

Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich im Rahmen eines Design-Based Research-Ansatzes mit einer realen Problemstellung aus der Praxis: Lehrkräfte sehen sich in ihrem Berufsalltag regelmäßig mit Herausforderungen konfrontiert, die situationsangepasst und flexibel bewältigt werden müssen (Gruber, 2007). In solchen Situationen können Lehrkräfte unter Druck geraten und sehen ihre eigene Handlungsfähigkeit gefährdet (Wahl, 1991). Diese Sorge wird ebenfalls im Rahmen eines Lehr-Lern-Labor-Seminars zu Schülervorstellungen (Rohrbach-Lochner, 2019) deutlich. Die Studierenden planen eigene Unterrichtseinheiten, die mit Schülergruppen in der Universität durchgeführt werden. Trotz intensiver Vorbereitung äußern sie Unsicherheiten im Hinblick auf unvorhergesehene und herausfordernde Situationen. Zudem zeigen sie in der retrospektiven Betrachtung ihrer Erfahrungen im Lehr-Lern-Labor vermehrt Gesprächsbedarf hinsichtlich weniger gelungenen Situationen. An dieser Stelle offenbart sich eine weitere Problematik, denn den Studierenden fehlt passendes Handwerkszeug (Wyss, 2013), um ebendiese Situationen zielführend zu reflektieren und ein Handlungsrepertoire zur Vermeidung und Bewältigung zukünftiger Situationen anzubahnen.

In Anlehnung an diese Erfahrung wird in dieser Forschungsarbeit der Frage nachgegangen, in welcher Weise sich Stolpersteine im Lehrerhandeln anhand videobasierter Lehr-Lern-Settings in ein Lehr-Lern-Labor-Seminar integrieren lassen. Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst das theoretische Ziel verfolgt, *typische* Stolpersteine im Kontext Schülervorstellungen systematisch zu erforschen (s. Kapitel 9.1). Auf Basis literaturbasierter Ansätze zur Charakterisierung und Bewältigung von Herausforderungen im Alltag einer Lehrkraft (s. Kapitel 1) sowie der Analyse von Videos aus dem Lehr-Lern-Labor wurde eine Definition von Stolpersteinen im Lehrerhandeln entwickelt. Zudem konnten 73 Stolpersteine sowie 126 Ursachen identifiziert und kategorisiert werden. Daran anknüpfend wurde ein Modell entwickelt, das wesentliche Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anbahnung eines Handlungsrepertoires abbildet, die im Rahmen des Seminars gefördert werden sollten.

Die Integration dieser Stolpersteine in das Lehr-Lern-Labor-Seminar wird als praktisches Ziel dieses Forschungsprojektes verfolgt. Die Studierenden werden im Sinne reflektierter Praxiserfahrungen an die Wahrnehmung von Stolpersteinen herangeführt und aufgefordert, diese bereits im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Auf diese Weise wird die Anbahnung eines Repertoires zur Vermeidung und Bewältigung von Stolpersteinen angestrebt. Als methodischer Zugang wurden Unterrichtsvideos eingesetzt, die den Inhalt zu Schülervorstellungen sowie typische Stolpersteine auf authentische Weise veranschaulichen. Zu diesem Zweck wurden die Videos aus dem Lehr-Lern-Labor in Anlehnung an das literaturbasierte Vorgehen von Blomberg et al. (2013) sowie anhand

weiterer literaturbasierter Merkmale videobasierter Unterrichtsreflexionen (s. Kapitel 2) aufbereitet und durch geeignete Lehr-Lern-Settings angereichert (s. Kapitel 9.2). Die Auseinandersetzung mit fremden Unterrichtsvignetten soll die Ausbildung reflexiver Fähigkeiten fördern und die Studierenden zugleich auf die videobasierte Analyse ihres eigenen Unterrichts vorbereiten.

Vom Sommersemester 2017 bis zum Sommersemester 2018 wurden die neuen Inhalte pilotiert und die bestehende Seminarkonzeption auf diese Weise weiterentwickelt (s. Kapitel 9.3). Es konnte gezeigt werden, dass der Inhalt zu Stolpersteinen bedeutsam für die Studierenden ist, wodurch die Relevanz der Thematik verdeutlicht wird. Zudem wurde der lernförderliche Einsatz der Unterrichtsvideos evaluiert und aufgrund der gestiegenen Anforderungen, die mit dem Inhalt der Stolpersteine einhergehen, Maßnahmen identifiziert, welche die Studierenden bei der Bewältigung der Anforderungen unterstützen. Auf diese Weise wird eine Komplexitätsreduktion des Lehr-Lern-Settings angestrebt (Marohn et al., 2020), um die Studierenden zu entlasten.

