden die Leitfragen und Thesen der Untersuchung formuliert.

Kapitel V präsentiert die *Ergebnisse der qualitativen Analyse*. Hier werden die Untersuchungskategorien datengesättigt dargestellt und die Thesen diskutiert. Beispiele von deutschdidaktischem Können kommen dabei ausführlich zur Sprache. Die Texte der Studierenden, die für die Datenanalyse sequenziert und kodiert wurde, werden für die Darstellung der Ergebnisse wieder zusammengeführt und im Kontext der Stundenblätter erläutert und diskutiert. Dabei werden die *prototypischen Vorgehensweisen* von Experten und Novizen zur Veranschaulichung kontrastiert.

In *Kapitel VI* werden die Ergebnisse der Studie in praxisbezogene *Schlussfolgerungen* überführt. *Kernideen für die Praxis und Theorie einer Dialogischen Deutschdidaktik* bilden den Abschluss dieser Arbeit.

II Forschungsgrundlagen

Aber man kann wissen, dass Unterricht nicht nur wirklich, sondern auch möglich ist, nämlich als die professionelle Leistung eines reflektierten Praktikers, der es sich gelegentlich sogar erlaubt, sich auch im Medium der Theorie zu beobachten. (Heinz-Elmar Tenorth)⁸

Niemand wird je imstande sein, mit Aussicht auf Erfolg alle die Drehungen und Wendungen vorherzusagen, mittels derer ein Lehrer bei gutem Gebrauch seiner Urteilskraft, seiner intuitiven Einfälle, seiner Sensibilität und seiner Geistesgegenwart den Fortgang des Lernens steuern und erleichtern kann. (Nathaniel Lees Gage)⁹

II.1 Paradigmen der Forschung zur Lehrerbildung

Unterrichten ist komplexes Handeln in unvorhersehbaren Situationen. Doch trotz Komplexität und Unvorhersehbarkeit kann man dieses Handeln besser oder schlechter meistern. In diesem scheinbaren Paradox zeigt sich ein zentrales Problem der Lehrerbildung, das sich vereinfacht folgendermaßen beschreiben lässt: Einerseits gilt im Lehrerberuf ein „Technologieverdikt“: Da Pädagogen mit Menschen und nicht mit Maschinen zu tun haben, kann Unterricht nicht in trivialen Kausalitätsbeziehungen gefasst werden. Es genügt in der beruflichen Anforderungssituation nicht, ein rein technologisches Handlungsrepertoire zur Anwendung zu bringen. Lehrerbildung kann sich also nicht auf die Vermittlung von Rezepten beschränken. Andererseits ist von Lehrerinnen in ihrer alltäglichen Berufspraxis verlangt, dass sie flexibel und schnell handeln. Lehrer brauchen gerade in komplexen Situationen ein reiches Repertoire an flexibel einsetzbaren Handlungsroutinen, und diese müssen erworben werden.

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Perspektiven skizziert, mit denen die Forschung zur Lehrerbildung unterrichtliches Handeln zu identifizieren und rekonstruieren versucht. Wie wird, so die Frage des folgenden Kapitels, die prinzipielle Offenheit von Unterricht¹⁰, in der Lehrerinnen handeln, in den theoretischen und empirischen Paradigmen der Forschung zur Lehrerbildung bearbeitet? Wie kann Unterrichten gelehrt und gelernt werden, wie in einer unvorhersehbaren Situation professionell gehandelt werden?

Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen liegt in der täglichen Unterrichtspraxis: Hier ist trotz der theoretisch geringen Aussichten auf Verständigung das

8 Tenorth 2006, S. 592.

9 Gage 1979, S. 3–4.

10 Ich gehe davon aus, dass menschliche Interaktion prinzipiell offen, d. h. unvorhersehbar ist. Zum Begriff der „doppelten Kontingenz“, der in der Soziologie, insbesondere in der Systemtheorie, die prinzipielle Unvorhersehbarkeit des menschlichen Erlebens bezeichnet, vgl. Luhmann 1984. In Kapitel II.1.2 gehe ich etwas ausführlicher auf soziologische Professionstheorien ein.

