

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

„Theorietalk“

Methode zur strukturierten Besprechung von Texten zu wissenschaftlichen Theorien am Beispiel Biologiedidaktik

Marlina Hülsmann^{1,**}, Sarah Lüking^{1,**} & Matthias Wilde^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Fakultät für Biologie,
Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie),
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
matthias.wilde@uni-bielefeld.de

** Geteilte Erstautor*innenschaft

Zusammenfassung: Das im Lehramtsstudium verankerte Praxissemester dient u.a. dazu, Theoriewissen und praktisches Handlungswissen zu verknüpfen. Praxissemesterstudierende haben die Aufgabe, verschiedene Forschungsfragen zu untersuchen, indem sie für die Schulpraxis relevante Fragestellungen eigenständig entwickeln, theoretisch einordnen und empirisch bearbeiten. Für die Studienprojekte ist eine theoretische Fundierung im Sinne des *Forschenden Lernens* von großer Bedeutung. Ausgewählte Theorien werden den Studierenden im vorbereitenden Seminar zum Praxissemester (VPS), hier in einem von der Biologiedidaktik angebotenen VPS-Seminar, bereits vor Beginn der eigentlichen Praxisphase nähergebracht. Dies geschieht anhand der Methodik des *Theorietalks*, die der strukturierten, diskursiven Besprechung von wissenschaftlichen Theorien dient. Diese Methode, welche sich innerhalb des gemäßigten Konstruktivismus verorten lässt, ist durch verschiedene Rollen gekennzeichnet, die den Studierenden innerhalb der Besprechung der Theorietexte zukommen. Die mehrfache Erprobung und Evaluation mittels Studierenden-Feedbacks deutet darauf hin, dass diese Methode sinnvoll für die Besprechung und das inhaltliche Durchdringen von Theorietexten ist. Der Beitrag führt in die Methode des Theorietalks ein und stellt konkrete hochschuldidaktische Hinweise zur Nachnutzung zur Verfügung.

Schlagerwörter: Konstruktivismus; Kommunikation; Theorie; Lehramtsstudium; Praxissemester



1 Einleitung

Die Forderung der Integration von schulpraktischen Anteilen in die erste Phase der Lehrer*innenausbildung, das universitäre Studium, führte in Nordrhein-Westfalen im Mai 2009 zur Einführung des Praxissemesters (Innenministerium NRW, 2009). Das Praxissemester beinhaltet gemäß § 12 des Lehrerausbildungsgesetzes ein Praktikum an Schulen mit einer Dauer von etwa fünf Monaten im Masterstudiengang aller Lehramtsstudierenden (Innenministerium NRW, 2009). Neben dem unmittelbaren Kennenlernen eines authentischen Schulalltags einer Lehrperson sollen die Studierenden das Praxissemester dazu nutzen, Theoriewissen und praktisches Handlungswissen zu verknüpfen (Wachnowski & Kull, 2015). Diese Verzahnung von Theorie und Praxis soll u.a. durch das Konzept des *Forschenden Lernens* adressiert werden (Großmann et al., 2019; Huber, 2004, 2009; Wachnowski & Kull, 2015), welches oftmals durch die Trias von „Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion“ (Fichten, 2017, S. 31) gekennzeichnet ist. Dabei haben die Studierenden im Praxissemester u.a. die Aufgabe, zwei Forschungsfragen aus unterschiedlichen Domänen zu untersuchen. In ihren beiden Studienprojekten sollen sie jeweils eine für die Schulpraxis relevante Fragestellung eigenständig entwickeln, theoretisch verorten und in der Regel empirisch bearbeiten (Wachnowski & Kull, 2015).

Für die im Praxissemester durchzuführenden und anschließend auszuwertenden Studienprojekte ist eine theoretische Rahmung somit von großer Bedeutung. Diese Theorien werden den Studierenden daher im vorbereitenden Seminar zum Praxissemester (kurz: VPS) nähergebracht. Die Bearbeitung der Theorietexte als Vorbereitung zum Praxissemester erfolgt im untersuchten VPS-Seminar der Biologie anhand einer Methodik, welche im vorliegenden Beitrag näher beleuchtet werden soll. Die Methode des *Theorietalks* findet in einem der von der Biologiedidaktik angebotenen VPS-Seminare bereits regelmäßig Umsetzung.