Die Hauptstudie des Lehr-Lern-Labors C(LE)VER fand vom Wintersemester 2018/19 bis zum Sommersemester 2019 statt (s. Kapitel 9.4). Forschungsschwerpunkte bildeten zum einen die Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen mit dem Ziel der Komplexitätsreduktion sowie die Evaluation des Videoeinsatzes. Zum anderen wurde im Rahmen einer Wirksamkeitsanalyse, Veränderungen in den Bereichen Wissen, Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen erhoben. Die Auswertung der Daten zeigt, dass die eingesetzten Maßnahmen auf die Studierenden unterstützend wirken und die Komplexität des Seminars reduziert werden konnte. Im Zuge der Wirksamkeitsanalyse wird ersichtlich, dass sich das Seminar dazu eignet, Wissen und Fähigkeiten im Rahmen des Stolpersteinmodells zu fördern sowie Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zu stärken.

Abschließend werden die Ergebnisse im Sinne einer Theoriebildung (s. Kapitel 10) unter verschiedenen Leitfragen retrospektiv betrachtet. Im Rahmen der Frage *What Works?* wird der Inhalt zu Stolpersteinen im Lehrerhandeln und die methodische Einbindung der Videovignetten vor dem Hintergrund der erfolgreichen Integration in das Lehr-Lern-Labor-Seminar sowie mit Blick auf die Wirksamkeit des Seminars dargestellt. Gemäß der Frage *How does it work?* wird das Zusammenwirken einzelner Faktoren reflektiert, die das Gelingen des neuen Konzepts unterstützen. Insbesondere wird die Rolle der Videovignetten zu Stolpersteinen im Lehrerhandeln als zentrales Element des Lehr-Lern-Labor-Seminars beleuchtet. Abschließend konnten allgemeine Gestaltungsmerkmale zur Aufbereitung und Integration von Unterrichtsvideos in ein Lehr-Lern-Labor-Seminar abgeleitet werden, die Studierende in ihrem Lernen unterstützen sollen.

I Einleitung

„Also ich hab damit gerechnet, das was kommt, was ich nicht erwarte. Aber natürlich weiß ich ja nicht, was es ist, was ich nicht erwarte [...]Und wir standen da und dachten uns ‚Ääh...‘. Also da waren wir echt ratlos [...]“ (#3.11)

„Zack, richtige Lösung! Ja, mhh, und nun?“ (#0.11)

Diese Aussagen von Studierenden spiegeln Unsicherheiten im Handeln angehender Lehrpersonen wider und machen eine Sorge deutlich: *Was mache ich, wenn etwas Unvorhergesehenes passiert?* Herausforderungen im Lehrerhandeln¹ existieren in einer Vielzahl variierender Auffassungen und sind neben der subjektiven Wahrnehmung auch von fachspezifischen Anforderungen geprägt. In dem vorliegenden Forschungsprojekt werden ebendiese Situationen als Stolpersteine im Lehrerhandeln bezeichnet. Vor allem angehenden Lehrkräften sowie Berufsanfänger:innen² fehlt häufig ein Werkzeug, um mit Stolpersteinen im Lehrerhandeln reflexiv umzugehen (Wyss, 2013). Nicht selten geraten Lehrkräfte unter Druck (Wahl, 1991) und befürchten Einschränkungen in ihrer Handlungsfähigkeit. Daraus können neben den Frustrationserfahrungen der Lehrkräfte ebenso negative Auswirkungen auf den Lernprozess der Schüler:innen resultieren (u. a. Friedrich, 2015; Parchmann & Venke, 2008; Schmidt, 1994; Wilhelm, 2018).

