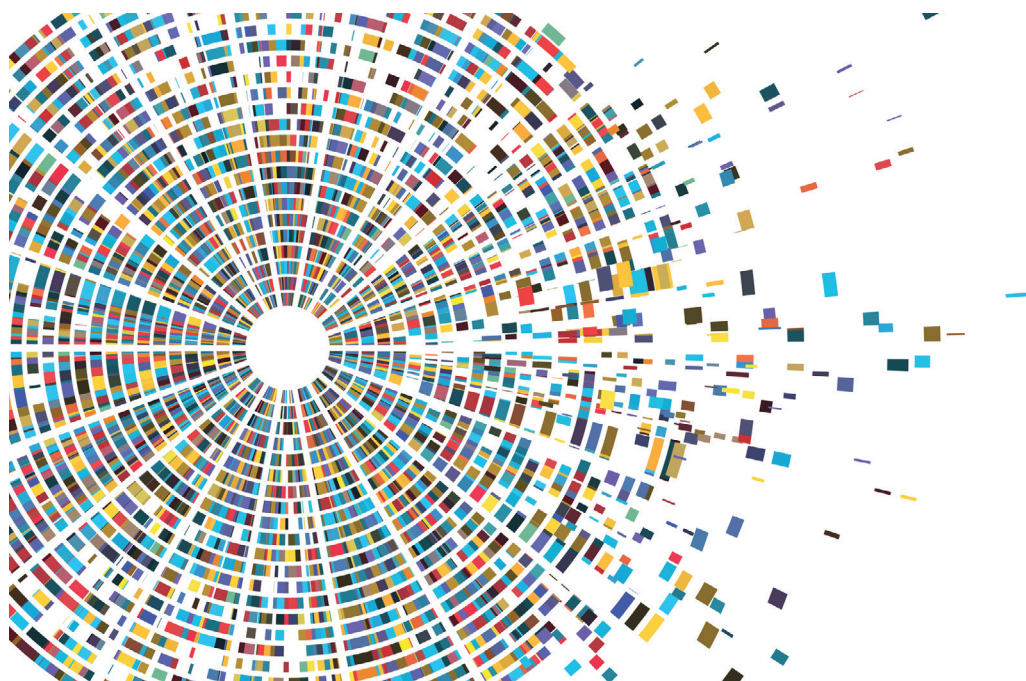




Ann-Kathrin Dittrich

Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf

Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis

Die Satzeinrichtung sowie die Open Access-Publikation dieses Titels wurde mit finanzieller Unterstützung aus den Fördermitteln des Vizerektorats für Forschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck ermöglicht.



Das vorliegende Buch basiert auf einer Dissertation mit dem Titel „Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf – Konzepte und empirische Befunde“, die im Rahmen der Forschungsgruppe Teacher Education am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck verfasst wurde.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © by Tetiana Lazunova/istockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5838-0 Digital

doi.org/10.35468/5838

ISBN 978-3-7815-2399-9 Print

Zusammenfassung

Das Handeln von Lehrpersonen im Schulalltag und das damit einhergehende Professionalisierungsverständnis sind zentrale Themen in der LehrerInnenbildung (vgl. Thenorth 2006; Guerriero 2017). Das professionelle Wissen gilt mittlerweile als Schlüsselkompetenz für erfolgreiches unterrichtliches Handeln (vgl. Shulman 1987; Voss et al. 2015; European Commission 2018). Aufgrund fundamentaler Wandlungsprozesse in unserer Gesellschaft, die sich spiegelbildlich in der Schule abbilden, sind die Fragen nach dem Professionsverständnis von Lehrpersonen, vor allem das immer wichtiger werdende pädagogische Wissen (vgl. Shulmans 1987) für LehrerInnen im Zusammenhang mit Globalisierung, Multikulturalität und Technologisierung, sowie der Vermittlung der Schlüsselqualifikationen neu zu stellen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Rekonstruktion pädagogischen Wissens aus der Schulpraxis. Im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie wird über Interviews und Unterrichtsbeobachtungen versucht, pädagogisches Wissen von Lehrpersonen sichtbar zu machen und konzeptuelle Erkenntnisse für die LehrerInnenbildung aufzuarbeiten. Zudem werden Abweichungen und Übereinstimmungen kognitiver Muster mit ihrem pädagogischen Handeln aufgezeigt und der Transfer von pädagogischem Wissen und Handeln diskutiert. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der metareflexiven Entwicklung professionellen Wissens und Handelns von Lehrpersonen, die vor dem Hintergrund handlungstheoretischer Zugänge diskutiert wird.

Abstract

The actions of teachers in everyday school life and the associated understanding of professionalisation is a central topic in teacher education (Thenorth 2006; Guerriero 2017). Professional knowledge is therefore regarded as a key competence of successful teaching (Shulman 1987; Blömeke et al. 2008; Voss et al. 2015; European Commission 2018). As a result of fundamental processes of change in our society, set against the backdrop of globalisation, multiculturalism and technology, which are all mirrored in the school system, the professional understanding of teachers, especially the increasing importance of pedagogical knowledge, (Shulman 1987) plays a vital role in the mediation of core qualifications. The focus of this paper is the reconstruction of general pedagogical knowledge of teachers from everyday school practice. In the course of a qualitative-reconstructive study, general pedagogical knowledge of teachers is made visible with the help of interviews and lesson observations and conceptual insights gained for teacher education. Furthermore, the study presents deviations and accordances of cognitive concepts of the teachers and their acting. Another focus is on a meta-reflective development of professional knowledge and action of teachers, taking into account action-theoretical approaches.

Vorwort

Beim vorliegende Buch handelt es sich um eine adaptierte Fassung einer Dissertation, die im Rahmen einer Forschungsgruppe an der Universität Innsbruck am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung im Bereich Teacher Education verfasst wurde.

Pädagogisches Wissen wird als ein zentraler professioneller Wissensbereich von Lehrpersonen verstanden, welchem aufgrund gegenwärtiger Transformationsprozesse und den damit einhergehenden neuen Anforderungen für Schule und Lehrpersonen eine wichtige Bedeutung zukommt (vgl. Shulman 1978; Bromme 1992; Voss et al. 2015; Leicht et al. 2018). Soziale, politische und ökonomische Wandlungsprozesse bedingen neben einem umfangreichen Wissen für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags eine kontinuierliche Weiterentwicklung pädagogischen Wissens von Lehrpersonen (vgl. Guerriero 2017).

Die Bedeutung sowie der Diskurs über pädagogisches Wissen von Lehrpersonen hat sich durch die zweite empirische Wende¹ um das Jahr 2000 verstärkt. Diese führte zu einem Trend der Messung pädagogischen Wissens mittels psychometrischer Testverfahren. Die im Rahmen der Testverfahren definierten standardisierten Konstrukte beeinflussen maßgeblich das gegenwärtige Verständnis. Stützen sich unterschiedliche Studien auf die Testung ähnlicher Konzeptualisierungen, so ist aufgrund stetiger Transformationsprozesse und der Trend zu normativen Zugänge die Aktualität und Komplexität der Konstrukte dennoch stets in Frage zu stellen (vgl. König et al. 2014; Kraler et al. 2017).