Nachfolgend wird zunächst beschrieben, wie das untersuchte VPS-Seminar konzipiert ist und in welchem Rahmen die beschriebene Methode eingesetzt wird. Im darauffolgenden Kapitel werden die Methode sowie das genaue Vorgehen vorgestellt. Daran anknüpfend wird der theoretische Hintergrund des gemäßigten Konstruktivismus dargelegt, in welchem sich der vorgestellte *Theorietalk* verorten lässt. Einen Abschluss bilden verschiedene von Studierenden getätigte Aussagen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung und damit einer ersten Evaluation der eingesetzten Methode.

2 Didaktischer Kommentar

Dem Praxissemester zugehörig sind Seminare, die auf das *Forschende Lernen* in der schulischen Praxisphase vorbereiten sollen (Universität Bielefeld, 2016). Das Vorgehen bei der Planung einer wissenschaftlich und theoretisch fundierten Studie soll den Studierenden vor Beginn des eigentlichen Praxissemesters in diesem Seminar, hier exemplarisch der Biologiedidaktik, nähergebracht werden. Das Praxissemester verfolgt dabei verschiedene Zielsetzungen, die sich u.a. auf eine erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft) beziehen (Weyland & Wittmann, 2011). Demzufolge geht es im Praxissemester um das theoretische Durchdringen von Praxissituationen und einen forschungsmethodischen Erkenntnisgewinn, wofür eine theoretische Einbettung benötigt wird (Weyland & Wittmann, 2011). Laut Fichten (2010) erfolgt dabei eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Rahmen einer theoriesensitiven Forschung. Studierende sollen laut § 8 der Lehramtszugangsverordnung nach dem Praxissemester über die Fähigkeit verfügen, „theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln“ (MSW NRW, 2010, S. 4).

Das beschriebene VPS-Seminar ist daher so aufgebaut, dass zunächst mehrere biologiedidaktisch relevante Theorien, wie z.B. Interessentheorien (z.B. Krapp, 1998; Vogt,

2007) oder das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (z.B. Barkhau et al., 2021; Kattmann et al., 1997) thematisiert werden. Zu jeder Theorie wird anschließend exemplarisch eine empirische Studie besprochen, in der auf Basis der jeweilig behandelten Theorie eine praxisrelevante Fragestellung empirisch bearbeitet wird. Diese Theorien können für die Studierenden somit einerseits die Grundlage für eine didaktische Unterrichtsplanung bilden, die relevante Entwicklungsaspekte eines potenziellen Lernangebots berücksichtigt; andererseits kann eine Fragestellung zu einem zu lösenden Problem anhand der vorher besprochenen Theorie entwickelt werden (Krüger, 2003). Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass es sich bei den adressierten Theorien um wissenschaftliche Theorien handelt, welche im Zuge systematischer Forschung entstanden sind und Informationen enthalten, die von Wissenschaftler*innen „nach professionellen Standards entwickelt und geprüft worden sind“ (Beck & Krapp, 2006, S. 56).

Die vertiefte Durchdringung wissenschaftlicher Theorien ist für die Studierenden wichtig, damit sie die in den Studien aufgestellten Hypothesen nachvollziehen und deren Bedeutung einordnen können. Die exemplarische Studie dient dazu, dass die Studierenden das Vorgehen bei einer empirischen Untersuchung auf Grundlage einer wissenschaftlichen Theorie kennenlernen, bevor sie selbst eine eigene Studie im Rahmen ihrer Studienprojekte konzipieren und ggf. durchführen. Basierend auf den behandelten Theorien sollen die Studierenden Studienprojekte entwickeln, die eine theoriegeleitete Untersuchung innerhalb des Handlungsfeldes Schule ermöglichen (Wilde & Stiller, 2011). Die Erfahrungen während des Praxissemesters sollen so u.a. mit Theorien zum Lehren und Lernen in Verbindung gesetzt und reflektiert werden (Großmann et al., 2019). Zudem lernen die Studierenden, Ergebnisse für die schulische Praxis zu interpretieren (Universität Bielefeld, 2016). Bei dem nachfolgend beschriebenen *Theorietalk* handelt es sich um eine Methode, die in universitären Seminaren eingesetzt wird. Vorstellbar ist auch, dass diese Methode im schulischen Kontext verwendet wird. Da sich die Methode für eine Vielzahl verschiedener Arten von theoretischen Texten eignet, sind die Einsatzmöglichkeiten vielfältig. Daher ist es auch denkbar, die Methode in verschiedenen Kontexten fernab der Biologiedidaktik oder von VPS-Seminaren einzusetzen, die ebenso eine Vorgehensweise erfordern, bei der Inhalte strukturiert aufgearbeitet werden müssen.