Aus diesem Grund erscheint es wesentlich, dass Lehrkräfte Kenntnisse über typische Stolpersteine erwerben und Strategien bereithalten, um in herausfordernden Situationen handlungsfähig zu bleiben, denn sie können zwar mit zunehmender Berufserfahrung minimiert, aber niemals (z. B. durch Planung oder Übung) vollständig vermieden werden. Es bedarf einer systematischen Analyse, auf deren Grundlage das Handeln angepasst wird: Wenn die Lehrkraft eine Diskrepanz zwischen ihrer Planung und der (Unterrichts-)Realität feststellt, muss die Situation neu bewertet und daraus alternative Handlungen abgeleitet werden (Gruber, 2007; Mühlhausen, 1994). Damit Stolpersteine von angehenden Lehrkräften nicht als Hürde bei dem Erwerb professioneller Handlungskompetenz, sondern als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung betrachtet werden, richtet sich ein Appell vor allem die universitäre Lehrerbildung: Benötigt werden Lehrveranstaltungen, die geeignete und konkrete Theorie-Praxis-Bezüge – z. B. in Form der Beobachtung und Analyse von Unterricht – herstellen, um die komplexen Anforderungen im Lehrberuf zu reflektieren, die Anbahnung „trägen“ Wissens zu vermeiden und den vielfach benannten ‚Praxisschock‘ abzufedern (z. B. Brouwer & Korthagen, 2005; KMK, 2004, 2008, 2019; Messner, 1999). Unterrichtsvideos bergen zu diesem Zweck ein hohes Potenzial, um ebendiese Bedingungen

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird bei zusammengesetzten Wörtern das generische Maskulinum verwendet. Diese Personenbezeichnungen beziehen sich auf alle Geschlechter.

² Zur Berücksichtigung aller sozialen Geschlechter sowie Geschlechtsidentitäten wird der Gender-Doppelpunkt bei konkreten Personenbezeichnungen verwendet.

Einleitung

zu erfüllen. Unter anderem veranschaulichen sie realitätsnahe Darstellungen komplexer Unterrichtsvorgänge (Kittelberger & Freisleben, 1991), ermöglichen eine beliebig oft wiederholbare Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln – ohne Handlungsdruck – (Klein-knecht et al., 2014; Kosinár, 2012; Krammer et al., 2012; Krammer & Reusser, 2005; Steffensky & Möller, 2016) und bieten die Möglichkeit zur kooperativen Erarbeitung von Handlungsalternativen und Problemlösungen für ähnliche Situationen, um flexibel und angemessen zu handeln (Brugger & Kyburz-Graber, 2016; Kosinár, 2012).

Das vorliegende Forschungsprojekt versucht dieser Forderung durch die Weiterentwicklung eines bestehenden chemiedidaktischen Lehr-Lern-Labors mit dem Fokus auf Schüler-vorstellungen (Rohrbach-Lochner, 2019) nachzukommen. Es ist eingegliedert in das Teilprojekt *Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten, Learning-Center* des Projektes *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung* der WWU Münster³, in dem innovative Lehrformate für den Einsatz in der Lehrerbildung entwickelt und erprobt werden (Kürten et al., 2020). Dieses Lehr-Lern-Format weist besonderes Potenzial bei dem Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte auf, da Studierende bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihres Studiums die Möglichkeit erhalten, reflektierte Praxiserfahrungen zu sammeln (Greefrath & Hammann, 2020).

Zur Umsetzung dieses Projektes ist es in erster Instanz notwendig, eine empirische Basis zu Stolpersteinen im Lehrerhandeln im Kontext Schülervorstellungen zu generieren. Auf dieser Grundlage soll Studierenden des Chemielehramts anhand konkreter Praxiserfahrungen ermöglicht werden, *typische* Stolpersteine im Kontext Schülervorstellungen bewusst wahrzunehmen, sukzessiv ein Handlungsrepertoire zur Bewältigung unerwarteter Situationen aufzubauen und dieses für ihre Unterrichtsplanung zu nutzen. Doch in welcher Weise können Stolpersteine im Lehrerhandeln im Kontext Schülervorstellungen in ein Lehr-Lern-Labor-Seminar integriert werden? Dieser Frage wird in einem designbasierten Forschungsansatz nach dem Design-Based Research (DBR; s. Kapitel 5) nachgegangen und lässt sich insgesamt in fünf verschiedene Abschnitte einteilen.

Nach dem ersten Abschnitt, der *Einleitung*, wird im zweiten Abschnitt ein *theoretischer Rahmen* aufgespannt, der alle wesentlichen Konzepte und theoretischen Konstrukte gebündelt darstellt. Entgegen der klassischen Struktur eines Projektes im DBR wurde diese Darstellungsweise aus Gründen der Lesefreundlichkeit und Nachvollziehbarkeit gewählt. Gleichwohl diese Darstellung eine lineare Abfolge im Forschungsprozess suggeriert, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die theoretischen Inhalte im Verlauf des Projektes sukzessiv und entsprechend des Forschungsfortschritts einbezogen wurden. Im ersten Kapitel wird zunächst auf Herausforderungen im Lehrerhandeln eingegangen (s.