Die vorliegende Arbeit zielt auf die Rekonstruktion pädagogischen Wissens von Lehrpersonen aus der unmittelbaren Unterrichtspraxis unterschiedlicher Schulformen in Österreich ab. Die praxisnahe Forschung ermöglicht es über einen qualitativen Zugang mit Interviews und Beobachtungen, das Verständnis von Lehrpersonen und deren Herausforderungen sichtbar zu machen und den Schulalltag, ergänzend zu den existierenden normativen Studien, möglichst gegenstandsadäquat darzustellen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf einer systematischen Erstellung pädagogischen Wissens liegt, sondern in der durchgeführten Untersuchung die Rekonstruktion aus der Schulpraxis im Vordergrund steht. In der vorliegenden Studie können bestehende Konzeptualisierungen pädagogischen Wissens ergänzt, weiterentwickelt und im Zusammenhang mit Transformationsprozessen diskutiert werden. Es werden zudem Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen kognitiven Mustern pädagogischen Wissens der untersuchten Lehrpersonen und ihrem Handeln aufgezeigt sowie hinsichtlich dem Transfer von Wissen und Handeln und ihrem metareflexiven Entwicklungsprozess diskutiert.

¹ Die empirische Wende der Bildungsforschung wurde vorwiegend durch unzufriedenstellenden Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS eingeleitet. Die Bildungspolitik erhofft sich durch die Kompetenzorientierung und der damit einhergehenden Output-Orientierung zentrale Kompetenzen von Lehrpersonen über standardisierte Testverfahren zu konzeptualisieren, die Leistungen von SchülerInnen sowie das professionelle Wissen und Handeln von Lehrpersonen positiv beeinflussen.

Inhalt

I Grundlagen

1	Einleitung	13
1.1	Aufbau	14
1.2	Thematische Einbettung pädagogischen Wissens	15
2	Wissen	24
2.1	Zugänge zum Wissensbegriff	24
2.2	Nichtwissen	29
2.3	Was können wir wissen?	31
2.4	Wissen und Lernen	32
2.5	Wissen und Schule	35
2.6	Wissen und LehrerInnenbildung	38
3	Konzeptualisierungen von Wissen und Professionswissen im LehrerInnenberuf	42
3.1	Wissensformen	47
3.1.1	Deklaratives und prozedurales Wissen	47
3.1.2	Explizites und implizites Wissen	49
3.1.3	Handlungswirksames und träges Wissen	50
3.2	Wissensqualitäten	51
3.3	Professionelles Wissen und seine Aneignung	52
4	Pädagogisches Wissen	56
4.1	Definitionen und Konzeptualisierungen	56
4.2	Operationalisierungen	59
5	Pädagogisches Handeln	68
5.1	Modelle pädagogischen Handelns	68
5.2	Reflexion und Wissen	71
5.3	Pädagogische Interaktion im Kontext des symbolischen Interaktionismus und der sozialen Praxis	74
5.3.1	Mead – „Me“ und „I“	75
5.3.2	Giddens – Soziale Praxis	77

II Empirischer Zugang

6	Forschungsfragen	81
7	Methodologisches Vorgehen	83
7.1	Qualitativ-rekonstruktiver Zugang	83
7.2	Sample	85
7.3	ExpertInneninterviews	90
7.4	Unterrichtsbeobachtungen	92
7.5	Grounded Theory	96
7.6	Fallstudie	97
8	Ergebnisse und Analyse	99
8.1	Kategorien pädagogischen Wissens aus den Interviews	100
8.1.1	Lernen	102
8.1.2	Lehren	105
8.1.3	Classroom-Management	111
8.1.4	Systemwissen	113
8.1.5	Beziehungen	115
8.1.6	Kommunikation	119
8.1.7	Erziehung	121
8.1.8	Entwicklungspsychologie	122
8.1.9	Diversität	123
8.1.10	Diagnostik und Förderung	125
8.1.11	Person	126
8.2	Herausforderungen für pädagogisches Wissen	128
8.3	Aneignung pädagogischen Wissens	132
8.4	Auswirkungen von Defiziten pädagogischen Wissens	134
8.5	Kategorien pädagogischen Wissens aus den Beobachtungen	138
8.5.1	(Pädagogische) Interaktion	139
8.5.2	Didaktik	146
8.5.3	Kommunikation	151
8.5.4	Classroom-Management	154
8.5.5	Personen	161
9	Fallstudien	166
9.1	Fallstudie 1 – Lehrperson Grundschule	166
9.2	Fallstudie 2 – Lehrperson Neue Mittelschule	169
9.3	Fallstudie 3 – Lehrperson Gymnasium	174
10	Zusammengefasste Ergebnisdarstellung aus den rekonstruierten Kategorien pädagogischen Wissens	179
10.1	Verständnis pädagogischen Wissens	179
10.2	Übereinstimmungen und Unterschiede der rekonstruierten Kategorien zwischen den Erhebungsinstrumenten	184
10.3	Schulformspezifische Rekonstruktionsschwerpunkte	189

III Integration und Diskussion

11 Konzeptualisierungen pädagogischen Wissens	193
11.1 Kategorien pädagogischen Wissens	196
11.2 Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen konzeptionellen Mustern pädagogischen Wissens und der Handlungsebene	201
12 Befunde zur Bedeutung pädagogischen Wissens für Lehrpersonen	203
13 Einflussfaktoren auf pädagogisches Wissen	207
14 Grenzen der vorliegenden Arbeit	211
15 Resümee und Ausblick	212
16 Forschungsdesiderate	216
Verzeichnisse	217
Literaturverzeichnis	217
Abbildungsverzeichnis	230
Tabellenverzeichnis	232

I Grundlagen

1 Einleitung

Soziale, wirtschaftliche und politische Transformationsprozesse beeinflussen die Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen maßgeblich (vgl. Eriksen 2001: 3ff.; Terhart 2013: 55f.). Themen wie Globalisierung, Technologisierung und Multikulturalität sowie der Trend zur Wissensgesellschaft wirken auf Lehrpersonen als Wissensvermittler sowie ihren Wissensbestand ein (vgl. Schratz & Schrittemser 2003: 185; European Commission 2018: 5ff.).

Die Schule gilt aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion als Spiegel der Gesellschaft (vgl. Kraler & Schratz 2012: 89). Es wird erwartet, dass im Schulalltag adäquat mit Veränderungsprozessen und den damit verbundenen Herausforderungen umgegangen wird (vgl. Bauer et al. 1996: 5f.). Lehrpersonen sind für die Weitergabe bestehender Traditionen und Wissensbestände sowie für die Vermittlung neuen Wissens und von Innovationen gleichermaßen verantwortlich (vgl. Eagleton 2009: 14ff.). Sie stehen selbst im Mittelpunkt gesellschaftlichen Interesses und repräsentieren kulturelle Werte (vgl. Schratz & Schrittemser 2003: 181). Der Wandel und die daraus entstehenden neuen Anforderungen beeinflussen das Verständnis von Schule und die Rolle von Lehrpersonen. Zentral ist die Frage nach den Inhalten, die in der Schule vermittelt werden sollen, sowie jene nach dem Wissen, welches Lehrpersonen benötigen. Sie befinden sich in einem professionellen Veränderungsprozess und müssen, wie Schratz & Schrittemser (2003: 185) postulieren, für die Umsetzung gegenwärtiger Wissens- und Handlungsstrukturen kontinuierlich *verlernen*, *umlernen* oder *neu lernen* (vgl. Schratz & Schrittemser 2003: 185). Henting (1996: 17ff.) verwies schon Mitte der Neunzigerjahre auf die Notwendigkeit, Schule und damit die LehrerInnenrolle anzupassen. Sie sind nicht nur gefordert ihren Wissensbestand weiterzuentwickeln, sondern müssen neue Perspektiven gewinnen. Lehrpersonen stehen vor der Frage, welches Wissen sie gegenwärtig brauchen, um curricular verankerte Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahrnehmen und zusätzlichen gesellschaftlichen Anforderungen professionell gerecht werden zu können.

