Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium

Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Inhaltsverzeichnis

André Bresges, Marius Harring, Alexander Kauertz, Volkhard Nordmeier und Ilka Parchmann

Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik 4

Kapitel 1: Theoretische Grundlage – Praxisbezug im Lehramtsstudium 8

Maike Martensen

Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten? 9

André Bresges

Wie können Lehr-Lern-Labore als Orte gemeinsamer Innovation von Schule, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft entwickelt werden? 18

Daniel Rehfeldt und Volkhard Nordmeier

Lehr-Lern-Labor-Seminare – Ein innovatives Lehrkonzept für die Lehrkräftebildung 27

Marlen Eisfeld, Peggy Fettig, Marit Schwede-Anders und Katja Koch

Effekte von inklusiven Praxisformaten im Lehramtsstudium 34

Lina Feder, Colin Cramer, Thorsten Bohl und Kathrin Wenz

Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung 40

Roswitha Ertl-Schmuck

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als produktive Irritation in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen 48

Daniel Weißmüller und Larissa Zürn

Das Praxissemester als hybride Lerngelegenheit. Ein Blended-Learning-Konzept zum Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz 54

Kapitel 2: Innovative Praxisformate – Didaktisches Potenzial in der Lehrkräftebildung 62

Robin Straub und Tina Waschewski

Transdisziplinäre Entwicklungsteams – Lerntheoretische und didaktische Implikationen eines kooperativen Ansatzes zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung 63

Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert und Angelika Strauß

Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL) **74**

Alexander Kauertz und Regina Schleicher

Modularisierte Schulpraxiseinbindung – Schulische Anforderungssituationen als Elemente universitärer Lehre **82**

Marcus Allbauer, Stephan Friebel-Piechotta und Dirk Loerwald

Theorie-Praxis-Räume in der Oldenburger Lehrerbildung – Potenziale und Grenzen am Beispiel des Experimentallabors Ökonomische Bildung (OX-Lab) **89**

Ulrich Vogel, Carina Peter und Annette Huppert

Reflexive Fachlichkeit – Zur Konstruktion und Erfahrung von Praxis in Wissenschaft und Schule **97**

Astrid Rank, Stephanie Neppl und Karsten Rincke

Begegnung mit sich, Begegnung mit anderen **104**

Eike Wolf, Claudia Mertens, Jan Christoph Störtländer, Melanie Basten, Birgit Lütje-Klose und Elke Wild

Zum Aufbau reflexiver, forschender und inklusionssensibler Haltungen in der universitären Lehrerbildung – Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs im Projekt Bi^{professional} **112**

Katrin Kleemann, Julia Jennek und Miriam Vock

Ein Gewinn für alle: Kooperationen in Campusschulen-Netzwerken an der Universität Potsdam **124**

Kapitel 3: Professionalisierung des Praxisbezugs – Erkenntnisse aus der Projektarbeit 132

Hannah Perst, Barbara Thies und Gesa Uhde

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen für das Lehramtsstudium – Konzeption und Evaluation eines Seminars zur Selbstreflexion **133**

Nadine Baston, Tobias Feldhoff, Katrin Gabriel-Busse, Tanja Graf, Lena Groß-Mlynek, Marius Harring, Anna Eva Lenski und Julia Peitz

Lehr-Lern-Forschungslabore – Der Transfer zwischen MINT- und geistes- sowie sozialwissenschaftlichen Fächern **141**

Andreas Köpfer und Katja Scharenberg

Praxisorientierte Professionalisierungsprozesse im Kontext inklusiver Lehrerbildung – Erkenntnisse aus der Evaluation eines Lehr-Forschungsprojekts zum Forschenden Lernen **150**

Judith Schellenbach-Zell und Sarah Mertens

Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester 157

Christine Preuß und Verena Spatz

Die gestuften Praxisphasen in der Lehramtsausbildung an der TU Darmstadt: Reflexionskompetenz in den Praxisphasen aufbauen 165

Impressum 173

Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik

André Bresges, Marius Harring, Alexander Kauertz, Volkhard Nordmeier und Ilka Parchmann