³ Das vorliegende Forschungsprojekt wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1621 gefördert.

Kapitel 1), indem verschiedene Ansätze zur Definition von Herausforderungssituationen sowie Umgangsmöglichkeiten mit herausfordernden Situationen beleuchtet werden. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem weiten Feld videobasierter Unterrichtsreflexionen (s. Kapitel 2), das sich im Weiteren auf Unterrichtsreflexionen in der Lehrerbildung sowie die Videografie in der Lehrerbildung und Gestaltungsmöglichkeiten videobasierter Reflexionsprozesse fokussiert. Im dritten Kapitel werden Schülervorstellungen in der Lehrerbildung thematisiert (s. Kapitel 3), indem wesentliche Wissens Elemente und Fähigkeiten von Lehrkräften im Kontext Schülervorstellungen abgebildet und diese im Kontext des Professionswissens von Lehrkräften aufgefächert werden. Abschließend wird anhand des Unterrichtskonzepts *choice²learn* exemplarisch eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Vorstellungen dargestellt. Das vierte Kapitel geht auf die Besonderheit von Lehr-Lern-Laboren für die Lehrerbildung ein (s. Kapitel 4). In diesem Kapitel liegen die Schwerpunkte einerseits auf der Begriffsschärfung sowie andererseits auf dem Merkmal der Komplexitätsreduktion von Lehr-Lern-Laboren.

Im dritten Abschnitt werden der *methodologische und methodische Rahmen* des Projektes aufgezeigt. Zunächst wird der Design-Based Research-Ansatz als methodologischer Ansatz des Projektes dargestellt und auf seine Merkmale sowie die Strukturierung des Forschungsprozesses eingegangen (s. Kapitel 5). Das zweite Kapitel (s. Kapitel 6) veranschaulicht die relevante Methodik dieses Forschungsprojektes und geht zunächst auf die Möglichkeit zur Verknüpfung multipler Methoden im Sinne einer Triangulation sowie eines Mixed Methods-Ansatzes ein. Es schließen sich verwendeten Methoden der Datenaufnahme und -auswertung an. Zum Abschluss werden die Gütekriterien in qualitativer und quantitativer Forschung beleuchtet.

Im vierten Abschnitt wird auf die *Forschungszyklen* dieser Arbeit eingegangen. Der Aufbau gliedert sich die Kapitel *Framing, Ziele und Fragestellungen, Design-Experiment* und *Re-Framing*. Im *Framing* (s. Kapitel 7) wird die Ausgangslage des Projektes beschrieben, aus der die übergeordnete Forschungsfrage abgeleitet und sowohl ein praktisches als auch theoretisches Ziel formuliert wird. Anschließend werden die *Ziele und Fragestellungen* der einzelnen Forschungszyklen differenziert dargestellt (s. Kapitel 8). Darauf folgt das *Design-Experiment* (s. Kapitel 9), in dem zunächst eine übersichtliche Darstellung über das Design des Forschungsprojektes gegeben wird. Die weiterführende Struktur des Design-Experiments resultiert aus den Subfragen des Forschungsprojektes, die in insgesamt vier Mesozyklen repräsentiert ist. Im *ersten Mesozyklus* (s. Kapitel 9.1) wird zunächst eine empirische Fundierung zu Stolpersteinen im Lehrerhandeln im Kontext Schülervorstellungen angestrebt. In diesem Kapitel wird der Ausdruck *Stolpersteine im Lehrerhandeln* definiert, Stolpersteine sowie ihre Ursachen im Kontext Schülervorstellungen identifiziert und abschließend wesentliche Wissens Elemente und Fähigkeiten zur Anbahnung eines adäquaten Umgangs mit Stolpersteinen im Lehrerhandeln modelliert. Der *zweite Mesozyklus* (s. Kapitel 9.2) stellt die Entwicklung videobasierter Lehr-Lern-Settings dar. Anhand eines