3 Das Material

Die Methode *Theorietalk* dient der strukturierten, diskursiven und vertieften Besprechung theoretischer Texte. Die Voraussetzung für den Einsatz dieser Methode innerhalb von Lehrveranstaltungen ist die verpflichtende Lektüre der Theorietexte aller beteiligten Personen im Vorfeld des Seminars. In der Besprechung werden den Seminarteilnehmer*innen folgende fünf Rollen zugeteilt, wovon jeder Person in der Regel eine Rolle zukommt:

- Gesprächsleitung: Moderation des Gesprächs (1 Person)
- Gesprächsteilnehmende: Besprechung des Theorietextes (ca. 3–5 Personen)
- Berichterstatter*in: Zusammenfassung zentraler Gesprächsinhalte (1 Person)
- Methodenexpert*in: Feedback zur Vorgehensweise (1 Person)
- Theoriewächter*in: Aufdecken ungeklärter Fragen sowie noch unscharf besprochener Aspekte (2–3 Personen)

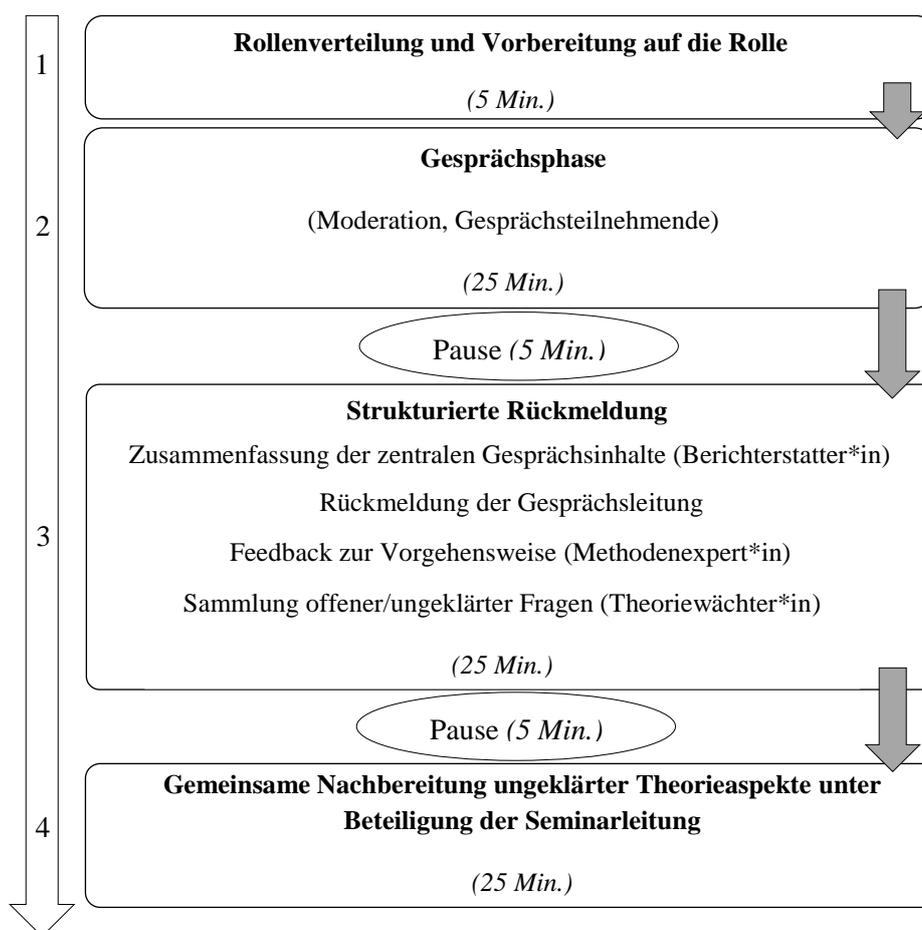


Abbildung 1: Ablauf des insgesamt 90-minütigen *Theorietalks* (eigene Darstellung)