Gelingen von Kommunikation erfahrbar.¹¹ Gerade die Offenheit und prinzipielle Unabschließbarkeit der Unterrichtskommunikation sind meines Erachtens ein wesentliches Movens von Lehren und Lernen. Zwar ist Erfahrung, wie ich im Laufe dieser Arbeit noch ausführen werde, eine höchst skeptisch zu betrachtende Grundlage von Wissen. Dennoch möchte ich aufgrund eigener Erfahrungen und zahlreicher Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen nicht nur behaupten, dass Lehrerinnen ihre Arbeit dann als bedeutsam erleben, wenn sie die Produktivität des Unvorhersehbaren im Dialog mit Schülerinnen und Schülern nutzbar machen können. Sondern ich möchte sogar soweit gehen zu behaupten, dass erst aufgrund der Unvorhersehbarkeit des Unterrichtsgeschehens Bedeutsamkeit entstehen kann. In der Forschung und Theorie zum Lehrerhandeln wird die *Produktivität* des Unvorhersehbaren bislang jedoch wenig beachtet.

Es ist schwer zu *sagen*, wie es Expertinnen und Experten gelingt, in der Komplexität unvorhersehbarer Situationen angemessen zu handeln, und Verfahren oder Strukturen, um die „Weisheit der Praxis“ (Shulman 1987/2004a; 1986/2004b) in die Theoriebildung einzubringen, sind nach wie vor kaum etabliert. Im Ansatz des „Forschenden Lernens“, auch Aktions- oder Praxisforschung genannt (Altrichter & Feindt 2011; Altrichter & Posch 2007; Altrichter 2003; Altrichter 2002; Fichten & Meyer 2006; Herr & Anderson 2005; McNiff & Whitehead 2009; Obolenski & Meyer 2003), werden seit den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts Versuche unternommen, „Theorie“ und „Praxis“ gegenseitig zu erhellen. Dabei geht es ausdrücklich *nicht* darum, dass die Forschung zuerst die Unterrichtspraxis zum Gegenstand macht und dann das Wissen, das sie aus den Forschungsergebnissen gewonnen hat, darauf verwendet, den Praktikerinnen die Praxis zu erklären. Die Absicht dieses Ansatzes liegt vielmehr darin, in einem beständigen Austausch von Forschung und Praxis die Praxis gemeinsam zu verändern und eine intensivere Reflexion und ein tieferes Verständnis von Unterricht zu erreichen. Praxisforschung ist meiner Ansicht nach von entscheidender Wichtigkeit, um die Möglichkeiten der Erkenntnis zu erweitern und eine Epistemologie kreativer Handlungspraxis zu entwerfen. Die vorliegende Arbeit ist den Prinzipien der Praxisforschung verpflichtet. Das Ausbildungsmodell, das hier vorgestellt wird, versucht Studierende mit einer pädagogischen Wirklichkeit vertraut zu machen, die in kontinuierlicher Veränderung begriffen und „fließend“ ist, sodass im Studium keine Rezepte vermittelt werden können, sondern ein routinierter Umgang mit permanenter Unsicherheit (vgl. Koch-Priewe 2002) erworben werden muss. Da sich der Ansatz der Aktionsforschung vor allem in der *Ausbildung* von Lehrerinnen entwickelt, gehe ich im Folgenden zunächst nicht genauer auf die-

11 Selbstverständlich müssen Lehrerinnen und Lehrer, um überhaupt handeln zu können, immer von der Selbstverständlichkeit von Unterricht ausgehen. Die empirische Erfahrung dient im vorliegenden Kontext jedoch nicht dazu, die Relevanz der theoretischen Frage, wie Unterricht möglich ist, zurückzuweisen, sondern soll vielmehr zum theoretischen Verständnis beitragen.

ses Paradigma ein, sondern komme darauf in Kapitel II.4.6 zurück, das sich mit dem „Theorie-Praxis-Problem“ der Lehrerausbildung befasst.¹²

Das für jede wissenschaftliche Suche nach Erkenntnisgewinn grundlegende Problem, von Platon im Menon-Dialog vorgeführt, kann bei der Erforschung von Lehrerhandeln aus der tacit-knowing-Perspektive Michael Polanyis meiner Ansicht nach bemerkenswerte Lösungsansätze beziehen.

It is one of the paradoxes of modern epistemology that we take science as the paradigm case of knowledge, yet insist upon a conception of wholly *explicit* truth. For science lives by discovery and further discovery; without the itch to solve problems, to follow hunches, to try out new and imprecise ideas, science would cease to exist. Yet discovery cannot be explained in terms of wholly formalizable, wholly explicit knowledge [...] Instead, he [Polanyi] insists, we must alter radically the foundation of our epistemology, and admit as essential to the very nature of mind the kind of groping that constitutes the recognition of a problem. (Grene 1969, S. ix)