Wie Hatti und andere (vgl. Hatti 2003: 22; König 2010a: 40; European Commission 2015: 13) verdeutlichen, werden an Lehrpersonen große Erwartungen an die Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht gestellt. Der umfangreiche Diskurs zur Rolle von Lehrpersonen und ihrem Professionswissen bestärkt diese Annahme. Von ihnen wird erwartet, dass sie aktuell relevantes Wissen aufarbeiten und ihre Wissensbestände regelmäßig professionell weiterentwickeln (vgl. Guerriero 2017: 13). Zahlreiche Studien belegen (vgl. Lipowsky 2006: 47ff.; Baumert et al. 2010: 133ff.; Lenske et al. 2015: 225), wie auch Weinert (1997: 137ff.) mit dem Begriff „Humankapital“ argumentiert, die essenzielle Bedeutung des LehrerInnenwissens und demonstrieren den Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität und der schuli-

schen sowie persönlichen Entwicklung von SchülerInnen (vgl. European Commission 2015: 9; 2018).²

Fordern die Forschungsergebnisse einheitlich qualifizierte Lehrpersonen, verdeutlichen gesellschaftliche Anforderungen an die Rolle sowie historische Entwicklungen die Schwierigkeit eines einheitlichen Bilds einer professionellen Lehrperson (vgl. Enzelberger 2001: 31ff.). Der Trend zur Vereinheitlichung zentraler Merkmale von Lehrpersonen wird über vorhandene Indikatoren zur Charakterisierung des professionellen Wissens und der Kompetenzen verstärkt (vgl. European Commission 2013: 9f.). Enzelberger (2001: 31ff.) sowie Rheinberg (2001: 297) diskutieren jedoch die Problematik der Standardisierung und argumentieren, dass es den einen guten Lehrer/die eine gute Lehrerin nicht gibt.

Das derzeitige Bild von Schule definiert sich im Kontext sozialer, politischer und wirtschaftlicher Transformationsprozesse und der Bedeutung von Wissen in einer Wissensgesellschaft nicht nur über die Wissensvermittlung. Im Mittelpunkt steht die Aneignung von handlungsleitenden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Schule wird zunehmend als Innovationszentrum interpretiert, in dem sich SchülerInnen selbstgesteuert Wissen und Kompetenzen aneignen und zum lebenslangen Lernen angeregt werden. Die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen können nach Terhart (2013: 89f.) nur mit professionellen Lehrpersonen gefördert werden. Eine wesentliche Wissensform professioneller Lehrpersonen für die Umsetzung gegenwärtiger Anforderungen im Unterrichtsalltag ist das pädagogische Wissen.

Im vorliegenden Buch wird der Diskurs zum pädagogischen Wissen von Lehrpersonen eröffnet. Das gegenwärtige Verständnis wird maßgeblich durch die im Rahmen der Kompetenzorientierten standardisierten Testverfahren beeinflusst. Ziel der Arbeit ist die Rekonstruktion pädagogischen Wissens von Lehrpersonen aus der unmittelbaren Unterrichtspraxis. Die praxisnahe Forschung ermöglicht es, das Verständnis von Lehrpersonen und deren Herausforderungen sichtbar zu machen und den Schulalltag möglichst gegenstandsadäquat, ergänzend zu existierenden normativen Studien, darzustellen. Für eine angemessene Rekonstruktion des Unterrichtsalltags werden kognitive Muster sowie pädagogisches Handeln mit Hilfe einer qualitativen Studie rekonstruiert. Ein weiterer Fokus liegt auf einer metareflexiven Entwicklung professionsspezifischen Denkens und Handelns von Lehrpersonen mit Hilfe handlungstheoretischer Zugänge von Mead mit dem Konzept des „Me“ und „I“ sowie Giddens mit seiner Theorie der sozialen Praxis. In der Arbeit werden grundlegende theoretische Zugänge und Modelle als Erklärungs- bzw. Begründungsfiguren für die Weiterentwicklung der Fragestellungen diskutiert und Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten Ergebnissen und den theoretischen Grundlagen aufgezeigt.

1.1 Aufbau

Das Buch gliedert sich in drei Bereiche – einen Grundlagenteil, einen empirischen Teil sowie eine Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse. Der Grundlagenteil systematisiert sich über eine allgemeine Diskussion zum Wissens, Nichtwissen und der Frage was können wir überhaupt wissen. Anschließend wird das Thema Lernen und Schule mit dem Wissen in Verbindung

2 Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2003) thematisiert als ein weiteres Modell die Bedeutung von Lehrpersonen für die Qualität des Unterrichts. Weitere Zugänge, wie zum Beispiel die Meta-Analysen von Hatti (2003) oder auch die im Rahmen der Kompetenzorientierung durchgeführte COACTIV-Studie (vgl. Voss et al. 2011) zur Messung von Professionswissen, heben hervor, dass Leistungen von SchülerInnen durch das Wissen und Handeln von Lehrpersonen maßgeblich beeinflusst werden.

gebracht und spezifisch das professionsspezifische Wissen und ihre Formen thematisiert. Kapitel 4 eröffnet die Diskussion zum Thema pädagogisches Wissen, mit ihren Konzeptualisierungen und Operationalisierungen. Kapitel 5 knüpft mit einem Diskurs zum pädagogischen Handeln an. Das Handeln von Lehrpersonen wird in der vorliegenden Forschungsarbeit in einem eigenen Kapitel ausgeführt, da nach dem zugrundeliegenden Verständnis pädagogischen Wissens sowie der Lehr-Lern-Konfiguration das pädagogische Handeln konstitutiv mit dem Wissen verknüpft ist (vgl. Abbildung 1).

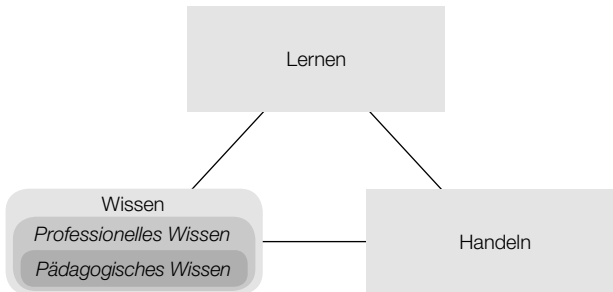


Abb. 1: Überblick zentrale Themenbereiche der Forschungsarbeit

Der Schwerpunkt des Kapitels liegt auf einer theoretischen Einbettung des Begriffs und thematisiert den Transfer von Wissen zum Handeln mithilfe von Reflexion. Auf Basis von zwei handlungstheoretischen Zugängen – Symbolischem Interaktionismus (Mead) und sozialer Praxis (Giddens) – wird pädagogisches Wissen und seine Sichtbarkeit diskutiert.

