



Norbert Kraker, Angela Forstner-Ebhart,
Herbert Schwetz (Hrsg.)

Impulse für Forschung und Masterarbeiten

Pädagogischen Handlungsfeldern
in Primar- und Berufsbildung theoriegeleitet begegnen

Norbert Kraker, Angela Forstner-Ebhart, Herbert Schwetz (Hrsg.)
Impulse für Forschung und Masterarbeiten
Pädagogischen Handlungsfeldern in Primar- und Berufsbildung
theoriegeleitet begegnen

Norbert Kraker, Angela Forstner-Ebhart, Herbert Schwetz (Hrsg.)

Impulse für Forschung und Masterarbeiten

**Pädagogischen Handlungsfeldern in Primar-
und Berufsbildung theoriegeleitet begegnen**

facultas

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Alle Angaben in diesem Fachbuch erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr, eine Haftung der Herausgeber oder des Verlages ist ausgeschlossen.

1. Auflage 2020

Copyright © 2020 Facultas Verlags- und Buchhandels AG

facultas Universitätsverlag, 1050 Wien, Österreich

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und der Verbreitung sowie der Übersetzung, sind vorbehalten.

Umschlagfoto: © adam121, AdobeStock

Lektorat: Mag. Günter Glantschnig

Satz: Wendl Multimedia-Agentur

Druck: Facultas Verlags- und Buchhandels AG

Printed in Austria

ISBN 978-3-7089-1991-1

e-ISBN 978-3-99111-091-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber/in	7
---	----------

Julia Niederfriniger & Angela Gastager

Zur Theoriebasiertheit von Masterarbeiten – Unterscheidung allgemeine und didaktische Theorie, Unterrichtskonzepte und -modelle	9
Theorie-Praxis-Transfer, Klassifikationsschemata für Theorien und Fragestellungen	

1. Forschung in der Berufsbildung

Angela Forstner-Ebhart & Susanne Aichinger

Transformative Literacy mittels Dilemmata der Nachhaltigkeitsziele in virtuellen Lernumgebungen	27
Grüne Pädagogik, Systemisch-konstruktivistische Didaktik, VaKE, Selbstreguliertes Lernen	

Martin Scheuch & Christian Schroll

Emotionen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Insekten als Lernobjekte	39
Cultural Historical Activity Theory (CHAT), Bildung für nachhaltige Entwicklung, Anthropozän	

Johanna Michenthaler & Katharina Salzmann-Schojer

Herausforderungen schulischer Ernährungserziehung und -bildung	49
Situierendes Lernen, Sozial-kognitive Lerntheorie, Selbstbestimmungstheorie	

Brigitte Koliander & Ralph Dreher

Berufsbildung im Zeitalter der vierten industriellen Revolution	58
Kompetenzbedarfe, „Smart-Factory“, Automatisierungs- und Spezialisierungsszenario	

2. Forschung in der Primarbildung

Wilma Schabauer & Norbert Kraker

Lernen im naturwissenschaftlich-technischen Sach- und Werkunterricht	71
Conceptual Change, Fähigkeitsselbstkonzept, Didaktikforschung	

Evelyn Süss-Stepancik

Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Mathematikunterricht der Primarstufe	82
Größenbereich Zeit, Didaktisches Stufenmodell, Lernprozessfokussierende Fachdidaktik	

Carmen Sippl

Das Bilderbuch als Lernmedium im Anthropozän Eine literaturdidaktische Perspektive	89
Kulturökologische Literaturdidaktik, Transformatives Lernen, Multimodale Texte	

Elisabeth Windl

Leseflüssigkeit – eine bedeutsame Komponente der Lesekompetenz 99

Lesekompetenz, Mehrebenenmodell des Lesens, Leseförderung

Sabine Hofmann-Reiter & Gabriele Kulhanek-Wehlend

Förderung sozialer Lernprozesse 108

Sozial-kognitive Lerntheorie, Persönlichkeitsbildung, Soziale Interaktion

Sabine Höflich

Autismus-Spektrum – medizinische Diagnose, pädagogische Fragestellungen 117

Gestaltung des schulischen Umfelds, Kommunikation, Interaktion

3. Forschung in der Lehrerbildung

Klaus Samac

Analyse von Primarstufenunterricht vor dem Hintergrund der drei Basisdimensionen
effiziente Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive

Unterstützung der Lernenden 127

Unterrichtsqualität, Konstruktive Lernunterstützung, Qualitative Unterrichtsanalyse, Reflexion

Johannes Dammerer

Kohärenz in der Lehrerbildung, unterstützt durch informelles Lernen 135

Formales Lernen, Informelles Lernen, Situiertes Lernen

Claudia Mewald & Monika Prenner

Zweifelst du noch oder forschst du schon?