Kaum eine andere Frage ist in den vergangenen Jahren im Zusammenhang mit der ersten Phase der Lehrerbildung so kontrovers diskutiert worden wie die nach dem optimalen Verhältnis von Theorie und Praxis. Dabei beschränkt sich diese Debatte nicht ausschließlich auf die Lehrerbildung in Deutschland, sondern wird auch international geführt und stellt sich ausgesprochen heterogen dar (zur internationalen Debatte vgl. z. B. Lawson et al., 2015; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Borko et al., 2008; Hascher & de Zordo, 2015; Hascher & Winkler, 2017).

Speziell für Deutschland lassen sich zum Theorie-Praxis-Verhältnis insbesondere zwei Positionen ausmachen: Die eine Position betont die Notwendigkeit eines institutionell geschaffenen Moratoriums. Hier bietet die universitäre Ausbildung für angehende Lehrerinnen und Lehrer die Chance, nach einer 12- bzw. 13-jährigen Schulerfahrung, in der sie in der Rolle der Schülerin bzw. des Schülers agierten, eine nötige Distanz zur Schulpraxis zu gewinnen und schrittweise einen Perspektivwechsel hin zur Lehrerrolle vorzunehmen. Professionalisierung erfolgt evidenzbasiert und theoriegeleitet. Dabei wird Zeit und Raum bereitgestellt, um hinter die Fassade des Lehrerberufs zu blicken, strukturelle Bedingungen und Funktionen von Schule kritisch zu hinterfragen, den ganzheitlichen Bildungsauftrag anzunehmen sowie fachliches, didaktisches und pädagogisches Wissen in ihrer Wechselseitigkeit zu erlernen (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2000, 2002, 2006; Oser & Oelkers, 2001). Die Konfrontation mit der eigenen schulischen und unterrichtlichen Praxis wird diesem Ansatz nach ganz bewusst auf die zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat, verlagert. Zur Untermauerung jener Position werden nicht selten Vergleiche zu anderen Professionen wie dem des Arztberufes gezogen: Deren Ausbildung sei insbesondere zu Beginn durch die Vermittlung und das Lernen theoretischen Wissens geprägt, bevor zu einem viel späteren Zeitpunkt eine praktische Anwendung erfolgt. Zugespitzt formuliert: Einem angehenden Arzt würde man nicht zugestehen, bereits zu Beginn seines Studiums „am offenen Herzen“ zu operieren. Inwiefern sei es also vertretbar, dass Lehramtsstudierende im Sinne eines „Learning by Doing“ ohne entsprechende fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenz verfrüht auf Schulklassen „losgelassen“ werden.

Die andere Position dagegen bemängelt eben diese Praxisferne, stellt die Notwendigkeit einer theoretischen Ausbildung zumindest in Teilen infrage und fordert, höhere Praxisanteile bereits ins Studium zu integrieren. Vergleiche mit anderen Professionen werden dahin gehend entkräftet, dass auch in anderen Berufen – und hierzu zählt der Beruf des Arztes ebenso dazu – Praxisphasen bereits frühzeitig im Studium integriert sind und das erlernte theoretische Wissen in der Praxis angewandt wird (im Hinblick auf die Unterscheidung einzelner Modelle, die das Theorie-Praxis-Verhältnis in der jeweiligen Gewichtung beschreiben, vgl. Hascher & de Zordo, 2015). Weiterhin wird der moderne, kompetenzorientierte und inklusive Unterricht immer stärker vom kooperativen Lernen in Gruppen, Peer Tutoring und Team Teaching bestimmt (Mitchell, 2014). Diese erleichtern es, Novizen in das Unterrichtsgeschehen einzubinden und frühzeitig Erfahrungen in der kollaborativen Unterrichtsgestaltung aufzubauen.