Der empirische Zugang illustriert die in der Studie untersuchten Forschungsfragen, beschreibt das angelegte Forschungsdesign und präsentiert die Untersuchungsergebnisse. Die Ergebnisdarstellung untergliedert sich in die rekonstruierten Wissensfelder aus den Erhebungsinstrumenten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen. Zu den Wissenskategorien werden weitere Ergebnisse betreffend die Herausforderungen, die Aneignung sowie die Auswirkungen von Wissensdefiziten bei pädagogischem Wissen dargestellt. Es werden anschließend drei untersuchte Lehrpersonen mittels Fallstudien anhand individuellen Mustern illustriert. Im Anschluss erfolgt eine zusammengefasste Darstellung der rekonstruierten Kategorien sowie eine Präsentation weiterer signifikante Ergebnisse aus der Studie.

Der abschließende Teil, die Integration und Diskussion, hat die Zusammenführung der Ergebnisse mit den diskutierten theoretischen Grundlagen zum Ziel. Es werden alle rekonstruierten Ergebnisse noch einmal systematisch aufgegriffen und unter Berücksichtigung theoretischer Grundlagen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die LehrerInnenbildung rekontextualisiert.

1.2 Thematische Einbettung pädagogischen Wissens

Zentral für den Erhalt von Gesellschaften ist nach Fend (2006: 36) ein Gleichgewicht des politischen, ökonomischen und des Bildungssystems. Der Austauschprozess der Funktionen und die damit verbundene Stabilität unterstützen eine innovative und moderne Gesellschaft (vgl. Fend 2006: 36). Fend entwickelt ein struktur-funktionalistisches Modell, in dem er dem Bildungssystem spezifische Funktionen zuschreibt. Es hat die Aufgabe, SchülerInnen zu handlungs- und kommunikationsfähigen Mitgliedern einer Gesellschaft zu machen (vgl. Fend 2006: 35). Die

Frage der Funktion sowie des pädagogischen Anspruchs an Schule und das hierfür benötigte Wissen von Lehrpersonen ist im Kontext stetiger Transformationsprozesse immer wieder neu zu stellen.

Gegenwärtige Wandlungsprozesse, die in die Schule diffundieren, sind soziale, wirtschaftliche und politische Transformationen. Terhart (2013: 55f.) benennt sieben gesellschaftskulturelle Veränderungen, die sich auf formaler Bildungsebene widerspiegeln. Diese sind (1) die zunehmende geografische, soziale und kulturelle Mobilität, (2) die Gestaltung eines selbstbestimmten aktiven Lebens, (3) die zunehmende Bedeutung von umfassenden Schlüsselqualifikationen und Problemlösungsfähigkeiten, (4) soziale sowie kommunikative Kompetenzen im Berufs- und Privatleben, (5) der Umgang mit kultureller Heterogenität und Diversität, (6) die zunehmende Notwendigkeit lebenslangen Lernens sowie (7) die verminderte Bedeutung staatlicher Vor- und Fürsorgeleistungen. Weitere gegenwärtig relevante Einflussfaktoren betreffen technologische Entwicklungen sowie eine Wissenskonjunktur (vgl. Thiel 2007: 153; Eriksen 2001: 3ff.). Der technologische Wandel wirkt sich durch die Implementierung unterschiedlicher Medien im Unterricht sowie eine nie zuvor gesehene Fülle an schnell zugänglichem Wissen aus. Das schnelle Abfragen von Informationen sowie die Bilderflut über unterschiedliche Medien wie Mobiltelefone oder Tablets beeinflussen das Lernen. Lehrpersonen stehen vor der pädagogischen Herausforderung, mit neuen Technologien und dem Zuwachs an Wissen und Informationen umzugehen.

Wie die Diskussion zeigt, formiert sich Schule über kulturelles Denken und Handeln und charakterisiert sich über ein Spannungsfeld zwischen Tradierung und Bewahrung und Innovation und Veränderung (vgl. Eagleton 2009: 14ff.; Kraler 2011: 43). Von Fend (2006: 48f.) benannte grundlegende gesellschaftliche Funktionen der Schule sind die Qualifikations-, Selektions-, Legitimations-³ sowie die Entkulturationsfunktionen, die eine Erhaltung und Reproduktion einer Gesellschaft unterstützen. Mit der Entkulturationsfunktion verdeutlicht er die Verzahnung und die Notwendigkeit stetiger Veränderungsprozesse des Bildungssystems basierend auf den von Terhart (2013), Thiel (2007) sowie Eriksen (2001) angeführten gesellschaftlichen Entwicklungen. Schon Immanuel Kant (1777: 706) verwies auf die von Fend diskutierte Wechselbeziehung von Bildung und Gesellschaft und beschrieb die Schule als Ort der „Kultivierung des Menschen“.

Keck (2009: 157ff.) etwa führt diese Diskussion über das generationsbezogene Spannungsfeld Schule und Kultur fort. Betrachtet man die primäre Funktion von Schule und formaler Bildung ausgehend von Makrotheorien (vgl. Gudjons 2006: 307ff.), haben sie die Aufgabe, die „[...] Sicherstellung und Übertragung der Kultur eines Volkes an die folgende Generation“ (Keck 2009: 157) sicherzustellen. Die Definition beinhaltet den Erhalt, die Reproduktion sowie die (Neu-)Konstruktion von Strukturen und ihre jeweilige fundamentale Bedeutung (vgl. Giles & Middleton 2008: 6ff.). Die Bedeutung der Kultur im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule verdeutlicht die Notwendigkeit der stetigen Anpassung formaler Bildung unter Berücksichtigung sozialer, ökonomischer und politischer Transformationsprozesse. Basierend auf diesen Überlegungen muss die Frage nach adäquatem Wissen von Lehrpersonen und ihrer Funktion neu gestellt werden (vgl. Mittelstraß 2001: 33).

3 Die Qualifikationsfunktion definiert sich über die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die SchülerInnen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigen. Die Selektionsfunktion verweist auf die Strukturübernahme der Gesellschaft in der Schule, indem SchülerInnen je nach Leistung Positionen zugeschrieben werden. Die Legitimationsfunktion kommt über die Aneignung normativer Strukturen der Gesellschaft in der Schule zum Ausdruck.

Wissen wurde seit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der Etablierung einer arbeitsteiligen Wirtschaft als besonderes Gut und häufig als Machtinstrument⁴, verbunden mit einer speziellen Personengruppe, verstanden. Der Umgang mit Wissen hat sich verändert und charakterisiert sich über ein facettenreiches und interdisziplinäres Verständnis (vgl. Mittelstraß 2001: 38f.). Im Kontext dieser Entwicklungen vertreten AutorInnen unterschiedliche Positionen. Spricht Rabl (2014: 11) von einer zunehmenden Bedeutung des Wissens, so konstatiert Mittelstraß (2001: 40) eine Trivialisierung des Wissensbegriffs.