Über die Bedeutung der Praktikerforschung in der Entwicklung didaktischer und
pädagogischer Innovation 143

Kollaborative Praxisforschung, Lesson Study, Reflexion

Sabine Höflich, Tanja Prieler & Lisa Wistermayer

Die qualitative Erforschung des reflexiven Habitus 160

Pädagogisch-praktische Studien, Reflexionsebenen, Performanz

Claudia Mewald, Elisabeth Mürwald-Scheifinger & Elisabeth Punz

Von der Fragestellung zur Entwicklung von Lernprozessen durch Lesson Study 167

Kollaborative Unterrichtsentwicklung, Qualitative Forschung, Professionalisierung

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 181

Vorwort

Dieses Handbuch richtet sich an Studierende und Lehrende pädagogischer Berufsfelder. Es ist eine Erweiterung des Bandes „Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen“ (Allabauer et al., 2018). Auch dieser Band weist dem theoriegeleiteten Vorgehen bei Forschungsvorhaben und Masterarbeiten einen besonderen Stellenwert zu. Zwei Richtziele für die neue Lehrerbildung werden verfolgt, die Wissenschafts- und Forschungsorientierung (BGBl, 124/2013, Teil 1, § 20, Abs. 1) für das Berufsfeld. Im Folgenden wird der Anspruch für die Herausgabe dieses Werkes dargelegt.

Aus dem Selbstverständnis von Wissenschaft ergibt sich, dass quantitative wie auch qualitative Forschungsarbeiten einen theoretischen Bezug aufweisen müssen (Rost, 2013, S. 19). In der Diskussion, ob moralische Aussagen aus faktischen Aussagen ableitbar sind, gilt, dass aus der Feststellung eines Faktums keine Norm abgeleitet werden kann. Hume (1740) verweist auf eine mangelnde Logik in wissenschaftlichen Schriften, dass nämlich aus dem *Sein* ein *Sollen* abgeleitet werden könne. Wissenschaft hat die Welt darzustellen, *wie sie ist – nicht wie sie sein sollte*, sie ist frei von ideologischer Implikation, postuliert Cronin (2004, S. 61). Sie betont zudem, wenn Argumentationen oder moralische Urteile als *sollte*-Aussagen dargestellt und als Ableitung wissenschaftlicher Prämissen präsentiert werden, ist die Logik der Folgerung infrage zu stellen, die Prämissen bleiben davon unberührt. „Leider sind die Menschen häufig derart entrüstet über die Schlussfolgerungen, dass sie nicht deren Fehlerhaftigkeit, sondern die wissenschaftlichen Erkenntnisse insgesamt zurückweisen.“ (Cronin, 2004, S. 61) Aus einer Tatsachenfeststellung kann keine Wertzuweisung erfolgen (Hübner, 2018, S. 40). Dieser Grundsatz geht auf Moore (1996, S. 40f) zurück und wird als *naturalistic fallacy* bezeichnet. „Ein Sein-Sollen-Fehlschluss wird begangen, wenn aus einem Sein-Satz (A ist Q') unmittelbar ein Sollen-Satz (A ist gut') gefolgert wird.“ (Hübner, 2018, S. 41) Um bei Forschungsvorhaben eine naturalistische Fehlannahme zu vermeiden, ist ein dreischrittiges Evaluationsverfahren erforderlich. Es muss eine Vorab-Prämisse nach folgender Logik eingeführt werden: Q ist gut; A ist Q; A ist gut. Das Zweischritt-Verfahren im Stil von A ist Q und der Schlussfolgerung, dass A gut sei, führt zu beliebigen Interpretationen und zum beliebigen Setzen von Schwellenwerten (z. B. in quantitativen Ergebnissen, welche Mittelwerte nützen). Zu kritisieren ist, wenn eine Ableitung von Werturteilen aus Fakten erfolgt und somit aus einem *Sein* ein *Sollen* postuliert wird. Aus der Perspektive des naturalistischen Fehlschlusses ist dies inakzeptabel. Der Ausweg ist ein *Dreischrittverfahren*: (1) Vorab wird eine Forschungsfrage formuliert und die entsprechende theoretische Position oder eine Normierung als Prämisse festgelegt, (2) nach dem Theorieteil kommt es zur Hypothese als theoretische Antwort auf die Forschungsfrage (kann allenfalls auch eine konkretisierte Forschungsfrage sein), welche (3) dann zu überprüfen ist. Aus der Argumentation des naturalistischen Fehlschlusses sind Forschungsinitiativen, die beinahe oder gänzliche Theorieferne zu einem Prinzip erhoben haben, kritisch zu bewerten.

In diesem Band folgen die Beiträge dem bewährten Aufbau: Die Einführung eines Fallbeispiels wird mit einem ausgewählten theoretischen Bezug in Zusammenhang ge-

bracht. Exemplarische Forschungsthemen und -fragen wie auch forschungsmethodische Vorschläge bieten Anregungen für Forschungsvorhaben.

Zur Qualitätssicherung wurden die Beiträge einem *double-blind-review* unterzogen, und wir danken in diesem Zusammenhang den internationalen und nationalen Gutachterinnen und Gutachtern.