Der Ablauf des *Theorietalks* wird in Abbildung 1 schematisch dargestellt. Zu Beginn des *Theorietalks* werden die Rollen verteilt. Die Seminarleitung, welche selbst nicht aktiv an der Gesprächsphase teilnimmt, sondern nur stille*r Zuhörer*in ist, kann hier kurz Zeit geben, damit sich alle aktiv Teilnehmenden in ihre Rolle einfinden können. Die Moderation kann ggf. bereits vorab festgelegt werden, um der Gesprächsleitung im Vorfeld genügend Zeit einzuräumen, sich angemessen auf die Rolle vorbereiten zu können. Ist die Verteilung der Rollen abgeschlossen, so beginnt die 25-minütige Gesprächsphase. Die Gesprächsleitung stellt zunächst die Personen mit ihrer jeweiligen Rolle vor und leitet das nachfolgende Gespräch an. Der Gesprächseinstieg kann z.B. durch eine übergreifende Leitfrage oder eine detailbezogene Einstiegsfrage gestaltet werden. Die Moderation selbst kann während der Gesprächsphase eher zurückhaltend angelegt sein. Dennoch ist i.d.R. eine moderate inhaltliche und zeitliche Steuerung durch Fragen oder andere Gesprächsimpulse sinnvoll. Zudem kann die Moderation möglichst ausgeglichene Redeanteile der Gesprächsteilnehmenden anstreben. Ziel ist es, möglichst alle wesentlichen Inhalte des Textes zu thematisieren und auch Potenziale für Missverständnisse und Verständnisschwierigkeiten offenzulegen. Hierfür ist eine fundierte Kenntnis des Textes erforderlich, und es ist zudem nötig, den Überblick über bereits besprochene Felder und noch zu thematisierende Inhaltsbereiche zu behalten.

Die drei bis fünf Gesprächsteilnehmenden besprechen im weiteren Verlauf die Inhalte des Theorietextes, wobei primär eine beschreibende und verstehende Perspektive eingenommen werden soll. Naturgemäß ergeben sich aus den Gesprächsanstößen der Moderation unterschiedliche Verstehensperspektiven oder auch subjektiv unterschiedliche

Sichtweisen auf Aspekte des Theorietextes. Manches lässt sich noch während der Gesprächsphase inhaltlich klären, manche Aspekte bleiben offen, oder divergente Einschätzungen und Widersprüche werden nicht expliziert und von den Gesprächsteilnehmenden zunächst nicht aufgedeckt. Durch wechselseitige Erklärungen der teils unterschiedlichen Sichtweisen der Gesprächsteilnehmenden wird das Verständnis der Theorie sowohl für alle Gesprächsteilnehmenden als auch für alle aktiven Zuhörer*innen vertieft. An dieser Stelle können insbesondere Bezüge zu Praxisbeispielen aus dem Schulkontext nützlich sein, denn gerade hier zeigen sich oft unterschiedliche Verstehensperspektiven. Während des *Theorietalks* bemühen sich alle Gesprächsteilnehmenden um eine angemessene Gesprächsatmosphäre, d.h., die Gesprächsteilnehmenden fallen sich nicht gegenseitig ins Wort, bemühen sich um wechselseitige Wertschätzung und sind explizit bestrebt, die aus der Vorbereitungsliteratur bekannte Fachsprache zu verwenden.

Im Anschluss an dieses Gespräch erfolgt eine kurze Pause von etwa fünf Minuten, damit sich alle anwesenden Personen und speziell der*die Berichterstatter*in das gerade abgelaufene Gespräch samt aller Inhalte erneut vergegenwärtigen können. Daran anknüpfend folgt eine etwa 25-minütige strukturierte Rückmeldung zu dem gerade geführten Gespräch, an der mehrere Personen mit definierten Rollen beteiligt sind. Der*Die Berichterstatter*in ist dabei für eine zusammenfassende inhaltliche Rückmeldung zuständig, bei der es nicht um ein Nacherzählen des stattgefundenen Gesprächs geht, sondern um ein strukturiertes „Ins-Gedächtnis-Rufen“ der zentralen Inhaltsaspekte. Zusätzlich sollten insbesondere Punkte, zu denen unterschiedliche Verständnisse vorlagen und nun geklärt oder potenziell noch offengeblieben sind, referiert werden. Nach dieser Berichterstattung erhält die Gesprächsleitung die Gelegenheit, sich zum Gespräch zu äußern. Dabei dürfen subjektiv wahrgenommene inhaltliche, methodische, organisatorische sowie emotionale Aspekte, wie z.B. das eigene Empfinden bei der Gesprächsleitung, berücksichtigt werden.

