

Umsetzung eines „Mixed Method Designs“

Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung: Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie

14. CAQD, 07.-10. März 2012, Marburg

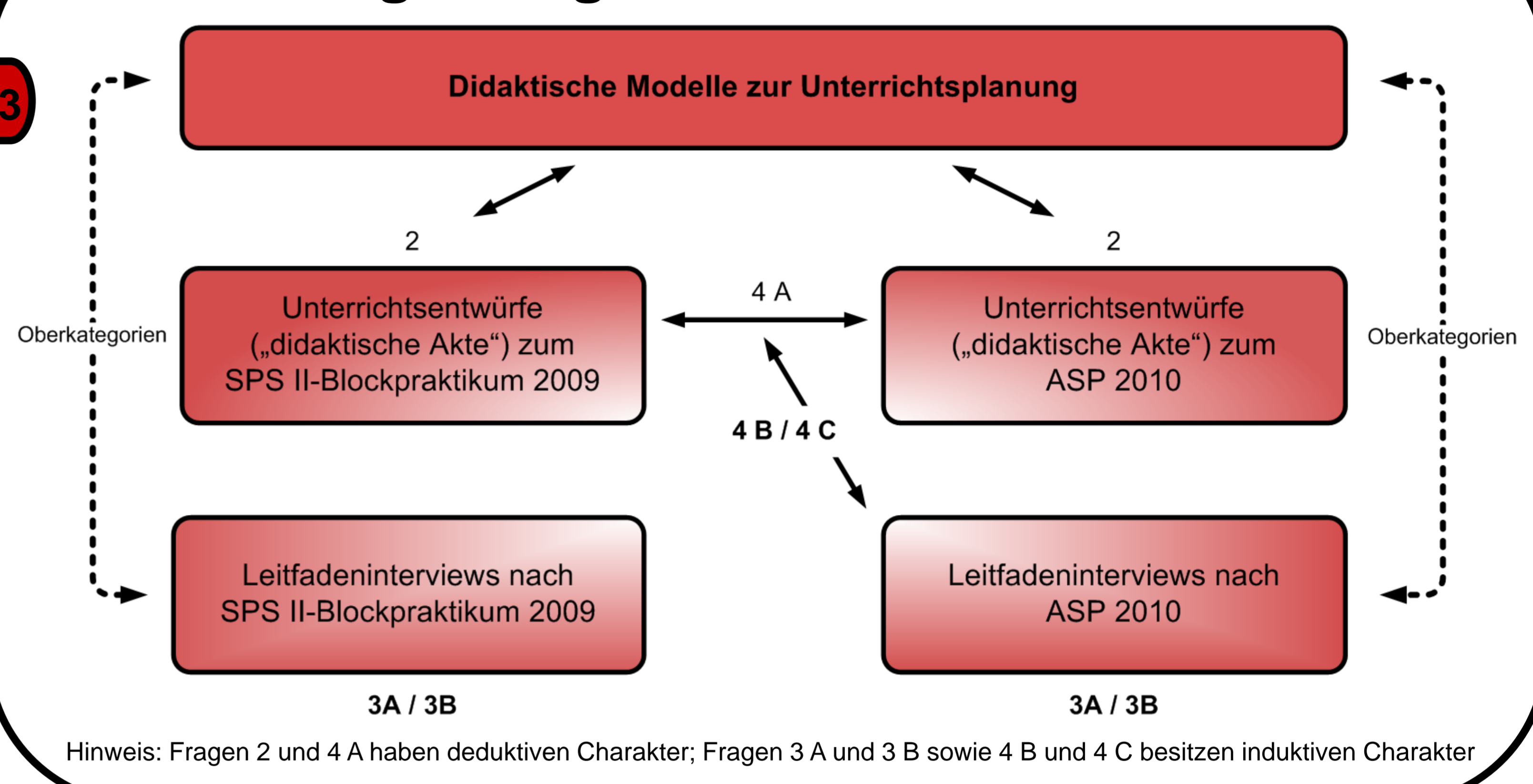
Anlass der Studie und theoretischer Hintergrund