Herbert Schwetz, Angela Forstner-Ebhart, Norbert Kraker

Literatur

- Allabauer, K., Forstner-Ebhart, A., Kraker, N. & Schwetz, H. (Hrsg.). (2018). *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen*. Wien: facultas.
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (BGBl I, 124/2013). Abgerufen am 26.02.2020 von www.ris.bka.gv.at
- Cronin, H. (2004). Die Natur des Menschen – richtig verstanden. In J. Brockman (Hrsg.), *Die neuen Humanisten. Wissenschaft an der Grenze*. (S. 60–73). Berlin: Ullstein.
- Hübner, D. (2018). *Einführung in die philosophische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hume, D. (1740). *Treatise of Human Nature, Book III: Morals*. (S. 234–321). Abgerufen am 08.04.2020 von <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/hume1740book3.pdf>
- Moore, G. E. (1996). *Principia Ethica*, erweiterte Ausgabe. Ditzingen: Reclam.
- Rost, D. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*, 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt und UTB.

Zur Theoriebasiertheit von Masterarbeiten – Unterscheidung allgemeine und didaktische Theorie, Unterrichtskonzepte und -modelle

Julia Niederfriniger & Angela Gastager

Einleitung

In den Curricula zu den Masterstudien und Hochschullehrgängen mit Masterabschluss ist festgehalten, dass die Studierenden in den Lehrveranstaltungen angeleitet werden sollen, ihr eigenes und beobachtetes pädagogisches Handeln kritisch zu reflektieren (z. B. Curriculum SMM, 2018, S. 1; Curriculum Masterstudium Lehramt für Primarstufe, 2018, S. 29). Unabdingbar ist in diesem Prozess die Konfrontation der Schulpraxis und der Alltagstheorien sowie der subjektiven Theorien der Studierenden mit wissenschaftlichen Theorien (Curriculum SMM, 2018, S. 1). Der Erwerb der Reflexionsfähigkeit auf wissenschaftlichem Niveau, also anhand von Theorien, soll in der Masterarbeit aufgezeigt werden.

Im Curriculum des Masterstudiums Lehramt für Primarstufe (2018, S. 29) ist folgende Passage zu finden: „Die Absolventinnen und Absolventen [...] sind in der Lage aktuelle bildungsrelevante Fragestellungen in Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen und in Auseinandersetzung mit neuen Theorien zu bearbeiten.“ Es liegt demnach die Normierung vor, dass Qualifikationsarbeiten, z. B. Masterarbeiten, Theorien beinhalten müssen. Die Erfahrung in der Begleitung und Betreuung von Studierenden hat jedoch immer wieder gezeigt, dass nicht immer klar ist, welche Theorie/n für das gestellte Thema relevant ist/sind und wie eine Theorie mit der Praxis in Beziehung gesetzt werden kann. Die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Theorieebenen, z. B. zwischen subjektiver und wissenschaftlicher Theorie, verursacht bei Studierenden große Unsicherheiten.

Im folgenden Beitrag werden ausgehend von zwei konkreten Fallbeispielen zwei Klassifikationsschemata dargelegt, die zur Unterscheidung der verschiedenen Ebenen der Theoriebildung herangezogen werden können.

Ziel des Beitrages ist es, den Studierenden Hilfestellungen in Form von zwei Klassifikationsschemata zur Unterscheidung und Einordnung von Theorien zu geben. Dies soll in weiterer Folge die Auswahl einer adäquaten Theorie für die eigene Qualifizierungsarbeit erleichtern und somit dem curricularen Anspruch der theoretischen Fundierung und theoriebasierten Reflexion gerecht werden. Ferner soll den Studierenden von Masterlehrgängen und -studien anhand der Fallbeispiele und mithilfe des Modells von Rost (2013, S. 17) veranschaulicht werden, dass es unterschiedliche Ausgangspunkte für die Themenfindung einer Masterarbeit gibt.

1 Zwei Fallbeispiele

1.1 Fallbeispiel 1: „Ja, ich kann das! Yes, I can?“ – Fallbeispiel zur Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz

Eine Masterstudentin des Lehramts hat Interesse am Thema Selbstwert und stellt eine Literaturrecherche an. Sehr schnell gelangt sie zum Autor Oliver Dickhäuser (2018, S. 26) und vertieft sich in seine Annahmen zum Titel „Yes, I can?“ (Dickhäuser, 2018, S. 26). Folgende wichtige Inhalte liest sie nach:

Eine Vielzahl an Studien zur Erforschung des Selbstwerts zeigt, dass ein hoher Selbstwert mit einer großen Anzahl positiver Konsequenzen assoziiert ist, während ein niedriger Selbstwert mit einer noch größeren Anzahl an negativen Konsequenzen einhergeht (Schöne, 2018, S. 40). Der Selbstwert bezeichnet die affektiv-evaluative Einstellung gegenüber der eigenen Person, die Stabilität des Selbstwerts wird zum einen im Sinne geringer Schwankung der Selbstwerthöhe über die Zeit (zeitliche Stabilität) und zum anderen im Sinne eines robusten (vs. unsicheren und zerbrechlichen) Selbstwertes verstanden. Die Selbstwertkontingenz bezeichnet die Bedingtheit und Abhängigkeit des Selbstwertes vom Erreichen von Standards, beispielsweise vergleicht die Masterstudentin ihr erreichtes Wissen zu einem bestimmten Standard im Curriculum ihrer Lehramtsausbildung. Diese Komponente des Selbstwerts stellt neben der Selbstwerthöhe und der Selbstwertstabilität eine der Facetten des Selbstwerts dar (Schöne, 2018, S. 41f).