Anschließend bekommt der Methodenexperte bzw. die Methodenexpertin die Gelegenheit, ein v.a. methodisches Feedback zur Vorgehensweise, zum Ablauf des Gesprächs und zur Gesprächsführung zu geben. Hier geht es u.a. darum, wie alle Gesprächsteilnehmenden ihre rollenspezifischen Aufgaben gestaltet haben, inwiefern das Gespräch insgesamt als gelungen erlebt wurde und welche methodischen Optimierungspotenziale gesehen werden. So lässt sich beispielsweise thematisieren, wie die Moderation in das Gespräch eingeleitet hat, ob und wie eine Balance der Redeanteile gewährleistet wurde, ob ein roter Faden zu erkennen war etc. Zum Schluss der strukturierten Rückmeldung decken die Theoriewächter*innen am Ende des *Theorietalks* noch unbehandelte Aspekte aus dem Theorietext auf oder stellen bislang unbeantwortete Fragen und legen evtl. fachliche Fehler oder Widersprüche aus dem Gespräch dar. Danach können auch die restlichen Seminarteilnehmenden ohne feste Rollenzuweisung noch ungenannte oder aus ihrer Sicht unterrepräsentierte Aspekte zum gesamten *Theorietalk* samt Methode des Talks oder zu Theorieinhalten hervorbringen.

Nach dieser strukturierten Rückmeldung erfolgt erneut eine fünfminütige Pause, damit auch die Seminarleitung sich ihre während der Gesprächsphase festgehaltenen Notizen erneut vergegenwärtigen kann, um sich auf die Nachbereitung der noch ungeklärten Punkte einzustellen. Offene Fragen, Widersprüche und Unklarheiten werden nun im Nachgang des *Theorietalks* in einer gemeinsamen Gesprächsrunde unter Beteiligung der Seminarleitung geklärt.

4 Theoretischer Hintergrund

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie (Wiklef, 1998), welche sich mit dem subjektiven Aufbau von Wissen und einer für das Lernen optimalen Gestaltung von Lernumgebungen befasst (Desch et al., 2017; Reinmann & Mandl, 2006). Zwischen dem technologischen Ansatz, der durch die passive und rezipierende Rolle der Lernenden u.U. träges Wissen hervorrufen könnte (Renkl, 1996), und dem radikalen Konstruktivismus, welchem Ineffizienz durch Überforderung der Lernenden zugeschrieben wird (Kirschner et al., 2006), steht die gemäßigt konstruktivistische Sichtweise auf Lehr-Lern-Prozesse. Für den gemäßigten Konstruktivismus ist es zentral, Lernumgebungen so zu gestalten, dass Lernende ihr Wissen zwar aktiv selbst generieren, sie jedoch Unterstützung bei diesem eigenständigen Wissenserwerb erfahren (Reinmann & Mandl, 2006). Dies kann u.a. durch das Angebot von Hilfestellungen umgesetzt werden (Kirschner et al., 2006). Die lernende Person nimmt hierbei eine aktive Rolle ein, während der lehrenden Person eher eine reaktive Rolle zukommt, welche darin besteht, die*den Lernende*n bei der eigenständigen Wissenskonstruktion zu unterstützen, anzuregen und zu beraten (Reinmann & Mandl, 2006).

Diese zunächst auf schulische Lehr-/Lernprozesse bezogenen Effekte werden im vorliegenden Beitrag ähnlich für hochschuldidaktische Lehr-/Lernsettings wie den im VPS-Seminar umgesetzten *Theorietalk* angenommen. Das Lernen ist dabei charakterisiert durch sechs Prozessmerkmale, nach denen Lernen ein aktiver, situativer, selbstgesteuerter, emotionaler, sozialer und konstruktiver Prozess ist (Reinmann & Mandl, 2006). Die Umsetzung der sechs von Reinmann und Mandl (2006) postulierten Merkmale des gemäßigten Konstruktivismus in Lernsettings kann bei Lerner*innen zu einem positiven Einfluss hinsichtlich ihrer Lernleistung führen (Bätz, 2010). Zudem könnte ein derart gestaltetes Lehr-Lern-Geschehen der Entwicklung trägen Wissens vorbeugen, da stets eine aktive und individuelle Wissenskonstruktion gefördert wird (Reinmann & Mandl, 2006). Besonders hervorzuheben ist hier das Prozessmerkmal *sozial*. Soziale Prozesse können die subjektive Konstruktion von Wissen beeinflussen (Terhart, 1999). Die Zusammenarbeit unter den Lernenden ermöglicht es ihnen, innerhalb einer Lernsituation ihr Verständnis miteinander zu diskutieren und so u.U. zu einer Justierung oder sogar Umstrukturierung des bisherigen Verständnisses angeregt zu werden (Puntambekar, 2021).