Bezugnehmend auf dieses Verhältnis stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung, relevante Informationen zu erkennen und in einen sinnvollen Wissenskontext zu bringen. Mittelstraß betont, dass Information „Wissen und der Gesellschaft Beine macht aber sie damit noch nicht das bessere Wissen ist“ (Mittelstraß 1998: 226; 2001: 41). Wird der Informationsbegriff häufig dem Wissen gleichgesetzt, zeichnet sich die Entstehung von Wissen nach Mittelstraß (1998: 226; 2001: 42) durch ihre dynamische Art und Weise aus. Die Diskussion zum Spannungsfeld Wissen im Zuge der modernen Wissensgesellschaft wird mit den von ihm generierten Ordnungskategorien Verfügungs- und Orientierungswissen diskutiert (vgl. Mittelstraß 1998: 226f.). Verfügungswissen wird als „positives Wissen, ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel“ (Mittelstraß 1989: 19) definiert. Unter Orientierungswissen wird im Vergleich dazu ein „regulatives Wissen, ein Wissen um Ziele und Maximen“ (Mittelstraß 1989: 19) verstanden. Das Orientierungswissen, das er als Zweck- oder Zielwissen benennt, formiert sich mithilfe des Verfügungswissens. Mittelstraß verweist auf die Tatsache, dass sich durch die moderne (Wissens-)Gesellschaft eine zunehmende Differenz zwischen Verfügungswissen (Faktenwissen) und Orientierungswissen ergibt (vgl. Mittelstraß 2001: 42). Die Flut von Wissen moderner Gesellschaften führt zu einer Zunahme des Verfügungswissens und zu einem Rückgang des Orientierungswissens. In Bezug auf Lehrpersonen lässt sich die von Mittelstraß nachgezeichnete Diskussion auf die Schule übertragen. Verfügungs- und Orientierungswissen können als zwei Seiten einer Medaille beschrieben werden. Die Professionalität einer Lehrperson zeigt sich in der Integration beider Seiten. Reines Verfügungswissen, oder auch reines Orientierungswissen, existiert nach Mittelstraß nicht. Ohne Verfügungswissen ist die Lehrperson nicht handlungsfähig. Lehrpersonen als fachliche ExpertInnen mit der Aufgabe eines Erziehungsauftrags müssen für ein professionelles Agieren ein hohes Maß an inhaltlichem Wissen besitzen. Dabei ist nicht nur das Faktenwissen, sondern das Verfügungswissen zentral, welches das Handeln unmittelbar bestimmt. Das Orientierungswissen kann als das normative Wissen der adäquaten Anwendung von Verfügungswissen in einer professionellen Situation verstanden werden. Mittelstraß verweist auf die essenzielle Bedeutung des Orientierungswissens für eine dynamische, moderne, reflexive Gesellschaft.

Lehrpersonen stehen aufgrund des Verhältnisses von Wissen und Information sowie der Bedeutung von Wissen in der modernen Gesellschaft vor einer doppelten Herausforderung: Sie müssen für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags wissen, welches Wissen sie

⁴ Die essenzielle Bedeutung von Wissen wurde von Philosophen wie Aristoteles, Francis Bacon oder Michel Foucault definiert. Bacon (1620) beschreibt in seinem Werk *Wissen ist Macht* die Verbindung des Wissensbegriffs mit dem Thema Macht. Wissen führe nach Bacon zu einem höheren Dasein in der Gesellschaft. Macht und Wissen wurden von Foucault (1994) als zwei zusammengehörige Konzepte in Verbindung gebracht. Er beschreibt in *Überwachen und Strafen*, wie durch detailliertes und tiefgründiges Wissen und Macht eine höhere Kontrolle erreicht werden kann. Aristoteles (1966) betonte im Vergleich zu den beiden erstgenannten Philosophen Wissen nicht in Zusammenhang mit Macht, verwies dennoch mit seiner Aussage „alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen“ auf den Wissensdurst der Menschheit sowie auf die relevante gesellschaftliche Bedeutung.

benötigen, sowie entscheiden, welches Wissen sie im gesellschaftlichen Kontext stetiger Veränderungsprozesse an SchülerInnen weitergeben.

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, wie sich das Wissen von Lehrpersonen seit der Entstehung der ersten Schulen in stetigem Wandel befindet (vgl. Gudjons 2000: 33ff.). Dies reicht vom Faktenwissen eines Gelehrten bis zum heutigen Verständnis der Lehrperson als ExpertIn, wobei die pädagogische Wissensdimension eine zunehmende Bedeutung annimmt. Ausgehend vom Mittelalter, mit den ersten Klosterschulen und der Entstehung von Hochschulen im 11. und 12. Jahrhundert, stützte sich die Rolle der Lehrperson auf die Idee der Vermittlung von (elementarem) Faktenwissen sowie die Vermittlung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens. Dieses Verständnis bedingt, dass sie über einen entsprechenden Wissenskanon (ohne pädagogische Dimensionen wie wir sie im heutigen Sinn verstehen) verfügen mussten. Im Kontext der Reformation und seit der Aufklärung hat die Bedeutung der pädagogischen Dimension, insbesondere das von Mittelstraß definierte Orientierungswissen, eine zunehmend wichtigere Rolle übernommen (vgl. Zysek 2008: 220f.; Fend 2008: 49ff.; Kintzinger 2014: 16ff.). Comenius thematisierte nach der Reformation in seinem Werk „Didactica magna“ als einer der ersten die pädagogische Dimension im Kontext einer religiösen Erziehung (vgl. Raithel et al. 2009: 93ff.). Im 18. Jahrhundert hat sich das pädagogische Wissen als wesentliche Kompetenz etabliert (vgl. Hellekamps & Musolf 2014: 34ff.). Basierend auf seinem Autonomieverständnis entwickelte Immanuel Kant während der Aufklärung eine pädagogische Sichtweise, die das gegenwärtige Verständnis einer pädagogischen Erziehung maßgeblich beeinflusst (vgl. Giesecke 2013: 9f.). Der Prozess der pädagogischen Erziehung führt laut Kant über Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Die Bildung eines Menschen wird bei ihm in unterschiedlichen Stufen beschrieben und führt zur Freiheit eines individuellen, (selbst-)mündigen Personen (vgl. Raithel et al. 2009: 11). Pestalozzis anthropologischer Ansatz unterstützt den Gedanken einer freien Entwicklung des Menschen, welcher durch die Lehrperson im Schulalltag gefördert werden sollte (vgl. Raithel et al. 2009: 112). Diskussionen zum LehrerInnenwissen und ihr professionelles Wissen Ende der Neunzigerjahre gaben dem pädagogischen Wissen von Lehrpersonen einen neuen Stellenwert. Die Diskussion zur Sichtweise auf den Professionalisierungsstatus von Lehrpersonen verschob sich Ende des 20. Jahrhunderts von der Betrachtungsweise der Semiprofession hin zu Konzepten professionalisierter Berufe (vgl. Terhart 1998; Hellekamps & Musolf 2014: 34ff.; Kemnitz 2014: 63). Eine der ersten Wissenstaxonomien zum Professionswissen, die pädagogisches Wissen als einen zentralen Bereich professionellen Wissens beschreibt, stammt von Shulman (1986/1987). Eine gängige Klassifizierung von Shulman (1987), die sich im Professionalisierungsdiskurs durchgesetzt hat, ist die Untergliederung professionelles Wissen in fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen. Pädagogisches Wissen hat sich seitdem zu einer wesentlichen Form professionellen Wissens von Lehrpersonen weiterentwickelt. Die zweite empirische Wende nach den Zweitausenderjahren unterstreicht über psychometrische Testverfahren die zentrale Bedeutung pädagogischen Wissens bzw. pädagogischer Kompetenz von Lehrpersonen als wesentlicher Wissensbereich professioneller Lehrpersonen (vgl. Voss et al. 2015).