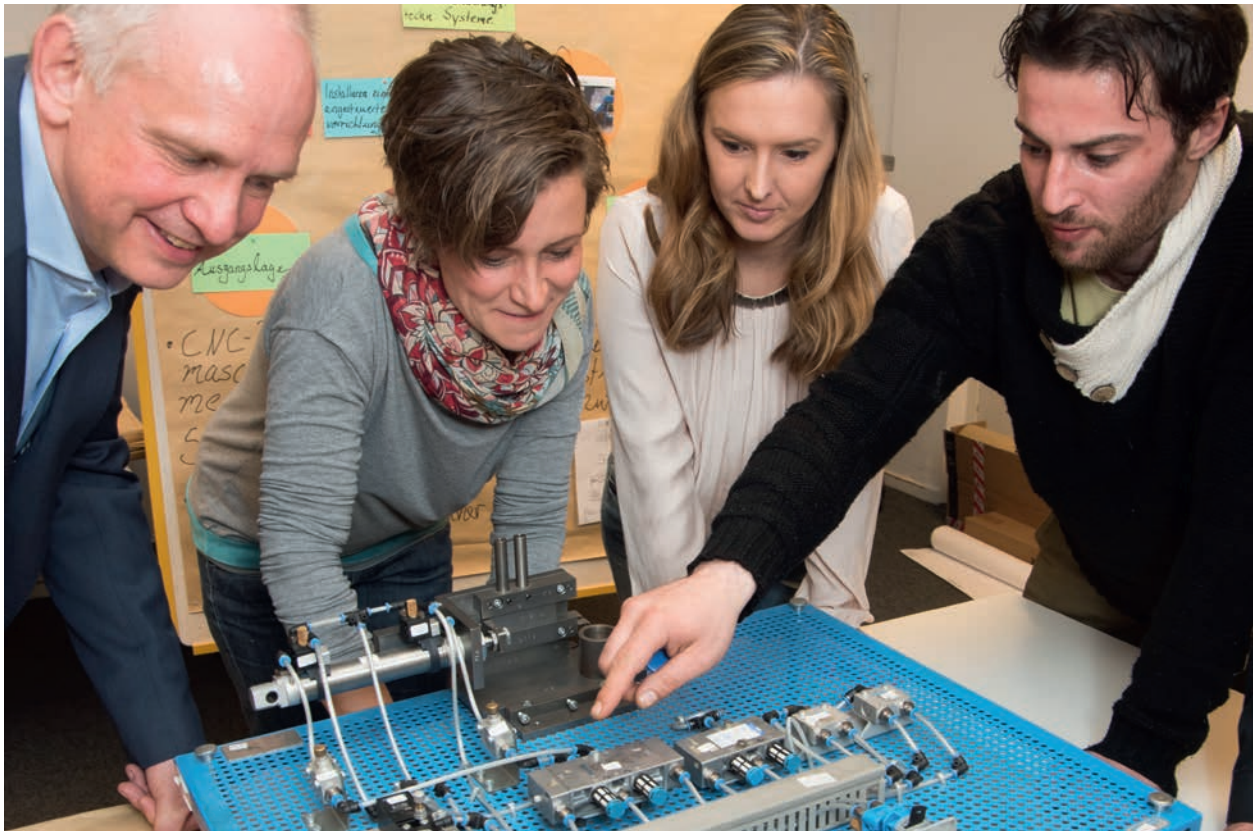
Spätestens seit der Umstellung der Lehrerbildung vom Staatsexamen auf das Bachelor/Master-System und der damit einhergehenden Erhöhung von Praxisanteilen im Studium wird jedoch auch deutlich, dass der reine quantitative Anstieg von Praxisphasen nicht zwangsläufig die gewünschte Breitenwirkung im Hinblick auf Selbstwirksamkeitserfahrung und vor allem hinsichtlich eines höheren Professionalisierungsgrads bei Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern nach sich zieht (vgl. hierzu z. B. Ronfeldt & Reininger, 2012; Gröschner, 2012; Ronfeldt, 2015; Hascher & Hagenauer, 2016; Schüle et al., 2016). Ganz im Gegenteil: Der Ruf insbesondere von Lehramtsstudierenden nach immer mehr Praxis nimmt seit der europaweiten Systemumstellung tendenziell