1 Innerhalb universitärer Lehrerbildung und ihren Praxisphasen wird dem Erwerb Allgemeindidaktischer Kompetenzen besondere Bedeutung zugestanden (vgl. Topsch 2004). In Evaluationsstudien ist Unterrichtsplanung zwar ein Erhebungsanlass für den Nachweis von Ausbildungseffekten im Bereich des fachlichen, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Wissens, aber Studien zur „tatsächlichen Planungspraxis von Lehrpersonen“ liegen kaum vor (vgl. Seel 2011). Das Forschungsprojekt setzt dort an und versucht auf Akteursebene subjektive Schwierigkeiten und Lernerfahrungen von Planungsanfängern in verschiedenen Praktika mit normativen, aus den „großen“ didaktischen Modellen (vgl. Klafki 1958, Schulz 1965) sowie ihrer integrativen Modellierung (vgl. Arnold/Koch-Priewe 2010) ableitbaren Planungsaufgaben herauszuarbeiten.

Empirische Forschungsfragen

- 2 In welchem Maße orientieren sich Hildesheimer Lehramtsstudierende in ihren schriftlichen Unterrichtsentwürfen, die in den Praxisphasen anzufertigen sind, an den „großen“ didaktischen Modellen (Frage 2)?
- 3 Welche Schwierigkeiten sind mit den im Praktikum abverlangten Planungs-, Durchführungs- und Analyseaufgaben verbunden (Frage 3 A) und warum gelten bestimmte Aufgaben für die Hildesheimer Studierenden als schwierig (Frage 3 B)?
- 4 Lassen sich bei den Hildesheimer Studierenden bzgl. unterrichtsplanerischer Elemente Lernzuwächse zwischen SPS II-Blockpraktikum sowie ASP nachweisen (Frage 4 A), werden diese – wenn sie faktisch vorliegen – auch von den Studierenden wahrgenommen (Frage 4 B) und auf welche Lerngelegenheiten führen die Teilnehmer ihre Zuwächse zurück (Frage 4 C)?

Forschungsdesign



Hinweis: Fragen 2 und 4 A haben deduktiven Charakter; Fragen 3 A und 3 B sowie 4 B und 4 C besitzen induktiven Charakter

Stichprobe

Anzahl: N = 25 pro Messzeitpunkt
 Geschlecht: 80% weiblich und 20% männlich
 Erststudienfächer: Deutsch, Mathe, Englisch
 Studienschwerpunkt: 72% Grundschule und 28% Haupt- bzw. Realschule