Um dem Auftrag der Schule, der Wissensvermittlung, gerecht werden zu können (vgl. Fend 2006: 48f.), benötigen Lehrpersonen aufgrund der zunehmend pluralen Gesellschaft mit ihren heterogenen Herausforderungen eine spezifische Form pädagogischen und fachlichen Wissens. Gudjons (2000: 47) beschreibt diese Anforderungen an Lehrpersonen als eine „kognitive Integration [...] curricularer und pädagogischer Wissensbestände im konkreten Lehrerhandeln“. Um das Ziel der Umsetzung dieser zu realisieren, fordert Gudjons die Integration methodischer, fachlicher sowie diagnostischer Kompetenzen mit der Unterrichtsphilosophie und dem situationsgerechten Handeln (vgl. Gudjons 2000: 47).

Der Arbeitsbereich von Lehrpersonen umfasst nicht nur das Unterrichten. Sie nehmen professionell aktiv am Schulleben teil, müssen Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben umsetzen sowie effizientes Lernen und Lehren garantieren (vgl. European Commission 2018: 6; 14). Terhart (2013: 55f.) sowie Fend (2008: 24ff.) betonen die Bedeutung grundlegender Werte und Normen für das Funktionieren einer Gesellschaft. Über den Aspekt gesellschaftlicher Anforderungen hinaus ist ein wesentlicher Bestandteil der Schule, gegenwarts- und zukunftsbezogenes Wissen zu vermitteln (vgl. Esslinger-Hinz & Sliwka 2011: 23; European Commission 2018: 14). Abbildung 2 zeigt in Anlehnung an Conway et al. (2009), Terhart (2013) sowie Guerriero (2017) einen Überblick über die gegenwärtigen Anforderungen an Lehrpersonen, die sie mit Hilfe ihres pädagogischen Wissens erfolgreich im Schulalltag umsetzen sollten.

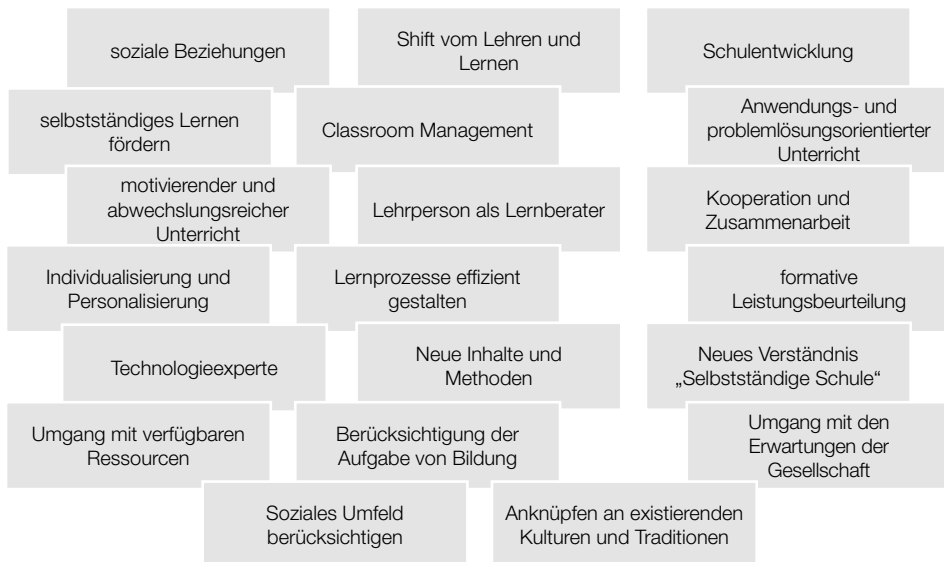


Abb. 2: Anforderungen Lehrpersonen (in Anlehnung an Conway et al. 2009; Terhart 2013: 56ff.; Guerriero 2017)

Innovative didaktische Ansätze und umfangreiches pädagogisches Wissen bieten den Lehrpersonen die Möglichkeit, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Mit dem „shift from best practice to next practice“ fordern Kraler & Schratz (2012: 92) nicht nur die Weiterentwicklung der Profession, sondern neue innovative Muster anzunehmen, um auf Veränderungen und Herausforderungen professionell zu reagieren. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf „good teaching“, sondern auf „effective teaching“ (vgl. Terhart 2013: 133ff.). Diese Anforderung für effektives Unterrichten können Lehrpersonen durch die Einnahme unterschiedlicher Rollen verwirklichen. Gudjons (2000: 33ff.) beschreibt in diesem Zusammenhang die Mehrperspektivität der Rollenanteile von Lehrpersonen anhand vier unterschiedlicher LehrerInnentypen: (1) Die Lehrperson als Dompteur, der den Unterricht straff führt und die SchülerInnen zum Lernen antreibt. (2) Die Lehrperson als Entertainer, der Lernende lockt, anzieht und durch geschickte Methodik verzaubert. (3) Die Lehrperson als Neo-Romantiker, der von der natürlichen Neugier und dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht. (4) Die Lehrperson als cooler Fachmann, der Wissen sachorientiert und interessant weitergibt. Die EU (2013: 13) benennt

in Anlehnung an Paquay und Wagner (2001) sechs Bereiche einer professionellen Lehrperson, die das Verständnis Gudjons erweitern: die Lehrperson als „reflective agent“, „knowledgeable expert“, „skilful expert“, „classroom actor“, „social agent“ und als „lifelong learner“. Das Rollenverständnis verdeutlicht die Vielseitigkeit des LehrerInnenberufs und verweist auf die Notwendigkeit unterschiedlicher pädagogischer Wissensbereiche.

Zu den angeführten Anforderungsbereichen definieren das National Research Council (2012), die UNESCO (vgl. Leicht et al. 2018) sowie die OECD (2005) spezifische zentrale Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts (vgl. Abbildung 3). Traditionelle Annahmen berufen sich auf kognitive Kompetenzen, wie kritisches Denken oder problemlösungsorientiertes Lernen, als Schlüssel-fähigkeiten. Studien belegen, dass gegenwärtig vor allem intrapersonelle sowie interpersonelle Kompetenzen, die sogenannten *Soft Skills*, und pädagogische Wissensbereiche der Schlüssel für Bildung seien (vgl. Ontario 2016: 10; Leicht et al. 2018).