Das Selbstwertinventar für Kinder und Jugendliche SEKJ (Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2016; zit. nach Schöne, 2018, S. 44) zielt auf eine differenzierte Erfassung von Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz im Bereich schulischer Kompetenz und Leistung ab. Das Inventar richtet sich an Schüler/innen der Klassenstufen 5 bis 10. Für die drei Skalen liegen Normwerte von ca. 3.000 Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 16 Jahren vor. Wenn Schüler/innen die vorliegenden Normwerte für die drei Skalen erreichen, dann können differenzierte Aussagen zur jeweiligen Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz im Bereich schulischer Kompetenz und Leistung getroffen werden.

Die Skala zur Selbstwertkontingenz besteht aus 12 Zustimmungs-Items aus dem Bereich Kompetenz- und Leistungskontingenz. Die Schüler/innen beurteilen jeweils, inwieweit ihr Selbstwertgefühl sinkt, steigt bzw. unberührt bleibt als Reaktion auf kompetenz-/leistungsbezogene Ereignisse. Beispiel-Items lauten „Ich fühle mich irgendwie wertlos, wenn andere merken, dass ich etwas nicht gut kann“, „Ich fühle mich irgendwie wertvoller, wenn ich gute Noten bekomme“, „Wenn es mir schwerfällt, etwas zu verstehen, fühle ich mich deswegen nicht weniger wertvoll.“

Zur Förderung des Selbstwerts kann jede einzelne Lehrperson nach ihrer Beobachtung und Wahrnehmung sowie mithilfe des Inventars ermittelter Werte zur Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz angepasst an die Situation und die

Persönlichkeit des Jugendlichen Interventionen setzen, besonders wenn diese zum Ziel haben, die Motivation positiv zu beeinflussen. Empfohlen nach Schöne (2018, S. 49) ist für das subjektive Denken und Tun der Lehrenden, aber auch der Lernenden selbst, eher an der Selbstwertkontingenz als an der Selbstwerthöhe anzusetzen. Da das Streben nach Selbstwert Motivation und Emotion von Lernenden (und Lehrenden) beeinflusst, sollten bei Auffälligkeiten und Problemen in diesem Bereich stets auch Selbstwertaspekte als mögliche Ursache bedacht und geprüft werden. Da sich laut Schöne (2018, S. 49) die Selbstwertkontingenz im pädagogischen Bereich vermutlich kaum direkt beeinflussen lässt, steht bei der Förderung das Abschwächen der Auswirkungen im Vordergrund.

Nach erneuter Lektüre dieser Annahmen überlegt die Masterstudentin, eine Forschungsfrage zu erarbeiten, die sie in einer Schulklasse empirisch überprüfen möchte. Ist dies nun für eine Masterarbeit untersuchbar?

1.2 Fallbeispiel 2: Die Schule im Aufbruch – Fallbeispiel zur Selbstbestimmungstheorie

Eine Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ möchte die anstehende Masterarbeit nutzen, um über ihre Praxis und die Praxis an der Schule zu reflektieren. Es liegt in ihrem Interesse, die Erkenntnisse aus der Masterarbeit in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Besonders beschäftigt sie die Implementierung von „Schule im Aufbruch“, kurz „SIA“ genannt, an ihrer Schule. Es handelt sich hierbei um eine Initiative, die in Deutschland, Österreich und in der Schweiz eine Neuausrichtung von Schule und Unterricht fordert. Potenzialentfaltung, das selbstbestimmte Lernen und in weiterer Folge das Wohlbefinden der Schüler/innen sollen im Zuge dieses Programms zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gefördert werden. Aus Sicht des Programms SIA soll sich ein verantwortungsbewusster Mensch dadurch entwickeln, dass er Fehler machen darf und dass ihm Lob und Vertrauen zugesprochen werden. Den Raum dafür bieten offene Lernformate. Hinter SIA liegen kein bestimmtes pädagogisches Konzept und auch keine fertigen Rezepte. Jeder Schule soll vielmehr die Möglichkeit gegeben werden, dieses standortspezifisch umzusetzen (SIA, 2019).