Die tacit-knowing-Perspektive, die auf das Werk des Chemikers und Philosophen Michael Polanyi (1969; 1966; 1958) zurückgeht, wurde durch die Habilitationsschrift des Wirtschaftspädagogen Georg Hans Neuweg (1999/2004c) in die lehr-lerntheoretische Forschungsdiskussion und in die Debatte zur Konzeption der Lehrerausbildung eingebracht (vgl. auch Neuweg 2010a; Neuweg 2010b; Neuweg 2010c; Neuweg 2010d; Neuweg 2008; Neuweg 2004a; Neuweg 2004b; Neuweg 2000). Das deutsch-didaktische Unterrichtsmodell, das in der vorliegenden Arbeit von mir vorgestellt wird, basiert zum einen auf dem Dialogischen Lernmodell von Urs Ruf und Peter Gallin (1998/3. Aufl.: 2005) und versucht zum anderen Polanyis Forschung zum Impliziten Wissen sowie Neuwegs Arbeiten zur Könnerschaft für die Dialogische Didaktik fruchtbar zu machen. Da also der tacit-knowing-view für die vorliegende Arbeit zentral ist, wird diese Perspektive nicht im folgenden Kapitel abgehandelt, das zunächst eine allgemeine Übersicht über die Lehrerforschung gibt, sondern ausführlich in Kapitel II.4.5 und III.1 referiert.

Im folgenden *Kapitel II.1.1 Lehrerbildung als Gegenstand der Forschung* wird zunächst eine historische Abfolge zentraler Paradigmen der Forschung zur Lehrerbildung kursorisch nachgezeichnet. Anschließend zeige ich in *Kapitel II.1.2 Lehrerbildung im bildungspolitischen Diskurs*, wie gegenwärtige bildungspolitische Diskussionen an die Begriffe und Implikationen von Forschungsparadigmen anschließen. In *Kapitel II.1.3 Lehrerprofessionalität* skizziere ich die professionstheoretische Debatte der letzten Jahre, in der kompetenztheoretische und soziologische Perspektiven einander gegenüberstehen. Zum Schluss werden in *Kapitel II.4 Empirische Forschung*

12 Auch in Kapitel II.2 „Expertiseforschung“ wird der Gedanke wieder aufgegriffen, dass die Praktiker unmittelbar an der Theoriebildung mitwirken sollten. Patricia Benner, die im Umfeld von Dreyfus & Dreyfus (Dreyfus 1972; Dreyfus & Dreyfus 1986) den Expertise-Aufbau in Pflegeberufen erforscht hat, weist mit Nachdruck auf die Tatsache hin, dass Expertinnen ihre Praxiserfahrungen dokumentieren sollten, um die Theorie voranzutreiben (Benner 2012).

in der *Deutschdidaktik* aktuelle Entwicklungen in der deutschdidaktischen Forschungsdiskussion umrissen.

II.1.1 Lehrerbildung als Gegenstand der Forschung

Sich bilden – das ist wie aufwachen. [...] Je größer Transparenz und Übersicht werden, desto größer wird die innere Freiheit, aus dem Schatten blinder Prägungen herauszutreten und sich zu fragen, wer man sein möchte. Dieser Prozeß der Bildung und des Erwachens ist nie abgeschlossen. Eine kulturelle Identität ist nichts Festes, Endgültiges. Das Besondere an Kulturwesen ist, daß sie sich stets erneut zum Problem werden und die Frage aufwerfen können, wer sie sind und was ihnen wichtig ist. Und Bildung, richtig verstanden, ist der komplizierte Prozeß, in dem es um die Beantwortung dieser Fragen geht. (Peter Bieri)¹³

In systematischen Beschreibungsversuchen von Unterricht gilt die Komplexität gelingender Unterrichtspraxis als nur schwer fassbar. Denn wer nicht nur handeln, sondern das Handeln sprachlich fassen, d. h. in symbolischer Form verallgemeinern will, muss notwendigerweise die Fülle der Einzelercheinungen auf Mitteilbares reduzieren. Im Diskurs zur Lehrerbildung werden die Vorstellungen von Wirklichkeit m. E. auf zwei unterschiedliche Muster reduziert, deren Extreme folgendermaßen charakterisiert werden können. Einerseits wird die formalisierte Ausbildung und Erlernbarkeit des Lehrerberufes betont. Diese Standardisierung führt zu einer Reduktion der Komplexität in Form von Kompetenzkatalogen¹⁴ und definierten Skills (vgl. Meyer 2011)¹⁵.