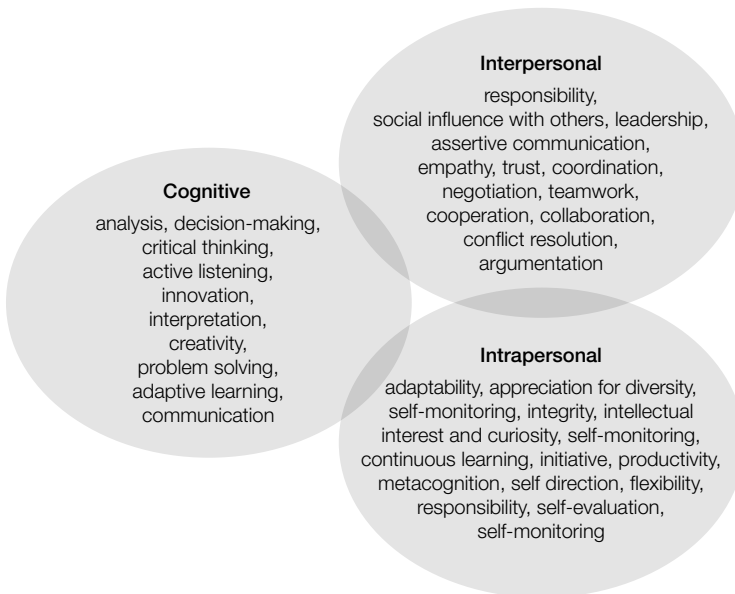


Abb. 3: Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts (in Anlehnung an National Research Council 2012: 2)

Lehrpersonen sollen die zentralen Fertigkeiten im Unterricht integrieren und die Aneignung dieser bei SchülerInnen fördern. Die UNESCO fordert im Rahmen des SDG 4 ähnlich wie die EU qualifizierte Lehrpersonen, um zielorientierte Bildung zu garantieren, und urgiert eine Verbesserung der LehrerInnenqualität (vgl. Teacher Task Force 2018: 6ff.; European Commission 2018: 14ff.). Internationale Studien belegen den Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität und SchülerInnenleistungen (vgl. Wright et al. 1997: 57ff.; Helmke 2003; Nyle et al. 2004: 237ff.; Kunter et al. 2013; Kunter et al. 2017). Das Bildungssystem versucht, mit spezifischen Formen der Professionalisierung von Lehrkräften zu reagieren.

Guerriero (2017: 13), im OECD-Kontext, sowie Terhart et al. (2014), auf den deutschen Bildungsraum bezogen, argumentieren, dass Lehrpersonen komplexe Anforderungen meistern und sich hierfür mehrdimensionale Kompetenzen aneignen müssen. Ein fundiertes Wissen,

welches Mittelstraß mithilfe der Begriffe Orientierungs- und Verfügungswissen beschreibt (vgl. Mittelstraß 1998), ist für die Aneignung dieser Kompetenzen unabdingbar.

Seit Ende der Neunzigerjahre entwickelt sich der Fokus zunehmend dahingehend, dass komplexe Zusammenhänge über Kompetenzen formuliert werden. Weinert (2001a: 45ff.) verknüpft im Kontext des Kompetenzansatzes theoretische sowie praxisrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten. Professionelle Kompetenzen definieren sich über berufsbezogene Merkmale, die es ermöglichen, Situationen wahrzunehmen, zu interpretieren und angemessen auf diese zu reagieren (vgl. Shavelson 2013: 73ff.; Blömeke et al. 2015: 3ff.). Mit dem Kompetenzansatz wurden Anforderungen an Lehrpersonen neu operationalisiert und Fähigkeiten und Qualifikationen stärker in den Fokus gerückt. In Anlehnung an den Kompetenzansatz entwickelte die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK 2004) bildungswissenschaftliche Standards, die einer inhaltlichen bildungspolitischen curricularen Festlegung zugrunde liegen und von Lehrpersonen unterschiedliche Kompetenzen fordern. Wesentlich war in diesem Zusammenhang der Perspektivenwechsel von einer Input- zu einer Outcomeorientierung sowie die Definition verschiedener Kompetenz- und Wissensbereichen von Lehrpersonen (vgl. König 2014a: 617). Brügelmann (2015) diskutiert im Rahmen der Kompetenzorientierung die Sinnhaftigkeit der Outcomeorientierung und kritisiert statische und standardisierte Verfahren, die den pädagogischen Alltag und die pädagogische Qualität nur unzureichend erfassen würden. Standardisierte Untersuchungen und ihre Verallgemeinerung bedingen Brügelmann (2015) zufolge, dass die individuelle Bedeutung von Wissen verloren geht.

Unzufriedenstellende Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU lösten einen Trend zur Entwicklung unterschiedlicher Instrumente aus, mit denen gezielt professionelle Kompetenzen für Schule und Unterricht getestet wurden. Es wurden Testverfahren entwickelt, die professionelle Kompetenzen bzw. das Professionswissen von Lehrpersonen messen (vgl. König 2010a: 43) und zum Teil das gegenwärtige Verständnis professionellen Wissens von Lehrpersonen prägen. Ein Fokus der Operationalisierungen liegt auf der Messung pädagogischen Wissens. Die bisher existierenden Forschungsansätze bedienen sich psychometrischer Testverfahren (z.B. COACTIV, TEDS-M, LEK, ProwiN), die pädagogisches Wissen konzeptualisieren und operationalisieren (vgl. Kapitel 4) (vgl. König & Klemenz 2005: 248). Hierzu im Kontrast bestehen bereits in den Neunzigerjahren formulierte Konzepte, die auf anthropologische Aspekte Bezug nehmen und die Bedeutung pädagogischen Wissens jenseits der operationalisierten Messbarkeit betonen. Wulf (1994: 7) definierte pädagogisches Wissen und zeigt mit seinem Verständnis auf, dass dieses nicht auf standardisiert vorgegebene Konstrukte reduziert werden kann. Der Begriff zeichnet sich vielmehr über ein mehrperspektivisches Verständnis aus:

„Pädagogisches Wissen ist nicht auf die Ergebnisse pädagogischen Wissens beschränkt. Es umfasst viele Formen des Wissens. Zu ihnen gehören philosophische, wissenschaftliche, ästhetische, praktische Symbol- und Zeichensysteme, die in komplexen Beziehungen zueinanderstehen.“ (Wulf 1994: 7)

Für ein gegenstandsadäquates Verständnis pädagogischen Wissens ist es notwendig, das Wissen von Lehrpersonen sowie dessen Anwendung in der alltäglichen Unterrichtspraxis zu verstehen. Schön (1983) schlug in den Achtzigerjahren einen stark praxisorientierten Ansatz vor. Terhart (2012: 3ff.) setzte diesen Ansatz fort und betonte, dass die Wirkung der LehrerInnenbildung über zugrundeliegende Prozesse untersucht werden kann. Für eine methodologische Umsetzung der Praxisorientierung verweist Kemnitz (2014: 65) auf die Rekonstruktion vorhandener Strukturen, die die Wahrnehmung komplexer Strukturen ermöglicht. Wissen kann demnach,

wie auch Schütz & Luckmann (1988: 48) hervorheben, nur über die Lehrperson selbst bestimmt werden.