Die soziale und eigenständige Wissensaneignung laut des gemäßigten Konstruktivismus soll ebenso im beschriebenen *Theorietalk* gefördert werden. Die Studierenden nehmen innerhalb des *Theorietalks* verschiedene Rollen ein, die ihnen eine aktive Beteiligung am inhaltlichen Durchdringen des zu besprechenden Theorietextes ermöglichen und ggf. andere Verstehensperspektiven eröffnen. Die durch den Diskurs gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend gemeinsam mit der Seminarleitung gesichert und vertieft, um den Studierenden eine Rückmeldung über die Korrektheit und Vollständigkeit des neu erworbenen Theoriewissens zu geben. So geht eine kommunikative Validierung (vgl. Steinke, 1999) einher mit einer gemeinsamen subjektiven und eigenständigen Wissenskonstruktion aller Beteiligten.

5 Erfahrungen der Studierenden mit dem *Theorietalk*

Im folgenden Kapitel werden einige Aussagen von Studierenden angeführt, nachdem sie die Methode des *Theorietalks* im VPS-Seminar kennengelernt und durchgeführt haben. Bei den Studierenden handelt es sich um Lehramtsstudierende der Lehramter an weiterführenden Schulen (Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen und Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen). Die Methode wurde von den Studierenden im Seminar mehrfach erprobt. Es handelt sich hierbei lediglich um einen Ausschnitt aller nach der Umsetzung des *Theorietalks* getätigten Aussagen, die am Ende der Seminarsitzungen im Sinne einer offenen Rückmeldung erfolgten.

Student*in A: *Ich fand die Methode an sich sehr gut. Also das Konzept der Methode hat mir sehr gut gefallen.*

Student*in B: *Ich finde, gerade für unsere mündliche Prüfung bereitet uns der Theorietalk gut vor, weil er uns schon ins Reden bringt. Wir sind es also dann gewohnt, über die Themen zu sprechen.*

Student*in C: *Ich finde es gut, dass wir durch den Theorietalk mehr beteiligt sind und nicht bloß zuhören. Die Seminarleitung kann so schauen, ob wir den Text „richtig“ verstanden haben.*

In den drei oben genannten Aussagen wird deutlich, dass der *Theorietalk* insgesamt als gewinnbringende Methode eingeschätzt wird. Nach einer Aussage, welche die Methode eher allgemein positiv konnotiert (Student*in A) folgen zwei differenziertere Aussagen hinsichtlich des Einsatzes bzw. der Nützlichkeit des *Theorietalks* (Student*innen B und C). Beide Studierenden betonen den kommunikativen Aspekt, da sie der *Theorietalk* dazu anhält, sich aktiv und diskursiv mit den Texten auseinanderzusetzen, was ihnen u.a. dienlich für die Vorbereitung auf Prüfungen erscheint. Student*in C hebt zudem die Bedeutung des letzten Schrittes des *Theorietalks* – die Nachbereitung offener und ungeklärter Theorieaspekte unter Beteiligung der Seminarleitung – hervor. Hier wird deutlich, dass im Sinne der kommunikativen Validierung (Steinke, 1999) u.a. der Aspekt der Validierung der Fachinhalte durch die Seminarleitung eine wichtige Rolle zu spielen scheint.

Neben den primär positiven Aussagen hinsichtlich des *Theorietalks* ließen sich unter allen getätigten Aussagen auch Anmerkungen zur Modifikation oder Erweiterung der vorgestellten Methode identifizieren.

Student*in A: *Ich glaube, wir haben es jetzt nur nicht ganz so umgesetzt, wie es halt umgesetzt hätte werden können. Weil es jetzt halt manchmal ein eher lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch war. So ein Frage-Antwort-Spiel, und die, die eigentlich miteinander reden sollten, untereinander Fragen klären sollten, nicht in ein Gespräch gekommen sind. Vielleicht ist es gerade bei der Rolle des Moderators gut, dass die Person dies schon im Vorfeld weiß und sich besser darauf vorbereiten kann. Ich finde die Methode aber insgesamt interessant und würde sie vermutlich in einer ähnlichen Form später im eigenen Unterricht einsetzen.*

Wie in obiger Aussage deutlich wird, ist es bei der Methode des *Theorietalks* von großer Bedeutung, dass die Gesprächsteilnehmenden untereinander in einen Gesprächsfluss kommen, der nicht gemäß des technologischen Ansatzes (Reinmann & Mandl, 2006) ein von einer Person, hier der Moderation, dominiertes Lernsetting ist. Als Lösungsvorschlag für diese Problematik nennt Student*in A, wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, die Gesprächsleitung bereits vorab festzulegen, um der entsprechenden Person hinreichend Zeit zur Vorbereitung auf die Rolle zu gewähren. Womöglich lässt sich dadurch ein planvolleres Vorgehen etablieren, bei dem die Moderation gezielte Impulsfragen stellen und an entsprechenden Stellen gezielt nachhaken kann, das Gespräch dabei jedoch so lenkt, dass den Gesprächsteilnehmenden genug Möglichkeit für ein sich frei entfaltendes Gespräch gegeben wird. Zusätzlich erscheint es sinnvoll, die Gesprächsteilnehmenden dafür zu sensibilisieren, dass sie eine aktiv auszugestaltende Rolle innehaben, in der sie nicht auf das reine Lenken der Moderation angewiesen sind.