Transkriptionssoftware f4

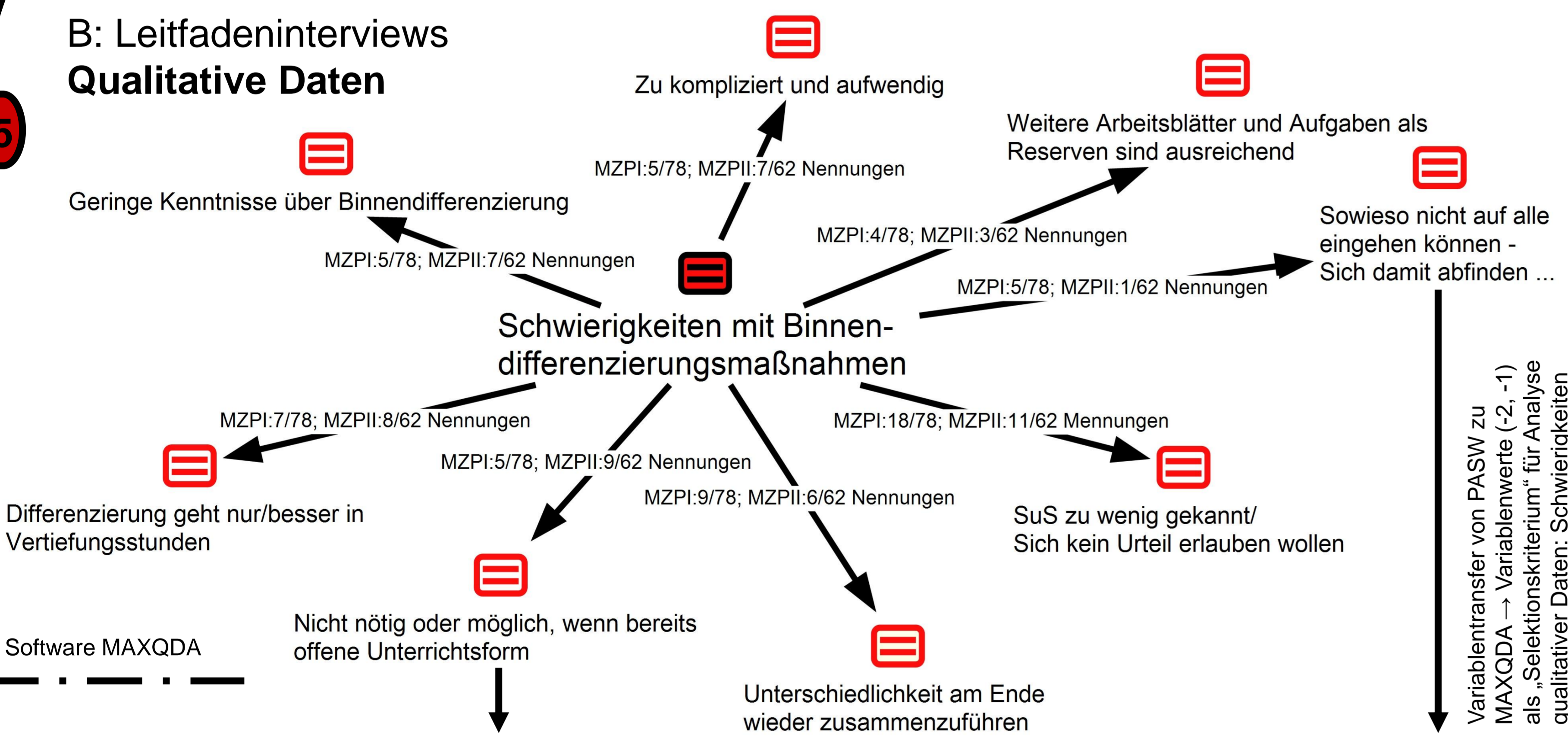
Auswertungsmethoden Interviews

- Verfahren kategoriengeleiteter qualitativ orientierter Textanalyse: Technik der induktiven Kategorienbildung zwecks Ausdifferenzierung deduktiver, normativer, didaktischer Oberkategorien (Mayring 2010)
- Kontrastierende Einzelfallvergleiche u.a. auf Basis generierter Kategorien (Kruse 2010, Mayring 2002)

Ein detaillierter Blick auf die Kategorie: „Studentische Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung von unterrichtlichen Differenzierungsmaßnahmen“

B: Leitfadeninterviews
 Qualitative Daten

A: Schriftliche Planungsunterlagen
 Quantitative Daten



- Einschätzung des deduktiven, normativen Planungsmerkmals „Einbezug und differenzierte Begründung von Binnendifferenzierungsmaßnahmen“ auf Viererskala
- Einschätzungsergebnis MZP I: 17 Prob. „überhaupt nicht“ und 8 Prob. „eher nicht“ (Mittelwert: 3,6)
- Einschätzungsergebnis MZP II: 14 Prob. „überhaupt nicht“, 7 Prob. „eher nicht“ und 4 Prob. „ein wenig“ (Mittelwert 3,4)
- Wilcoxon Signifikanztest $p=0,043$: signifikante messzeitpunktbezogene Unterschiede

Software PASW

„A joint display is a figure or table in which the researcher arrays both quantitative and qualitative data so that two sources of data can be directly compared. In effect, the display merges the two form of data“ (Creswell/Plano Clark 2011, p. 412)

C: Quantitative und qualitative Daten als „Segment Matrix“

Probandin mit Einschätzungswert: „überhaupt nicht“ (-2) zu Messzeitpunkt I

Probandin mit Einschätzungswert: „eher nicht“ (-1) zu Messzeitpunkt II

Auf welche konkrete Frage gibt diese Segmentmatrix eine Antwort ?

Gibt es messzeitpunktbezogene Unterschiede (Variable Messzeitpunkt) bei Aurelia, deren Planungsunterlagen nach SPS II-Blockpraktikum „überhaupt nicht“ und nach ASP „eher nicht“ (Variablenwert -2 bzw. -1; „Aktenebene“) den normativen Planungsvorgaben entsprechen, was ihre Schilderungen (Segmente) hinsichtlich verschiedener subjektiver Begründungen für ihre Schwierigkeiten mit Binnendifferenzierungsmaßnahmen (Codes bzw. Subkategorie; „Interviewebene“) angeht (Forschungsfrage 4) ?