Die Studierende ist sich bewusst, dass das Konzept SIA ohne theoretische Fundierung und ohne Forschungsfrage nicht den Standards entsprechend empirisch überprüft werden kann. Mit dem Wissen aus den Lehrveranstaltungen, in denen die Theorievermittlung anhand von Fallbeispielen eine gängige Lehrmethode war, sowie mit der Begleitung ihres Betreuers versucht sie in einem ersten Schritt, die wichtigsten Konstrukte aus dem Unterrichtskonzept SIA und dem geltenden Lehrplan der Volksschule, wie z.B. Schuleinstellung, Klassenklima, Schulfreude, Autonomie, zu isolieren. Diese Konstrukte leiten sie in der Suche nach einer wissenschaftlichen Theorie an. Die isolierten Konstrukte bringen sie auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

(2017), welche die Studierende bereits in einer der besuchten Lehrveranstaltungen kennengelernt hat. Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie wird angenommen, dass die Berücksichtigung von drei grundlegenden menschlichen Bedürfnissen im Unterricht – Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit – den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflusst.

Aufgrund der abgeleiteten Messbereiche wurde für die Erhebung der Daten der standardisierte Fragebogen „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern“ (kurz FEES; Rauer & Schuck, 2003) gewählt. Der FEES ist für den Einsatz in der Primarstufe vorgesehen und besteht aus zwei Teilfragebogen sowie insgesamt aus sieben Skalen. Im ersten Teilfragebogen (SIKS) werden das Selbstkonzept der Fähigkeit der Schüler/innen, die erlebte eigene soziale Integration in der Klasse und das Klassenklima erfasst. Mit dem zweiten Teilfragebogen (SALGA) werden das Wohlbefinden in der Schule, die Lernfreude, die Anstrengungsbereitschaft und die Wahrnehmung der Lehrer/innen, also das Gefühl des Angenommenseins, abgefragt. Die Auswertung kann von der Studierenden mithilfe von Schablonen selbst durchgeführt werden. Zudem sind in einem Manual Normen festgehalten, die Profile von Kindern und ganzen Klassen zulassen.

2 Zu den Funktionen von Theorien

Theorien haben auf dem Weg zum Erkenntnisgewinn unterschiedliche Funktionen. Diese werden in einem nächsten Schritt näher beleuchtet.

Zum Wahrheitsanspruch

Theorien sind Aussagensysteme, für die Wahrheit beansprucht wird. Diese Wahrheit ist in der Regel beschränkt, etwa weil der Geltungsbereich nicht universell ist, die Aussagen probabilistisch und nicht deterministisch sind und die Varianzaufklärung nicht hundertprozentig sein kann (Gastager & Patry, 2000).

Zum Entdeckungsanspruch

Theorien sollen nicht, wie oftmals fälschlicherweise angenommen, der Wissenschaft vorbehalten sein. Theorien sollen dazu dienen, Erklärungen für Phänomene oder Herausforderungen in der Praxis zu liefern. Astleitner (2011, S. 42) beschreibt die besondere Leistung von Theorien folgendermaßen:

„Theorien helfen einer Forscherin oder einem Forscher dabei, einen Suchscheinwerfer auf Phänomene anzulegen. Mithilfe einer Theorie entdeckt man dann mehr und/oder andere Elemente eines Phänomens im Vergleich zu einer Situation, in der man ohne diese Theorie gesucht hätte.“

Unter Forscherin bzw. Forscher sind auch Praktikerinnen und Praktiker subsumiert, die Erklärungen für Phänomene bzw. Herausforderungen im eigenen Handlungsfeld, z. B. im Unterricht, suchen.

Zum Anspruch des Theorie-Praxis-Transfers

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird sehr kontrovers diskutiert und beschäftigt seit jeher die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der unterschiedlichen Disziplinen, wie z.B. die Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften aber auch die Naturwissenschaften (Patry, 2018, S. 9; Schmied-Kowarzik, 2008, S. 14f). Schmied-Kowarzik (2008, S. 14) stellt die Behauptung auf, dass sich in der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung alles um das Verhältnis von Theorie und Praxis drehen würde, und erläutert dies anhand von drei Beispielen:

- Theorien werden in der Lehrerbildung vermittelt, um so den (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern die Praxis aus theoretischer Perspektive zu erschließen.
- Theorien werden herangezogen, um eine praktische Erfahrung zu verarbeiten und in Folge das weitere Vorgehen zu bestimmen.
- Theorien können Ausgangspunkt für einen neuen Forschungsansatz sein, dessen Überprüfung in der Praxis standhalten muss.

Aus diesen drei Beispielen lässt sich das Verhältnis von Theorie und Praxis wie folgt beschreiben: Theorien sollen die Handlung der Praktikerin bzw. des Praktikers leiten. Das praktische Tun bietet jedoch rückwirkend Grundlage für eine Theorie, da sie dort überprüft wird und die daraus gewonnenen Erkenntnisse wiederum in die Theoriebildung einfließen.

Zur Wechselwirkung von Theorie, empirischer Forschung und schulischer Entscheidung

Rost (2013, S. 17) veranschaulicht die Verbindung von Theorie und Praxis in seinem Modell für eine veränderungsrelevante Schul- und Unterrichtsforschung (siehe Abbildung 1). Er bestimmt drei Säulen einer solcherart angelegten Forschung, nämlich (1) Theorie, (2) empirische Forschung und (3) darauffolgende Entscheidungen vor Ort (= schulische Entscheidung).