Einleitung

fünfschrittigen Vorgehens werden Unterrichtsvideos auf ihre Eignung für den Einsatz im Lehr-Lern-Labor geprüft und methodisch sowie didaktisch aufbereitet. Während die ersten beiden Mesozyklen sich eher als vorbereitende Entwicklungszyklen verstehen, liegt der Schwerpunkt der folgenden beiden Mesozyklen auf der Erprobung und Evaluation der Intervention. Der *dritte Mesozyklus* (s. Kapitel 9.3) setzt sich mit der Weiterentwicklung der Seminar konzeption auseinander. Der Fokus liegt auf der Umstrukturierung der bisherigen Inhalte zu Schülervorstellungen und der Erprobung sowie Evaluation des Videoeinsatzes mit dem Inhalt zu Stolpersteinen im Lehrerhandeln. Auf dieser Basis sollen lernförderliche Faktoren zur Gestaltung des Videoeinsatzes herausgestellt werden. Darüber hinaus findet eine Evaluation von Anforderungen sowie Unterstützungsangeboten statt, um komplexitätsreduzierende Faktoren zur Entlastung der Studierenden zu identifizieren. Auf dieser Grundlage werden Optimierungspotenziale herausgestellt und Ableitungen für die Hauptstudie getroffen, die im *vierten Mesozyklus* (s. Kapitel 9.4) dargestellt wird. In diesem Kapitel wird zunächst das finale Seminar konzept der Hauptstudie vorgestellt, evaluiert sowie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit analysiert. Die Schwerpunkte der Evaluation liegen auf den komplexitätsreduzierenden Faktoren mit besonderem Fokus auf dem Einsatz von Unterrichtsvideos. Die Wirksamkeit wird anhand möglicher Veränderungen in den Bereichen Wissen, Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden im Kontext *Stolpersteine im Lehrerhandeln* im Rahmen eines vignettenbasierten Prä-Post-Designs untersucht.

Im Rahmen des *Re-Framings* (s. Kapitel 10) werden die Erkenntnisse der Mesozyklen unter Beantwortung der Leitfragen *What Works?* und *How does it work?* im Sinne einer Theoriebildung zusammengefasst. Auf diese Weise lässt sich die übergeordnete Forschungsfrage beantworten und darüber hinaus unterstützende Faktoren zum Gelingen des Konzepts herausgestellt sowie allgemeine Gestaltungsmerkmale zur Aufbereitung und Integration von Unterrichtsvideos abgeleitet werden. Im letzten Kapitel wird die Güte des Forschungsprozesses überprüft.

Der letzte Abschnitt umfasst die *Zusammenfassung* wesentlicher Erkenntnisse des vorliegenden Forschungsprojektes (s. Kapitel 11) sowie den *Ausblick* mit Implikationen für zukünftige Studien (s. Kapitel 12). Den Abschluss bildet eine retrospektive Betrachtung des Forschungsprojektes hinsichtlich seines Beitrags zu Forschung und Praxis (s. Kapitel 13).

II Theoretischer Rahmen

1 Herausforderungen im Lehrerhandeln

Im Laufe der letzten Jahre hat sich das Anforderungsbild von Lehrkräften gewandelt. Sie sind von Wissensvermittler:innen zu Wegbegleiter:innen geworden, wodurch sich die Lehrerrolle und ihre damit verbundenen Aufgaben grundlegend verändert haben (Herz, 2004). Unter den zentralen Anforderungsbereichen von Lehrkräften sind die Planung und Durchführung von Unterricht zu fassen,

der in einem stabilen Orientierungsrahmen die Teilnahmemotivation von Schülerinnen und Schülern sichert, zu kognitivem Engagement und zu verständnisvollem sinnstiftenden Lernen und zum Erwerb zentraler schulischer Kompetenz führt, das Bewusstsein des eigenen Könnens stärkt und im besten Fall dauerhaftes dispositionales Interesse an der Sache erzeugt. (Baumert et al., 2011, S. 4)