Neuere Studien zum pädagogischen Wissen stützen sich auf Verfahren, die artikulierbares Wissen abfragen (vgl. Kapitel 4.2). König (2010: 63) betont, dass weitere empirische Zugänge erforderlich sind, um pädagogisches Wissen zu konzeptualisieren. Hierzu argumentiert Lange (2008: 7ff.), dass die Definition der Wissensform nicht nur auf standardisierten Testverfahren, sondern vielmehr auf einer Rekonstruktion mithilfe des Blicks in die Unterrichtspraxis basieren sollte (vgl. Lange 2008: 7ff.). Lange (2008: 7ff.) argumentiert über eine weitere Ausdifferenzierung eine unzureichende Berücksichtigung der Transformationsprozesse und neue Anforderungsbereiche von Lehrpersonen in den existierenden Testverfahren. Dieses Verständnis unterstützt Neumann (2012: 37), der feststellt, dass Lehrpersonen im Unterrichtsalltag viel mehr wissen müssten, als über die Testverfahren erhoben werden kann. Dieses Wissen wird in Anlehnung an sein Verständnis nur über die empirische Erforschung des Unterrichtsalltags ausreichend dargestellt.

Hinsichtlich psychometrischer Testverfahren ist die Frage zu stellen, inwieweit sie gegenstandsadäquat pädagogisches Wissen abfragen können. Hamlyn (1970: 95ff.; 135ff.) zufolge definiert sich Wissen weniger über einen „state of mind“, sondern verlangt vielmehr begründete Annahmen aus der alltäglichen Praxis. Er nennt es „naïv“, Wissen zu testen, und argumentiert, dass man lediglich Leistungen im Hinblick auf spezifische Aufgaben abfrage. Bromme (1992: 10) argumentiert mit seinem Expertenansatz, dass professionelles Wissen von Lehrpersonen keine Zusammenfassung von einzelnen Bereichen ist. Das Wissen entwickelt sich über ein individuelles Verständnis mithilfe der Verknüpfung eigener Erfahrungen und der Anwendung unterschiedlicher Wissensformen (vgl. Bromme 1992: 10). Loughran (2019: 1) argumentiert, dass Lehrpersonen ihr Wissen bislang zu wenig verbalisieren und unterstützt die zentrale Bedeutung der Rekonstruktion pädagogischen Wissens aus der Unterrichtspraxis:

„Typically, teachers are not encouraged to spend time talking about teaching in ways that are theoretically robust, or to unpack their teaching in order to show others what they know, how and why. Because they are busy ‚doing teaching‘ they are not commonly afforded opportunities to ‚unpack‘ their practice to explore and articulate the reasoning underpinning what they do.“ (Loughran 2019:1)

Die hier angeführte Diskussion von geforderten praxisorientierten Aspekten für die Darstellung pädagogischen Wissens von Lehrpersonen wird in der vorliegenden Studie über einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang mit Interviews und Unterrichtsbeobachtungen realisiert. Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, pädagogisches Wissen unter Berücksichtigung gegenwärtiger Transformationsprozesse und zentraler Anforderungsbereiche von Lehrpersonen im Schulalltag gegenstandsadäquat darzustellen. Schratz & Schrittemser verweisen auf die Tatsache, dass das Ausmaß der sozialen, ökonomischen und politischen Transformationsprozesse und deren Bedeutung für die Schule bislang unzureichend erfasst wurde, was Lehrpersonen vor große Herausforderungen stellt (vgl. Schratz & Schrittemser 2003: 185). Dabei geht es vor allem um die Darstellung der „Wirksamkeit der Wirklichkeit“. Der Wirksamkeitsbegriff wird bei Neuweg (2004: 603) diskutiert, der eine vielversprechende Möglichkeit darin sieht, „das Lehrwissen feiner ausdifferenzieren und die Effekte einzelner Wissensbereiche und -facetten auf verschiedene Kriteriumsvariablen zu studieren, um mehr über die Wege zu erfahren, über die Lehrerwissen seine Wirksamkeit auf das Lernen der SchülerInnen entfaltet“. Anhand vier unterschiedlicher Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6) wird das Verständnis pädagogischen Wissens sowie die daraus entstehenden Herausforderungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher

Transformationsprozesse rekonstruiert. Ein weiterer Fokus liegt auf der Übereinstimmung bzw. den Differenzen konzeptioneller Darstellungs- und Begründungsmuster und ihrem Handeln. Wird pädagogisches Wissen als Teil des Orientierungswissens (vgl. Mittelstraß 2001) konzeptualisiert, ist das Handeln von Lehrpersonen grundlegend. Bruner argumentiert die Notwendigkeit der Vernetzung von Theorie und Praxis und verdeutlicht die essenzielle Bedeutung des Wissens, wie Lehrpersonen im Klassenzimmer pädagogisch agieren und ihr Wissen anwenden:

„We need standards [...] to make our schools work well in solving the myriad tasks they face. But [...] standards alone will not work. We need a surer sense of what to teach to whom and how to go about teaching it in such a way that it will make those taught more effective, less alienated, and better human beings.“ (Bruner 1996: 117)

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in Bezug auf das pädagogisch professionelle Wissen und Handeln (vgl. Horvath 2009: 30) ist für die Forschungsarbeit zentral und wird in der vorliegenden Arbeit anhand unterschiedlicher Modelle diskutiert. Es wird davon ausgegangen, dass Praxiswissen mittels Theoriewissen ausdifferenziert und Theoriewissen durch Praxiswissen provoziert und über Reflexion entwickelt werden kann. Krümmel (1987: 121) bezeichnet diese Vorgänge als „Praxisfähigkeit der Theorie“, und umgekehrt als „Theoriefähigkeit der Praxis“. Ähnlich argumentiert Dann (2000: 83), dass „Handeln durch Wissen gesteuert und Wissen (...) durch Handeln bestärkt oder verändert“ wird.

Was verstehen Lehrkräfte aus der Schulpraxis unter dem Begriff pädagogisches Wissen und wie konzeptualisieren sie dieses?

Das Wissen von Lehrpersonen im Schulalltag und das damit einhergehende Professionalisierungsverständnis sind zentrale Themen in der LehrerInnenbildung. Im vorliegenden Buch wird pädagogisches Wissen von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen basierend auf einer Interview- und Beobachtungsstudie rekonstruiert und hinsichtlich konzeptueller Erkenntnisse für die LehrerInnenbildung aufgearbeitet. Zudem werden Abweichungen und Übereinstimmungen zwischen dem Verständnis pädagogischen Wissens und dem jeweiligen Handeln im Schulalltag sichtbar gemacht. Ausgehend von einer Darstellung unterschiedlicher Wissensformen, wird pädagogisches Wissen und pädagogisches Handeln im Kontext sozialer Zugänge (Mead und Giddens) diskutiert. Es ist das Hauptanliegen dieses Bandes, den Diskurs über das pädagogische Wissen von Lehrpersonen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu erweitern.



Die Autorin

Mag. Ann-Kathrin Dittrich, PhD, Jahrgang 1989, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, absolvierte ein Spanisch- sowie Geographie und Wirtschaftskunde-Lehramtsstudium (Sekundarstufe I/II) an der Universität Innsbruck. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der LehrerInnenbildung, Professionalisierungsforschung und Schulforschung.

978-3-7815-2399-9



9 783781 523999