Ilka Parchmann

sogar zu (vgl. König & Rothland, 2018; Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018; Makrinus, 2013). Studierende fühlen sich nach wie vor oft unzureichend auf die Praxis vorbereitet (vgl. hierzu auch Allen & Wright, 2014). In letzter Konsequenz heißt das, dass „Praxisphasen nicht per se wirken" (Gröschner & Hascher, 2018), sondern von unterschiedlichen Faktoren abhängen, z. B. „von der Einbettung in das Studium, der organisatorischen Ausgestaltung und […] der professionellen Begleitung und Unterstützung" (Schuberth et al., 2012, S. 141), aber auch ganz besonders von der theoriebasierten Reflexion praktischer Erfahrungen und wie akademische Inhalte und praxisrelevante Aspekte sowohl in den Praxisphasen als auch im Rahmen universitärer Veranstaltungen aufeinander bezogen werden (vgl. Müller & Dieck, 2011). Entsprechend kommt es weniger auf die *quantitative* Erhöhung der Praxisanteile als vielmehr auf die *qualitative* Ausgestaltung dieser an (vgl. Hascher, 2014).

Ausgehend von diesen Befunden stellt sich die Frage nach der konkreten Ausgestaltung im Detail und der diesbezüglich effizienten Umsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung. Anders formuliert: Welche konkreten Schritte müssen eingeleitet werden, um Theorie und Praxis im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung wechselseitig aufeinander zu beziehen und den Mehrwert beidseitig erkennbar zu machen?

Diese und ähnliche Fragen stellen den Ausgangspunkt des aktuell gemeinsam durch Bund und Länder initiierten Förderprogramms der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" dar, das darauf abzielt, die Qualität der Lehrerbildung an den universitären Standorten in Deutschland zu optimieren. Hierzu hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung insgesamt 500 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. Gefördert werden bisher in einem Zeitraum von 2015 bis 2023 insgesamt 49 Einzel- und Verbundprojekte an 59 Hochschulen über alle Bundesländer hinweg. Zahlreiche dieser Projekte fokussieren dabei explizit die Verknüpfung von theoretischen und praktischen Inhalten. Sie haben hierzu mit der Etablierung und Weiterentwicklung beispielsweise von Lehr-Lern-Laboren, kompetenzorientierten Beratungs- und Begleitstrukturen in Studieneingangsphasen oder themenspezifischen Lehrforschungsprojekten im Sinne eines Forschenden Lernens – nur um einige wenige zu nennen – sehr unterschiedliche Wege beschritten.



Auf der Grundlage von Erfahrungen und basierend auf den in den jeweiligen Projekten generierten Befunden soll zum Ende der ersten Förderphase mithilfe des vorliegenden Bandes eine Zwischenbilanz zu dieser Thematik gezogen werden. Dabei vereint der Band 20 ausgewählte Einzelbeiträge, die im Vorfeld zur Qualitätssicherung einem Peer-Review-Verfahren in zwei Schritten unterzogen wurden. Der Band ist in drei Kapitel unterteilt: Der erste Teil des Buches zielt auf theoretische Beiträge ab, während das zweite Kapitel innovative Praxisformate vereint und im dritten Teil empirische Ergebnisse vorgestellt werden.

Für die in diesem Band geführte Diskussion um die Verzahnung von Theorie und Praxis im Kontext der ersten Phase der Lehrerbildung, ihre Gestaltung auf unterschiedlichen Ebenen und die davon ausgehenden Effekte sowie das Aufzeigen möglicher weiterer Optimierungsschritte bedanken wir uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich. Mit ihrer Expertise schaffen sie einen differenzierten Blick auf die Facetten dieses Themas.

Literatur

Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *20* (2), 136–151.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education, 24* (2), 417–436.

Darling-Hammond, L. & Liebermann, A. (2012). *Teacher quality and school development series: Teacher education around the world. Changing policies and practices* (1. Aufl.). London: Routledge.

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30* (2), 200–208.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann/utb.

Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Münster: Waxmann.

Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). *Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz*. Journal für LehrerInnenbildung, (1), 22–32.

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research, 77,* 15–25.

Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer VS, 1–62.

Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education, 38* (3), 392–407.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen zum Lehramtsstudium.* Wiesbaden: Springer VS.

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education.* London: Routledge.

Müller, K. & Dieck, M. (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 11, H. 3, 46–50.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.

Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education, 66* (4), 304–320.

Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education, 28*, 1091–1106.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Beltz-Pädagogik: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Schuberth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schuberth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Springer: Wiesbaden.

Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2016). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 7* (1), 1–20.

Terhart, E. (Hrsg.) (2002). *ZKL-Texte. Bd. 24: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: ZKL.

Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus (Hrsg.), *Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Bd. 11: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29–41). Berlin: Lit.

Wenzel, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.

Kapitel 1

Theoretische Grundlage – Praxisbezug im Lehramtsstudium

Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten?

Maike Martensen

1. Einleitung

Auch nach unzähligen Reformprozessen in der Lehrerbildung berichten immer noch viele Lehramtsstudierende an Hochschulen in Deutschland, dass sie sich nicht ausreichend auf die Herausforderungen des Referendariats und des zukünftigen Lehrerberufes vorbereitet fühlen, und kritisieren einen zu geringen Praxisbezug und zu wenige Möglichkeiten von reflektierten Praxiserfahrungen in ihrem Lehramtsstudium (Bauer et al., 2010; Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010; Klusmann & Lindner, 2018; Lersch, 2006). Die Wirkung von Praxiserfahrungen wurde erst in den letzten Jahren in stärkerem Maß empirisch überprüft und zunehmend kritisch ausdifferenziert. Der systematischen, reflexiven und qualitativ hochwertigen Lernbegleitung wird eine bedeutende Rolle beim Erwerb berufspraktischer Kompetenzen zugesprochen (Brouwer & Korthagen, 2005; Hascher, 2012; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Gröschner et al. (2013) konnten zeigen, dass hierbei insbesondere der universitären Praktikumsbegleitung eine größere Bedeutung zukommt. Weitere Studien weisen auf die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Wissensbereiche untereinander und dieser mit praktischen Erkenntnissen und Erfahrungen der Studierenden hin (Roters, 2012). Gerade ein gelungener Praxisbezug und Praxiserfahrungen, die im Anschluss reflektiert werden, sind hierbei zentrale Bausteine für den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen von angehenden Lehrkräften. Sie bieten den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, das in der ersten Ausbildungsphase erworbene Wissen mit erfahrungsbasiertem Lernen zu verbinden, und können daher zu einer stärkeren Vernetzung bereits vorhandener Wissensbestände und zur Reflexion eigener Handlungskompetenzen führen (Korthagen, 2010). Des Weiteren werden den Studierenden dadurch Gelegenheiten geboten, bereits erlernte Konzepte und Theorien im schulischen Kontext auszuprobieren und sich über die eigene Berufswahl zu vergewissern. Insofern stellen sie Bausteine einer gelungenen Theorie-Praxis-Verknüpfung in der ersten Lehrerbildungsphase dar (Hascher, 2006). In diesem Beitrag sollen extracurriculare Studienangebote als eine Möglichkeit vorgestellt werden, das Curriculum durch praxisrelevante Kurse zu ergänzen. Extracurriculare Studienangebote, die eine Qualitätssicherung bestanden haben, können ohne langwierige Prozesse der Akkreditierung zeitnah aktuelle, relevante Themen aufgreifen, eine Vertiefung und Erweiterung curricularer Inhalte ermöglichen und Gelegenheiten bereitstellen, themenfokussiert verschiedene Formate von Praxisphasen und reflexiven Lernbegleitungen durchzuführen, zu evaluieren und somit das Curriculum sinnvoll zu ergänzen. Die extracurricularen Studienangebote müssen daher Kriterien erfüllen, die im Folgenden theoretisch begründet werden.