13 Bieri 2011, S. 83.

14 Dreyfus zitiert im Motto seiner Arbeit zu den Grenzen künstlicher Intelligenz aus Blaise Pascals „Les Pensées“. Der von Pascal charakterisierte Unterschied zwischen dem „Geist der Geometrie“ und dem „Geist des Feinsinns“ kann aus heutiger Sicht als pointierte These zur Begründung ausufernder Kompetenzkataloge gelesen werden, die sich angesichts der komplexen Wirklichkeit als „Aufgabe ohne Ende“ erweisen müssen: „Diese Prinzipien sind so fein und so zahlreich, daß ein äußerst empfindliches und genaues Empfindungsvermögen nötig ist, um sie zu empfinden und um richtig und recht von dem Gefühl geleitet zu urteilen, ohne daß man in den meisten Fällen fähig ist, sie wie in der Geometrie schrittweise abzuleiten, weil man hier die Prinzipien nicht besitzt und weil das zu unternehmen eine Aufgabe ohne Ende sein würde. Man muß sofort mit einem Blick das Ganze übersehen und nicht, zum mindesten bis zu einem gewissen Grade, im Fortschritt der Überlegung“ (Pascal: Les Pensées; zit. nach Dreyfus 1972/1985, S. 8).

15 Meyer hält fest, dass das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts wichtige Aspekte guten Unterrichts aus systematischen Gründen vernachlässigt. Das Konzept leistet zwar viel, um die Unterrichtsziele neu zu formulieren: Es genügt nicht mehr, Wissensbestände (träges Wissen) anzuhäufen, sondern Wissen muss, gemäß Meyer, angewendet werden, um etwas zu können. Aber die „ganze Aufgabe“ des Lehrers/der Lehrerin wird nicht erfasst. „Das Konzept [kompetenzorientierten Unterrichts] sagt nichts zu der Frage, wie der Lehrer die Lehrerrolle wahrnehmen soll. Es sagt nichts zu der Frage, wie das Lernklima im Klassenzimmer gestaltet werden soll. Es sagt nichts zu der Frage, welche Sozialformen eingesetzt werden sollen. Es sagt nichts zu der Frage, wie eine vorbereitete Lernumgebung

Andererseits wird die Unvorhersehbarkeit und Komplexität des unterrichtlichen Handelns herausgestellt und eine „Verschwierigung“ des Berufes (vgl. Wernet 2009; 2003) betrieben, was den Schluss nahe legt, man könne diese Tätigkeit gar nicht formalisiert erlernen und müsse stattdessen auf die Bildung der eigenen Persönlichkeit vertrauen. Obwohl die Unangemessenheit der einen wie der anderen Perspektive evident ist, werden beide Vorstellungen perpetuiert in der einfachen Relationierung von „Theorie-Praxis“-Zuschreibungen in der Lehrerforschung und -ausbildung (vgl. Wildt 2005). Wird die Lehrerausbildung als technische Wissensanwendung missverstanden, so muss die Theorie angesichts der Lebendigkeit und Vielfalt der Praxis zwangsläufig scheitern. Gilt hingegen nur die Erfahrung im Klassenzimmer als praxisrelevant, wird das akademische Lehramtsstudium als unsinnig entwertet und der Erwerb eines tauglichen Handlungsrepertoires „irgendwie“ in die Zufälligkeit der Berufspraxis verlegt.¹⁶ Pointiert lassen sich diese beiden Muster als Simplifikation bzw. Mystifikation etikettieren. In beiden Perspektiven kann die Unvorhersehbarkeit von menschlicher Kommunikation und Interaktion bzw. die prinzipielle Kontingenz menschlichen Erlebens, die im Unterricht durchaus besser oder schlechter gehandhabt wird, nicht in den Blick genommen und als Ausgangspunkt gemeinsamen Verstehens im Unterricht betrachtet werden. Keines der beiden Muster lässt sich also nutzen für die Beantwortung der hier relevanten Frage nach der Gestaltung von Unvorhersehbarem im Unterrichtsprozess und der Didaktik dieser Gestaltungsprozesse.

Die beiden Extrempositionen, die die bildungspolitischen Diskussionen zur Zeit anheizen, widerspiegeln sich in den Begriffen von Ausbildung und Bildung: Das Paradigma des ökonomischen Nützlichkeitsdenkens kann dem Begriff der Ausbildung zugeordnet werden, das philosophische Ideal der Persönlichkeitsbildung dem Begriff der Bildung. Diese Konnotationen der Alltagssprache werden von zwei Forschungsperspektiven überlagert. Während der Begriff der *Lehrerausbildung* eine Fokussierung auf den systematischen Erwerb professioneller Kompetenzen impliziert, bezieht sich der Begriff der *Lehrerbildung* auf den Gesamtprozess der professionellen Entwicklung und Persönlichkeitsbildung. Mit der Wahl des einen oder anderen Begriffes wird also an unterschiedliche Theorien angeknüpft, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf erlernen. Die Perspektive der Lehrerbildung, die sich für die Lehrerpersönlichkeit interessiert, orientiert sich dabei an geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Theorien; die Perspektive der Lehrerausbildung folgt sozialwissenschaftlich-empirischen Theorien und führt zu Kompetenz- und Expertisetheorien, mithilfe derer die prinzipiell vorausgesetzte Erlernbarkeit konkretisiert und operationalisierbar werden soll (vgl. Blömeke 2009).

gestaltet werden kann. Es sagt nichts zu der Frage, wie man aus einem statischen Modell einzelner Kompetenzstufen hin zu einem lebendigen Modell des Unterrichtsprozesses kommen kann“ (Meyer 2011, S. 15).