Dabei stehen die Schüler:innen, nach einem konstruktivistischen Verständnis, im Mittelpunkt und konstruieren eigenständig ihren Lernprozess (z. B. Duit, 1995). Aufgrund dieser schülerzentrierten Ausrichtung kommt es insbesondere während des Unterrichtsalltags zu Handlungen, deren Ausgang nicht zur erwarteten Wirkung oder Situation führen: Lehrkräfte treffen auf ein unerwartetes oder nicht gewolltes Hindernis oder es passiert ein Überraschungsmoment, was Flexibilität und Situationsangemessenheit bedarf (Gruber, 2007; Schön, 1983). Lehrkräfte geraten demnach in Drucksituationen, wenn Anforderungen sie überfordern bzw. sie an die Grenzen ihrer Prozesskapazitäten stoßen. Besonders Berufsanfänger:innen geraten zu Beginn ihrer Laufbahn häufiger in herausfordernde Situationen. Aber auch erfahrenen Lehrkräften begegnen im Unterrichtsalltag Situationen, die sie herausfordern und die sie in einen Moment der Unsicherheit bringen (Mühlhausen, 2007). Unterricht gilt deshalb auch als unvorhersehbar, unbeständig und nur begrenzt planbar – auch wenn sich Lehrkräfte die größte Mühe geben und ihren Unterricht gewissenhaft vorbereiten (Mühlhausen, 1994). Es finden eine Vielzahl interaktiver Prozesse statt, die von Lehrkräften in begrenzten Zeitfenstern analysiert und interpretiert werden müssen (Baumert & Kunter, 2011; Clark & Yinger, 1977; Dann, 2000; Doyle, 2006; Shavelson & Stern, 1981). Doyle (1986) definiert die Komplexität des Unterrichtsgeschehens durch typische Strukturmerkmale: Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Öffentlichkeit und Unvorhersehbarkeit sowie durch die Geschichte der Schulklasse. Lehrkräfte müssen heterogene Ansprüche sowie dynamische Interaktionen bewältigen, die gemeinsamen Aushandlungsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden unterliegen und situativ gestaltet werden (Fend, 1998). Es wird schnell deutlich, dass die Ursachen

Theoretischer Rahmen

vielfältig sind: erwartungswidriges Schülerhandeln oder unerwartete Schüleräußerungen, der Vorschlag eines nicht antizipierten Lösungsansatzes, mangelnde Mitarbeit der Schüler:innen, technisches Versagen, außergewöhnliche Unterbrechungen (z. B. Lautsprecheransagen), Unterrichtsstörungen oder der Unterrichtsgegenstand an sich können Lehrkräfte leicht aus dem Konzept bringen (Mühlhausen, 2007; Peterson & Clark, 1978). Diese exemplarische Ausführung möglicher Einflussvariablen zeigt deutlich, dass unvorhergesehene und erwartungswidrige Ereignisse im Unterricht, bei denen von der ursprünglichen Planung abgewichen werden muss, keine Seltenheit sind. Anhand einer exemplarischen Gegenüberstellung veranschaulicht Mühlhausen (1994), in welcher Weise sich unerwartete Schüleräußerungen und -handlungen auf die Durchführung einer Unterrichtsstunde auswirken können (s. Abbildung 1):