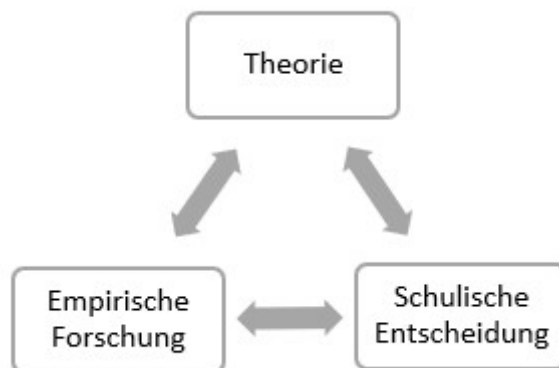


Abb. 1: Zusammenspiel von Forschung, Theorie und schulpraktischer Entscheidung (modifiziertes Modell nach Rost, 2013, S. 17)

Die drei Elemente stehen laut Rost (2013, S. 17) in einer Wechselbeziehung. So ist es möglich, dass die schulische Entscheidung Fragen an die Theorie und an die empirische Forschung und umgekehrt stellt. Von welcher Ecke die Fragen gestellt werden, hängt vom Forschungsinteresse bzw. vom beruflichen Kontext ab. Lehramtsstudierende sowie Praktiker/innen starten meist aus der Ecke der schulischen Entscheidung.

Die Triade von Rost (2013, S. 17) kann in der Umsetzung von Lehre in Masterstudien und Masterlehrgängen und in der Betreuung von Masterarbeiten als handlungsleitend für die Beteiligten angesehen werden. Um einen höchstmöglichen Transfer des erworbenen theoretischen Wissens auf alltägliche Anforderungen und Probleme zu ermöglichen, besteht die hochschuldidaktische Möglichkeit, Theorien über Fallbeispiele verankert darzustellen. Dieser methodische Zugang wird als fallbasiertes Lernen bezeichnet und gewinnt zusehends immer stärker national oder international an Bedeutung. Darunter sind fallbasierte Ansätze, wie z. B. das Lernen anhand von selbst eingebrachten Problemen aus der Praxis, zu verstehen. Anwendung findet dieser lernzentrierte Ansatz in Bereichen, wo es aufgrund der Komplexität des Aufgabengebietes meist keine rezeptartigen Lösungen gibt. Dies trifft vor allem auf Berufsgruppen zu, die vorwiegend mit Menschen zu tun haben, beispielsweise Pädagoginnen und Pädagogen (Zumbach, 2017, S. 1ff).

3 Klassifikationsschemata zur Einordnung von Theorien

Was wissenschaftliche Theorien sind, ist nicht immer eindeutig zu beantworten. Einerseits gibt es Unklarheiten in Bezug auf die Abgrenzung von wissenschaftlichen Theorien (z. B. Selbstbestimmungstheorie oder Theorie zum Selbstwertkonzept), Konzepten bzw. Unterrichtskonzepten (z. B. SIA), auch oftmals als Modelle bezeichnet, und subjektiven Theorien. Zudem hängt das Verständnis, was eine wissenschaftliche Theorie ist, davon ab, welcher wissenschaftstheoretischen Schule bzw. philosophischen Richtung (z. B. radikaler Konstruktivismus, kritisch-rationale Sozialwissenschaft) man angehört (Astleitner, 2011, S. 20).

Um eine Hilfestellung zu geben, was unter einer wissenschaftlichen Theorie in Abgrenzung zu Konzepten und subjektiven Theorien zu verstehen ist, wird in weiterer Folge eine Klassifikation von unterschiedlichen Ebenen von Theorien vorgenommen. In der Literatur liegen mehrere Klassifikationsschemata für die Bewertung und Einordnung von Theorien, Konzepten und trendbasierten Initiativen für wissenschaftliches Arbeiten bzw. Qualifikationsarbeiten, wie z. B. Masterarbeiten, vor (z. B. Weniger, 1929/1990; Vogel, 1999).

Die Erfahrung in der Betreuung von Qualifizierungs- bzw. Masterarbeiten in der Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zeigt, dass die gewählten Themen einerseits der Didaktik zuzuordnen sind, andererseits Themen im Bereich der Personen- und Umweltmerkmale gewählt werden. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Beitrag zwei Klassifikationsschemata vorgestellt, die sich für beide Forschungsinteressen eignen.

3.1 Klassifikationsschema für Fragestellungen in Bezug auf Personen- und Umweltmerkmale

Mittels des in Abbildung 2 visualisierten Klassifikationsschemas nach Gastager und Patry (Gastager & Patry, 2000, S. 8; Patry & Gastager, 2011, S. 15) lassen sich folgende Ebenen zu den Theorien und dem Bezug zur Praxis erkennen. Innerhalb der wissenschaftlichen Theorien ist zwischen *Metatheorien* und *Objekttheorien* zu unterscheiden (König, 1975, S. 31). Letztere sind Aussagen über den Gegenstand, beispielsweise über die erzieherische Praxis und damit zusammenhängende Phänomene; demgegenüber sind erstere Aussagen über Objekttheorien, d. h. Aussagen über Aussagen.