- 16 Stein 2005 weist die subjektiven Theorien von Studierenden und Auszubildenden im Referendariat nach und versucht diese in einem fachdidaktischen Ausbildungsmodell im Studienseminar bearbeitbar zu machen, dabei zeigt sich, dass Studierende versuchen, den Einfluss der „Theorie“ auf ihr Unterrichtshandeln möglichst gering zu halten.

Geht man davon aus, dass sich in den Forschungsparadigmen die gesellschaftlich bedingten Interessen der empirischen Lehrerforschung niederschlagen¹⁷, so zeigt die historische Abfolge der Theoriediskurse, in denen die Debatte um Lehrerbildung bzw. Lehrerausbildung seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geführt wird, eine Verschiebung des Forschungsengagements auf Kompetenz- und Expertisetheorien (Anselm 2011).

Lehrerforschung kann idealtypisch in Form von drei aufeinanderfolgenden Paradigmen beschrieben werden (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann 2006): In den 1950er und 60er Jahren dominierte das *Persönlichkeitsparadigma*, welches von der grundlegenden Annahme ausgeht, dass bestimmte allgemeine Merkmale der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens von Lehrern Einfluss auf die Effektivität ihres Unterrichts haben. Um die Frage nach den Eigenschaften des „guten Lehrers“ auf allgemeinem Niveau beantworten zu können, versuchte man möglichst abstrakte Personenvariablen zu definieren. Auf diese Weise geriet allerdings die konkrete Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen aus den Augen. Im anschließenden *Prozess-Produkt-Paradigma* standen gerade die Wechselwirkungen der Interaktion im Zentrum des Interesses. Im Unterschied zum Versuch, möglichst abstrakte Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen, ging es hier gemäß Bromme und Kollegen (ebd.) darum, den Zusammenhang zwischen dem beobachtbaren Lehrerverhalten (den „Prozessen“) und dem Lernerfolg der Schüler (den „Produkten“) zu analysieren. Statt schwer messbarer Persönlichkeitseigenschaften suchte man möglichst verhaltensnah nach trainierbaren Fertigkeiten. Obwohl dieses Forschungsparadigma, das zunächst methodisch wie theoretisch unter dem Einfluss des Behaviorismus stand, wichtige Ergebnisse erbracht und zentrale Kriterien guten Unterrichts ermittelt hat, die für die Aus- und Weiterbildung von Lehrern nach wie vor relevant sind (vgl. Helmke 2011; 2009, Meyer 2005, Wellenreuther 2005), zeigte sich, dass nicht bestimmte Verhaltensweisen an und für sich wirksam sind, sondern dass die Angemessenheit des Lehrerverhaltens im konkreten Interaktionskontext entscheidend ist. Die Wirkung des Lehrerverhaltens hängt also in erheblichem Maß davon ab, wie es auf die jeweiligen Unterrichtssituationen abgestimmt wird. Was Lehrer sind und was sie tun oder lassen, hat somit einen beträchtlichen Einfluss auf das Lernen der Schüler. Seit Lipowskys viel zitiertem Aufsatz „Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und Lernen der Schüler“ (Lipowsky 2006) besteht in der Forschung Konsens (vgl. Hattie 2009¹⁸; Meyer 2011), dass die Unterrichtsqualität

17 Ich folge hierin Bromme: „Das Konzept des Paradigmenwechsels lenkt den Blick auf die Tatsache, dass die historische Entwicklung der Forschung nicht einfach eine Ansammlung von immer neuen Erkenntnissen darstellt. [...] Im Fall der Lehrerforschung veränderte sich z. B. die Wahrnehmung dessen, was man am Lehrer überhaupt für untersuchenswert und mit empirisch-analytischen Forschungsmethoden prinzipiell für erforschbar hielt“ (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann 2006, S. 299).

18 Die Meta-Meta-Analyse von Hattie, in der 800 Metastudien und damit Millionen von Schülerinnen untersucht werden, kommt zum Ergebnis, dass 30% des Unterrichtser-