2. Wie extracurriculare Studienangebote die Qualität des Praxisbezugs in der Lehrerbildung verbessern können

Das Zentrum für Lehrerbildung an der Christian-Albrechts-Universität (CAU) bietet in verschiedenen Bereichen extracurriculare Kurse für Lehramtsstudierende an. Die Themen und Inhalte der Studienangebote ergeben sich aus den Standards der Kultusministerkonferenz, aus dem Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein, aus aktuellen gesellschaftspolitischen Bedarfen und aus der Evaluation der Wünsche und Bedarfe der Studierenden. Die Studienangebote behandeln aktuelle gesellschaftspolitische schulrelevante Themen und weisen einen hohen Praxisbezug auf.

Die Verknüpfung von erlernter Theorie an der Universität und deren Anwendung in der Schule oder dem außerschulischen Lernort steht dabei im Vordergrund. Die Qualität des Praxisbezuges wird insbesondere durch dessen Authentizität und Aktualität erhöht. Auf die aktuellen Bedarfe der Studierenden kann zeitnah mit der Entwicklung neuer extracurricularer Angebote reagiert werden.

Die Zusatzkurse unterteilen sich in mehrstündige bzw. mehrtägige Workshops und in semesterbegleitende Zertifikatskurse, die allesamt ihren Praxisbezug dadurch erhöhen, dass sie stets Theoriephasen mit Praxisphasen verbinden, an die sich Reflexionsphasen anschließen. Während in den Workshops schulpraktische Übungen mit Fallbeispielen den Praxisanteil bilden, bieten die Zertifikatskurse Praxisphasen an einer Schule oder an einem außerschulischen Lernort. Die Praxisphasen der Zertifikatskurse ermöglichen einen realen Zielgruppenkontakt, der als solcher schon motivierend wirkt, da er reale Handlungssituationen schafft, was für die Ausbildung hilfreich ist (Kiel, Kahlert & Haag, 2014). In curricularen Seminaren beklagen Studierende oft, dass die Vermittlung unterrichtspraktischer Beispiele weitgehend fehle und die pädagogischen und didaktischen Ansätze meist so abstrakt dargestellt seien, dass sie sich deren Umsetzung nicht richtig vorstellen könnten (Thiel & Blüthmann, 2009). Viele Arbeiten gehen auch davon aus, dass sich fachdidaktische Theoriebildung nur durch Anbindung an eigene Erfahrungen entwickeln kann (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001). In einer Längsschnittstudie konnten *Brouwer und Korthagen* feststellen, dass die Studierenden die Ausbildung durch die Hochschule am besten bewerteten, wenn Reflexionssitzungen angeboten wurden, in denen sie praktische Lernerfahrungen und Unterrichtsplanungen reflektieren konnten (Brouwer & Korthagen, 2005). Der Verbindung von Praxisphasen mit Reflexionsphasen wird in sämtlichen neuen Studien „eine Förderlichkeit für Professionalisierungsprozesse attribuiert" (Schädlich 2015, S. 261). Ebenjenen Ansatz verfolgt das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) in allen Angeboten und leistet in diesem Sinne einen Beitrag zur Ausbildung von reflexiver Handlungskompetenz (vgl. Neuwegs Integrationsmodell zum handlungssteuernden Wissen und reflektierten Handeln: Neuweg, 2007, S. 8).

In den Reflexionsphasen werden Unterrichts- und Übungserfahrungen explizierend und multiperspektivisch diskutiert. Durch die Explikation wird eine „aktive Distanzierung" vom Handlungsgeschehen erreicht, die Abstraktion und Dezentrierung erleichtert und damit das Einnehmen einer neuen Perspektive auf das eigene Handeln ermöglicht (Leonhard et al., 2010, S. 12).[1] Eine Multiperspektivität wird durch folgende Kriterien erreicht: Zum einen unterrichten neben Lehrenden auch Dozierende aus außeruniversitären Einrichtungen, die durch ihre handlungserprobten Perspektiven den Studierenden alternative Zugänge zu Themen ermöglichen, und zum anderen erwerben teilnehmende Lehramtsstudierende aller Fächer, aller Fachsemester und beider lehrerbildenden Profile in den extracurricularen Studienangebote gemeinsam berufsfeldbezogene Kompetenzen, reflektieren ihre Praxiserfahrungen und unterschiedlichen Perspektiven und lernen dabei gleichzeitig voneinander.