	„nomologisch“	„praktisch“
Metatheorie	Wissenschaftstheorie	
Objekttheorie	nomologische Theorie	praktische (technologische) Theorie
Kognition	subjektive Theorie	
praktisches Handeln	Handeln	

Abb. 2: Die verschiedenen Ebenen der Theoriebildung im Hinblick auf das Handeln in Anlehnung an Gastager und Patry (2000, S. 8, vereinfacht; Patry & Gastager, 2011, S. 15)

Bei den Objekttheorien kann zwischen *nomologischen (gesetzesartigen) und technologischen (praktischen) Theorien* unterschieden werden. Nomologische Aussagen sind typischerweise als „Wenn – dann“- oder „Je – desto“-Aussagen formuliert und dienen der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage erzieherischer Phänomene, während technologische oder praktische Aussagen vom Typ „um – zu“ sind und Handlungen beschreiben, die in der Praxis geeignet sind, Ziele zu erreichen. Nomologische Aussagen lassen sich nicht ohne Weiteres in technologische Aussagen überführen (im Anschluss an Bunge, 1967).

Bei Praktikerinnen und Praktikern sind *die subjektiven Theorien vom praktischen Handeln* zu unterscheiden. Die subjektiven Theorien sind wie die wissenschaftlichen Theorien Aussagensysteme, die die wissenschaftlichen Funktionen der Erklärung, Technologie und Prognose erfüllen (müssen), das praktische Handeln ist ein konkretes Tun.

Die (*technologischen*) *subjektiven Theorien* sind es letztlich, die handlungsleitend sind, dies bedeutet, sie liegen den Handlungsentscheidungen der Praktiker/innen zugrunde.

Tab. 1: Theorieebenen nach Patry und Gastager (beispielsweise 2000; 2011, S. 15) – eigene Darstellung

Theorieebene	Beschreibung	Beispiele
Meta-theoretische Ebene	Wissenschaftliche Theorien: sind Aussagensysteme, die wissenschaftlichen Kriterien genügen (Weingartner, 1971, S. 63ff) und eine Allgemeinheit sowie Gehalt und Kritisierbarkeit aufweisen.	Studien zum Fähigkeitsselbstkonzept (beispielsweise Dickhäuser, 2018) Studien zur Erforschung des Selbstwerts (beispielsweise Schöne, 2018) Studien zur Erforschung der Situationsspezifität im pädagogischen Handeln (beispielsweise Patry, 2019)
Objekt-theoretische Ebene	Nomologische Theorien: werden zur Erklärung von Phänomenen verwendet und haben insbesondere die Form von Wenn-dann-Aussagen. Technologische Theorien: haben eine handlungsleitende Aufgabe und sind insbesondere als Um-zu-Aussagen formuliert.	Wenn die Lehrperson das Interesse der Lernenden am Thema Biotop erhöhen will, dann verwendet sie recherchierte Beispiele aus der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden. Um das Interesse der Schüler/innen am pythagoräischen Lehrsatz zu wecken, demonstriert die Lehrperson ein Beispiel durch Konstruktion und Zeichnen an der Tafel.
Kognition	Subjektive Theorien: Darunter sind alle Vorstellungen zu subsummieren, die die Praktiker/innen haben. • implizit • explizit • oder zumindest explizierbar • weisen auch Allgemeinheit auf. • Geltungsbereich: weniger weit als bei wissenschaftlichen Theorien. Es geht nur um die Situationen, mit denen eine praktisch handelnde Person konfrontiert ist und in denen sie handelt. • Kognitionen von handelnden Personen, welche die Welt- und Selbstsicht zum Gegenstand haben. • komplexe Aggregate mit impliziter Argumentationsstruktur • erfüllen die zu wissenschaftlichen Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Handlungsleitung • Funktion der Beschreibung und normativen Festlegung (Groeben et al., 1988).	Meine auf Theorie bezogene Reflexion der Praxis lässt mich immer wieder mein Handeln aus Distanz betrachten und meine subjektiven Theorien weiterentwickeln. Subjektive Theorien wiederum sind Voraussetzung für professionelle didaktische Konstruktionsleistungen und fördern kreative Ideen zur Veränderung ungünstiger Unterrichtsstrukturen (Berner & Zimmermann, 2005, S. 179).