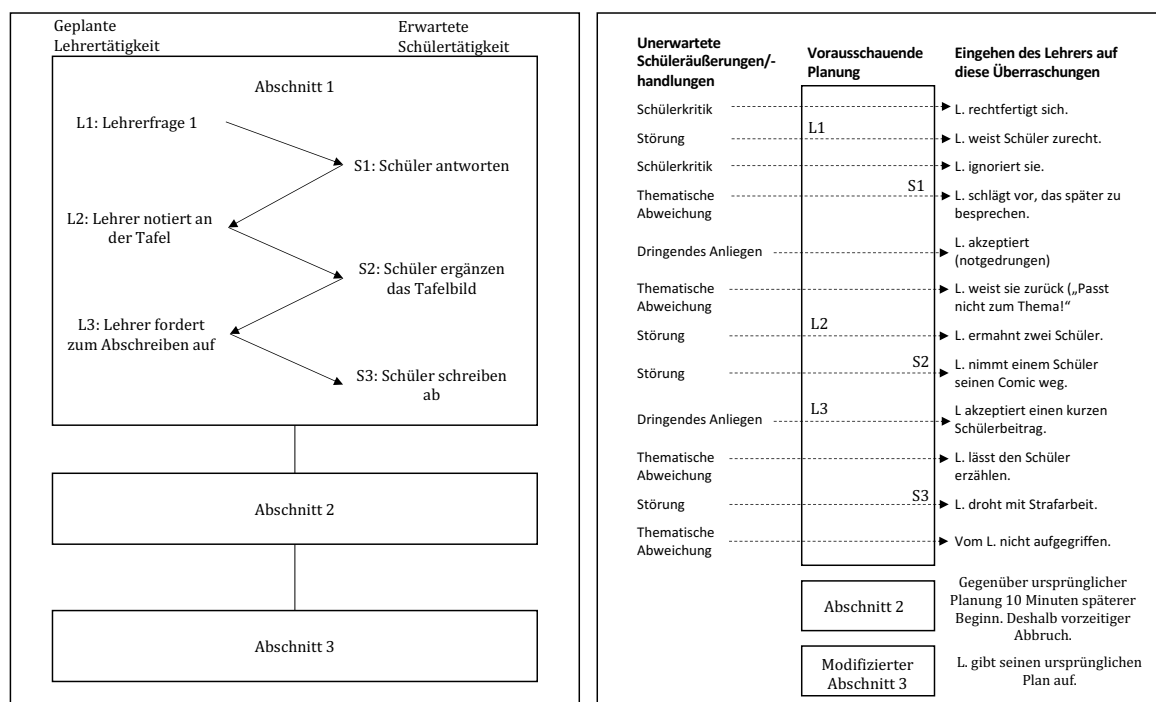


Abbildung 1: Gegenüberstellung eines geplanten (links) und eines tatsächlichen Unterrichtsverlaufes (rechts; modifiziert nach Mühlhausen, 1994, S. 39).

1.1 Charakterisierung von herausfordernden Situationen im Lehrerhandeln

In der Literatur finden sich verschiedene Bezeichnungen, welche Handlungen im Kontext von Vielfältigkeit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit der Unterrichtsprozesse beschreiben, wovon auf einige im Folgenden kurz eingegangen wird. Daran schließen sich Strategien zur Bewältigung ebendieser Situationen an (s. Kapitel 1.2).

1.1.1 Überraschende Situationen

Mühlhausen (1994) bezeichnet überraschende Momente als „Überrumpeltwerden von einer Situation [...], die man so nicht erwartet hat und auf die man sich einstellen muß [sic].“ (S. 15). Ausgelöst werden solche Situationen der Unsicherheit durch das Eintreten „unerwarteter, gewohnheitswidriger, seltener oder auch neuer Ereignisse“ (Mühlhausen, 1994, S. 16). Es wird eine Diskrepanz zwischen dem erwarteten und dem tatsächlichen Ergebnis festgestellt, wodurch die Lehrkraft den Drang verspürt, dieses Missverhältnis auszugleichen (Mühlhausen, 1994). Die Lehrkraft wechselt vom „Handeln aufgrund vorausgegangener Planung“ (Mühlhausen, 2007, S. 191) zum „rasche[n], ungeplante[n] Reagieren, [weil] vom Entwurf abgewichen werden muss“ (Mühlhausen, 2007, S. 192). Die unterrichtlichen Herausforderungen werden von Mühlhausen (1994) in zwei unterschiedliche Kategorien eingeordnet: Ausnahmesituationen, die nicht vorherzusehen sind und zumeist Einzelfälle darstellen sowie wiederkehrende, teilweise phasenspezifische, Situationen.

Zudem unterscheidet er zwischen proaktiven und reaktiven Situationen: *Proaktive* Herausforderungen basieren häufig auf zu detailreichen oder zu nachlässigen Planungen. Vor allem durch planerische Leerstellen, planerische Grauzonen sowie planungsdiskrepante Entwicklungen werden Lehrkräfte regelmäßig aus dem Konzept gebracht (Mühlhausen, 2007). Herausforderungen, die primär bei Berufsanfänger:innen hinzukommen, lassen sich häufig auf ihre Unerfahrenheit zurückzuführen: Sie durchdenken ihre Planungen in unzureichender Weise, haben Schwierigkeiten bei der Einschätzung ihrer Schüler:innen und es fehlt ihnen zumeist an fachdidaktischem und allgemeinpädagogischem Handwerkszeug (Mühlhausen & Wegner, 2006). Im Gegensatz dazu werden Lehrkräfte bei *reaktiven* Herausforderungen mit unerwarteten Ereignissen konfrontiert, auf die sie flexibel und situationsadäquat reagieren müssen (Gruber, 2007). Sowohl proaktive als auch reaktive Situationen stellen höchst adaptive Anforderungen an die Lehrkraft, denn sie erfordern ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und stoßen reflexive Prozesse an. Häufig wird die Lehrkraft noch in der Situation vor verschiedene Entscheidungsdilemmata gestellt, indem sie beispielsweise den Fragen nachgeht, ob sie ihre parallelen Tätigkeiten unterbricht, in welcher Weise sie auf die Veränderungen eingehen sollte oder die Situation adäquat bewältigen kann (Meyer, 1988).