Student*in D: *Gute Methode. Eine Idee wäre es auch, zwei verschiedene Texte zum selben Thema auszuwählen, die man dann im Gespräch vergleicht, fände ich durchaus sinnvoll. Für das Gespräch kann es sinnvoll sein, dass nicht jede Person jeden Text gelesen haben muss. So wird von den Gesprächsteilnehmern gefordert, dass sie ihren Standpunkt/ihr Wissen für die Zuhörer verständlich wiedergeben. Bei der Textauswahl ist aber nicht unbedingt notwendig, dass es zwei konträre Standpunkte sind. Derselbe Sachverhalt wird in den Texten ja unterschiedlich formuliert.*

Student*in D macht hier die Wichtigkeit der Textauswahl deutlich. Er*Sie entwirft eine Lösung, die einen potenziellen „Mangel“ an Gesprächspotenzial bei einer unterkomplexen Textauswahl kompensieren könnte, indem zwei Texte zum selben Sachverhalt gegeben werden, wobei die Gesprächsteilnehmenden hierbei nicht zwingend beide Texte gelesen haben müssen. Hierdurch bliebe Gesprächspotenzial erhalten und die Lernenden träten mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Lernsituation ein und könnten dem konstruktivistischen Ansatz entsprechend durch gegenseitigen Austausch zur Umstrukturierung des eigenen Verständnisses angeregt werden (Puntambekar, 2021). Dies stellt eine Erweiterung bzw. Variation des vorgestellten *Theorietalks* dar.

Student*in E: *Bei dieser Methode ist die Textauswahl wichtig. Man muss Inhalte haben, die eine gewisse Komplexität aufweisen, wozu man auch unterschiedliche Interpretationen haben kann.*

Student*in E betont ebenfalls die Bedeutung der Textauswahl. Es wird die Relevanz einer hinreichenden Komplexität des zu besprechenden Textes deutlich. Mit einer solchen Vielschichtigkeit kann ggf. ein Gesprächsbedarf hinsichtlich verschiedener Interpretationen des Textes aufkommen. Dieser Gehalt des entsprechenden Textes könnte wiederum der von Student*in A genannten Problematik der Zentriertheit der Moderation entgegenwirken. Durch die sorgfältige Auswahl hinreichend komplexer Texte wird den Gesprächsteilnehmenden genügend Gesprächsanlass gegeben, sodass die Moderation u.U. das Gespräch weniger stark lenken muss.

Student*in F: *Ich war für die offenen Fragen zuständig und hatte Schwierigkeiten, mich auf das Gespräch zu konzentrieren, als ich gerade einen Kritikpunkt gefunden hatte und mir diesen am Aufschreiben war.*

In dieser Aussage wird eine Schwierigkeit deutlich, welche bei manchen der Rollen auftreten kann. Während sich der*die Theoriewächter*in Kritikpunkte, offen gebliebene Fragen oder weiterführende Ideen aufschreibt, kann er*sie dem weiteren Gespräch für einen Moment nicht aufmerksam folgen. Als Lösung erscheint es hier sinnvoll, mehrere Personen für diese Rolle zuzuteilen (s. Kap. 3), damit im besten Fall bei der Sammlung der offenen Fragen oder weiterführenden Anmerkungen alle Theoriewächter*innen ihre notierten Aspekte vortragen und sich gegenseitig ergänzen können. Möglicherweise könnte sich hier eine gemeinsame Sicherung der wichtigsten Punkte, beispielsweise in Form einer Stichpunktsammlung, als gewinnbringend erweisen.

Student*in G: *Also ich fand die Methode interessant, aber ich fand es sehr schwer, mir zu merken, wer welche Rolle hatte.*

Der hier von Student*in G genannte Kritikpunkt betrifft lediglich eine organisatorische Anforderung und nicht die Methodik selbst. Das Problem der fehlenden Übersicht über die verschiedenen Rollenzugehörigkeiten kann gut mithilfe von Tischaufstellern, auf denen die jeweilige Rolle der Teilnehmenden steht, gelöst werden.