Praktisches Handeln	Praxis bezeichnet das freie Handeln in und gemäß der Sitte, wozu sowohl die Freundschaft zwischen einzelnen Menschen als auch das gemeinsame politische Handeln im Raum der Polis gerechnet werden (Benner, 2010, S. 27f). (= enger Begriff) Alle Formen menschlicher Tätigkeit gehören zur Praxis, und zwar mit der Folge, dass alle Unterscheidung zwischen Praxis und Poiesis (zweckgebundenes Handeln) nun im Begriff der Praxis selbst ausgeführt wird und auch das Verhältnis der Arbeitenden miteinander keine besondere Rolle spielt (Benner, 2010, S. 27f). (= weiter Begriff)	Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers bleibt schwierig, aber es ist mit einem professionstheoretisch klar zu bezeichnenden Handlungsrepertoire zu bewältigen und man kann lernen, die Arbeit besser oder schlechter zu machen, und im Lichte von Kompetenzerwartungen und Standards über sie sprechen, wie das ja auch geschieht. Darin besteht dann auch die bereits jetzt gegebene Professionalität, dass hier Ethos und Kompetenz angesichts einer spezifischen Form von Aufgaben zur Einheit einer Praxis gebracht werden, die sich – denkt man aufgabentheoretisch – als professionelle Praxis bezeichnen lässt (Tenorth, 2006, S. 584).
----------------------------	---	---

3.2 Klassifikationsschema für Fragestellungen aus der Didaktik

Die folgende Klassifizierung von unterschiedlichen Graden einzelner Theorien wird von Coriand (2017) vor allem für (fach-)didaktische theoretische Konzeptualisierungen entworfen. Der Grund, an Coriand anzuschließen, besteht darin, dass diese Form eines Ebenenmodells gleichermaßen klar abgrenzbare Bezeichnungen zu den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ebenen oder Graden ersichtlich macht und sich insbesondere für Fragestellungen aus der Didaktik anbietet.

Coriand (2017) unterscheidet Theorien ersten, zweiten und dritten Grades (siehe Tabelle 2). Im Gegensatz zum ersten Modell ist hier in umgekehrter Reihenfolge vertikal von der Praxis zur Theorie zu denken. Die Zahlen stellen keine Rangordnung dar. Der Theoriebegriff wird für alle drei Stufen verwendet, da in diesem Ansatz davon ausgegangen wird, dass die Ebene der Praxis nie theoriefrei existiert (Coriand, 2017, S. 66).

Tab. 2: Klassifikation von Theorien ersten, zweiten und dritten Grades nach Coriand (2017, S. 67f) – eigene Darstellung

Ebene	Definition	Nähere Erläuterungen, Beispiele
Theorien ersten Grades	Die Theorien ersten Grades werden in erster Linie geprägt durch die eigenen Erfahrungen, durch die persönliche Lernbiographie und die subjektive Einstellung, die man/frau zum Kind, Jugendlichen, Erwachsenen und zum pädagogischen Beruf mitbringt.	• sehr subjektives Erfahrungswissen • Konsens oder Kompromiss in einer Gruppe in einem Lehrkörper zur Heterogenität • sehr stabile pädagogische Meinung zu aktuellen Forderungen bezüglich der Schul- und Unterrichtsentwicklung • auch Allerweltsaussagen zu pädagogischen Fragen
Theorien zweiten Grades	Theorien zweiten Grades beinhalten alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz der Praktikerin oder des Praktikers vorgefunden und von ihr oder ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern.	• Glück als Unterrichtsfach • Marchtaler Plan • SIA • potenzialfokussierte Pädagogik • COOL • Global Play
Theorien dritten Grades	Die Theorie dritten Grades verkörpert die „Theorie des Theoretikers“ und umfasst die Ebene der Erziehungswissenschaft.	• enthalten klar definierte Begriffe • sind in sich logisch und nicht widersprüchlich • sind in der Wirklichkeit überprüfbar • müssen ein hohes Maß an Bewährung erreichen • enthalten gesetzesartige Aussagen

Coriand (2017, S. 67) verleiht allen drei oben dargestellten Kategorien die Bezeichnung Theorie. Sie unterscheiden sich hinsichtlich folgender Kriterien sehr deutlich: Präzision, Informationsgehalt, logische Konsistenz, empirische Überprüfbarkeit und Bewährung (Bortz & Döring, 2006, S. 23f). Die dritte Ebene, die wissenschaftliche Theorie, sollte alle genannten Kriterien erfüllen.

Mit Theorien ersten Grades wird im Alltag häufig argumentiert. Es handelt sich hierbei um Annahmen oder Vermutungen über Phänomene, die entweder wissenschaftlich nicht begründet oder geprüft sind (Astleitner, 2011, S. 17). Diese Art der Theorien, auch Alltagstheorien genannt, beachten aber kaum jene Kriterien, die für Theorien dritten Grades, also für wissenschaftliche Theorien, gelten.

Für Pädagoginnen und Pädagogen sind vor allem Unterrichtstheorien zweiten Grades, die Konzeptcharakter haben, von Interesse (Astleitner, 2011, S. 67). „Unterrichtskonzepte sind weitgehend in sich geschlossene, wissenschaftlich reflektierte und in der Praxis erprobte Vorstellungen von Unterricht, die sich in ihren wesentlichen Merkmalen von anderen Gesamtkonzepten so klar unterscheiden, dass diese Konzepte einen Wiedererkennungswert bzw. Alleinstellungsmerkmale aufweisen.“ (Astleitner, 2011, S. 67)