1.1.2 Handeln unter Druck

Herausfordernde Situationen lösen Handlungen ‚unter Druck‘ aus, in denen zumeist nur wenige Sekunden als Entscheidungs- und Reaktionszeit zur Verfügung stehen (Wahl, 1991). Diese Drucksituationen können in vielfältiger Weise ausgelöst werden, da ein hochkomplexes Gefüge vorherrscht: „Raumgröße, Sitzordnung, verfügbare Zeit, Lerninhalte,

Theoretischer Rahmen

didaktische Gestaltung, Regeln für den Umgang, Vorwissen der Lernenden, persönliche Eigenschaften, Motivation, Ängstlichkeit und vieles andere mehr bestimmen die Art der zwischenmenschlichen Interaktion und das Erreichen oder Verfehlen der gesetzten Ziele.“ (Wahl, 1991, S. 9). Die einzelnen Komponenten sind untereinander vernetzt und nehmen wechselseitig Einfluss aufeinander. Das hat zur Folge, dass die Veränderung eines Aspekts ebenfalls Auswirkungen auf weitere Unterrichtskomponenten haben kann. Das Unterrichtsgeschehen bleibt für die Lehrkraft stets zu einem gewissen Teil intransparent, da die Innenperspektive der Schüler:innen verborgen bleibt (Wahl, 1991). Hinzu kommen multiperspektivische Ziele, die sich an manchen Stellen sogar widersprechen können. Beispielsweise „kann sich eine zu starke Betonung auf stoffliche Ziele negativ auf das Lernklima auswirken“ (Wahl, 1991, S. 9). Insgesamt weisen unterrichtliche Prozesse stets hohe Eigendynamiken auf und sind niemals statisch, weshalb Lehrkräfte unwillkürlich mit unvorhergesehenen Situationen konfrontiert werden. Die Lehrkraft muss auf die Situation reagieren, wodurch es zu Handlungen unter Druck kommen kann. Diese werden durch „akteurunabhängige Situationsdynamiken, durch Erwartungs- und Bewertungsdruck hervorgerufen. Die zur Verfügung stehenden Entscheidungszeiten dürften meist knapp bemessen sein und selten über den Zeitraum weniger Sekunden hinausgehen.“ (Wahl, 1991, S. 11). Der Zeitraum zur Entscheidungsfindung ist in der Regel kleiner, als zur vollständigen Erfassung der Situation benötigt würde. Es erscheint unrealistisch, alle relevanten Informationen für die Wahl einer Entscheidung zu erfassen. Durch die Abhängigkeit vieler Faktoren kann „Handeln unter Druck“ zu den alltäglichen Anforderungen von Lehrkräften gezählt werden und ist „kein ungewöhnliches, streß- [sic.] oder gar panikartiges Phänomen.“ (Wahl, 1991, S. 11). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, gezielt mit Drucksituationen konfrontiert zu werden, um offensiv Bewältigungsstrategien zu entwickeln und die Herausforderung als Lernchance betrachten (Wahl, 1991).

1.1.3 Stolpersteine

Vogel et al. (2018) bezeichnen Anforderungssituationen in ihrem praxisorientierten Ratgeber für Deutschlehrkräfte als Stolpersteine. Es wird zwar keine konkrete Definition angeführt, aber der Hinweis, dass „bereits das Wissen über typische Stolpersteine hilft [...], diese zu vermeiden“ (S. 263), weist implizit auf eine Anforderungssituation hin. Es werden beobachtete Stolpersteine aus dem Bereich Planung, Durchführung und Interaktion aufgeführt, die mit Tipps für die Vermeidung sowie den Umgang in der Praxis versehen sind. Brugger und Kyburz-Graber (2016) thematisieren Stolpersteine bei einer Gruppenarbeit und setzen diese mit Problemen gleich, die möglichst vermieden werden sollen. Ähnliche Begriffsverwendungen von Stolpersteinen finden sich in weiteren Praxisratgebern (z. B. Kliebisch, 2013; Kranz & Schorn, 2012; Rossa, 2005): Sie gelten als eher unerwünscht und sollten möglichst vermieden werden. Eine konkrete Definition eines *Stolpersteins* findet sich jedoch in keinem der Werke.