Subkategorie: „Nicht nötig/möglich, wenn bereits offene Unterrichtsformen“

Also, ich finde, Stationsarbeit an sich ist ja schon ein ziemlich aufwendiges Thema und ich weiß es nicht, wie ich in einer Gruppe von vier Leuten (-), die ich nicht mal selber eingeteilt habe, noch mal differenzieren könnte. Also, es waren ja nun auch Aufgaben, die eher spielerisch waren. Es gab Puzzle. Man musste die Blätter benennen und ein Spiel spielen. In einer Fühlkiste musste man auch etwas fühlen. Mir würde auch jetzt nicht einfallen, wo ich da hätte noch differenzieren sollen (Transkript Prob. 12/1 Aurelia, Abs. 89).

Nein, dazu gab es nichts. Diese eine Stunde war ja das große Erdkundequiz, worüber ich meine Analyse geschrieben habe. Ähm (-), und (-) wenn es Gruppenarbeit gibt, ist es ja auch schwer zu differenzieren (Studierende sieht einen Moment lang nachdenklich aus.). Also, wenn ich es jetzt so sehe, dann gab es doch Differenzierung. Also, ich hatte ein Spielfeld vorbereitet, wo es Punkte von zehn bis hundert gab. Immer in Zehnerschritten. Und die Schüler konnten dann selbst auswählen, welchen Schwierigkeitsgrad sie gerade beantworten wollen. Und, ähm (-), da habe ich den Schülern ja eigentlich die Wahl gelassen, sich selbst zu entscheiden, wie sehr sie sich gefordert fühlen möchten (Transkript Prob. 12/2 Aurelia, Abs. 49).

Subkategorie: „Sowieso nicht auf alle eingehen können – sich damit abfinden“

Es ist wichtig, damit sich die guten Schüler nicht zurücklehnen und die schlechten total überfordert sind und nicht mehr in die Schule kommen wollen. Ähm, also deshalb ist Binnendifferenzierung eigentlich total wichtig. Aber man darf eben auch die derzeitigen Klassenstärken nicht vergessen. Das ist einiges (-) (Transkript Prob. 12/1 Aurelia, Abs. 93).

Differenzierung bedeutet doch, dass, wenn jemand wissbegieriger und schneller ist, nicht ein Bild malen soll, sondern dass der eine sinnvolle Aufgabe bekommt. Ähm (-), und das habe ich auch so versucht im Praktikum. Ähm (-), und im SPS, würde ich sagen, war das noch nicht so Thema, weil man da noch mit den Grundlagen beschäftigt war. Also, Differenzierung ist ja schon eine schwierigere Aufgabe. Wenn man es dann aber ein paar Mal gesehen oder gemacht hat, geht es (-). Also, ich denke, die Bedeutung von Differenzierung ist auch noch mal rausgekommen. Man hat ja verschiedene Schüler da sitzen, mit denen man arbeiten muss. Ich möchte ja auch jeden Schüler möglichst gut fördern. Das ist ja meine Aufgabe (Transkript Prob. 12/2 Aurelia, Abs. 55).



Gesamtschlussfolgerungen

Ohne quant. Daten: keine Hinweise auf „Auswirkungen“ in den „Akten“
 Ohne qual. Daten: keine subj. „Begründungen“ für Schwierigk. u. Lernen

- Eignung deduktiver, normativer Kategorien für die materialsortenbezogenen Kopplung zeigt, dass Planungsanfänger durchaus die Komponenten allgemeindid. Modelle (z.B. Methoden, Medien) nutzen
- Kontrastierende Fallvergleiche zeigen ergänzend, dass das Planungshandeln der Studierenden auch vor dem Hintergrund „antinomischer Strukturen professionellen Lehrerhandelns“ erklärt werden kann

Ausgewählte Literatur

- Arnold, K.-H./Koch-Priewe, B. (2010): Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: BuE 63 (4), S. 401-416.
- Creswell, J. W./Plano Clark, V. L. (2011): Mixed Methods Research. Thousand Oaks: SAGE.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Seel, A. (2011): Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 1, 31-45.

Kontakt

Projektdurchführung: Claudia Gassmann, Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, claudia.gassmann@gmx.net
 Projektbetreuung: Prof. Dr. K.-H. Arnold, Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, arnold@uni-hildesheim.de
 Mit besonderem Dank an Dr. Steffen Lepa, TU Berlin