Insgesamt lassen sich viele positive Eindrücke hinsichtlich der eingesetzten Methode verzeichnen. Die Studierenden nehmen den *Theorietalk* als gewinnbringend für die strukturierte Besprechung von Theorietexten innerhalb des VPS-Seminars wahr. Weiterführend nennen sie Entwicklungspotenziale, um die Methodik noch erfolgreicher einsetzen zu können. Viele dieser Aspekte können leicht umgesetzt werden, wie z.B. das Aufstellen von Tischkärtchen zur Übersicht der Rollenzuweisungen, das Festlegen der Moderation im Vorfeld des Seminars oder die Zuweisung mehrerer Personen für die offenen Fragen am Ende des *Theorietalks*. Um das Gespräch aufrechtzuerhalten und ein übermäßiges Involvieren der Gesprächsleitung zu vermeiden, kann zu Beginn expliziert werden, dass nicht allein die Moderation im Vordergrund stehen sollte, sondern der Diskurs der Gesprächsteilnehmenden untereinander. Ebenso erscheint der Hinweis zum Einsatz hinreichend komplexer Texte sinnvoll. Möglicherweise wären hier auch andere

Inhalte, also nicht ausschließlich Texte zu wissenschaftlichen Theorien, als Gesprächsgegenstand vorstellbar. Außerdem ließe sich die Methode u.U. auch in der Schule umsetzen. Ein*e Student*in äußerte, dass er*sie sich den Einsatz im eigenen Unterricht sehr gut vorstellen könne.

Literatur und Internetquellen

- Bätz, K. (2010). *Evaluation kognitiver und motivationaler Aspekte des Biologieunterrichts unter Berücksichtigung des Einflusses der Prozessmerkmale gemäßigt konstruktivistischen Lernens*. Unveröff. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Barkhau, J., Kühn, C., Wilde, M. & Basten, M. (2021). „Alles, was schwer ist, geht unter.“ Warum Lehrerinnen-Vorstellungen wichtig sind – Ein Konzept für eine Seminarsequenz zum Thema „Schwimmen und Sinken“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2), 10–27. <https://doi.org/10.11576/hlz-2702>
- Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 33–74). Beltz.
- Desch, I., Basten, M., Großmann, N. & Wilde, M. (2017). Geschlechterdifferenzen in der wahrgenommenen Erfüllung der Prozessmerkmale gemäßigt konstruktivistischer Lernumgebungen – Die Effekte von Autonomieförderung durch Schülerwahl. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 156–182.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Klinkhardt.
- Großmann, N., Fries, S. & Wilde, M. (2019). Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 41–45. <https://doi.org/10.4119/pflb-1970>
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13 (2), 29–49.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Univ.-Verl. Weblar.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-based Teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45 (3), 185–201.
- Krüger, D. (2003). Entwicklungsorientierte Evaluationsforschung – Ein Forschungsrahmen für die Biologiedidaktik. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 2, 7–24.
- Innenministerium NRW (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen). (2009). Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 12. Mai 2009. *GV. NRW. – Gesetz- und Verordnungsblatt*, 38 (14), 307–320.

- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf
- Puntambekar, S. (2021). Distributed Scaffolding: Scaffolding Students in Classroom Environments. *Educational Psychology Review*, 34, 451–472. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 613–658). Beltz.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78–92.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 629–647.
- Universität Bielefeld. (2016). *Modulhandbuch Biologie / Master of Education*. FsB vom 30.09.2016 mit Änderungen vom 01.04.2019, 01.10.2020 und 14.01.2022. Fakultät für Biologie. <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/master-ed/biologie>
- Vogt, H. (2007). Theorie des Interesses und des Nicht-Interesses. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 9–20). Springer-Lehrbuch. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_2
- Wachnowski, K.W. & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW. Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (2), 194–206. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-194>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern. Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3kq.7>
- Wiklef, H. (1998). Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? *Unterrichtswissenschaft*, 26 (3), 229–253.
- Wilde, M. & Stiller, C. (2011). Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation – Impulse für Schulentwicklung und -forschung*, 6 (2), 171–183.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hülsmann, M., Lüking, S. & Wilde, M. (2024). „Theorietalk“. Methode zur strukturierten Besprechung von Texten zu wissenschaftlichen Theorien am Beispiel Biologiedidaktik *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (1), 8–17. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7141>

Online verfügbar: 16.04.2024

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>