Die Qualität des Praxisbezuges der extracurricularen Angebote wird insbesondere durch die externen Dozierenden erhöht: durch die Authentizität ihrer handlungserprobten Perspektiven und Erfahrungen und ihres Wissens über Schule und Unterricht. Die Schilderung von aktuellen Praxiserfahrungen durch die Dozierenden und die Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen können möglicherweise einer vorher empfundenen Theorie-Praxis-Inkompatibilität der Studierenden entgegenwirken (Schädlich, 2015).

Die Zertifikatskurse nutzen durch gezieltes Teamteaching zum einen die fachliche Expertise, das Erfahrungswissen und die unterschiedlichen Professionsperspektiven von mindestens zwei Dozierenden aus der Universität und externen Einrichtungen und führen zum anderen gleichzeitig die Methode des Teamteachings beispielhaft im Sinne des Lernens am Modell (vgl. Bandura, 1971) vor. Die Betrachtung von schulrelevanten Themen aus den unterschiedlichen Perspektiven der Dozierenden ermöglicht den Studierenden dabei auch ein höheres Maß an Reflexion des eigenen Lehrverhaltens und der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Da die Themen der Angebote interdisziplinär sind, wird den Studierenden zudem durch die Betrachtung eines Themas aus verschiedenen *Fach*perspektiven die

1 Reflexion und Reflexivität, also das Bewusstsein über das eigene Wissen, Denken und Handeln, können dazu führen, für zukünftige Lehr-/Lernsituationen stärker wissenschaftsbasierte Handlungsalternativen zu entwickeln und diese dann auch in Unterrichtshandeln zu transformieren (Neuweg, 2011).

Vernetzung ihres theoretischen Wissens erleichtert und ein ganzheitliches Lernen ermöglicht. Vielversprechend ist dieser Ansatz auch, um einer vermeintlichen inneren Trennung der beiden Unterrichtsfächer in einer (der eigenen) Lehrperson entgegenzuwirken. Denn das bewusste gemeinsame Lernen und Arbeiten von Studierenden verschiedener Fächerkombinationen in einem gemeinsamen Lernsetting kann sich günstig auf das Erkennen von fachlichen Synergien und Gemeinsamkeiten bezogen auf die Vermittlung eines Unterrichtsthemas auswirken. Dies wiederum kann das Herstellen von weiteren Praxisbezügen hinsichtlich des eigenständigen Planens von Unterricht begünstigen.

Die Angebote sind semesterübergreifend und fördern damit gezielt den Austausch und die Kooperation von Studierenden unterschiedlichen Expertisegrades.

Zudem fokussieren alle extracurricularen Studienangebote jeweils nur auf ein Thema, sodass die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven zu einem Thema weniger komplex ist und dadurch auch der Rückbezug auf die eigene Person erleichtert wird (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Denn die Fokussierung erlaubt eine intensivere Betrachtung des Themas aus unterschiedlichen Perspektiven, auch in Bezug auf das eigene Denken und Handeln und die eigene Haltung, und erleichtert damit den Reflexionsprozess (Kolbe, 2004). Das übergeordnete Ziel aller extracurricularen Angebote ist es, die Studierenden dabei zu unterstützen, eine selbstreflexive Haltung gegenüber dem eigenen professionellen Wissen und Handeln auszubilden. Sie verschaffen den Lehramtsstudierenden Gelegenheiten, sich mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur auseinanderzusetzen und ihre Lehrerpersönlichkeit weiterzuentwickeln (Combe & Kolbe, 2008).[2]

Die Lehramtsstudierenden können die Zusatzangebote freiwillig und selbstbestimmt wählen, die ihren persönlichen Fähigkeiten, Interessen und ihren individuellen Entwicklungsphasen entsprechen. Dadurch erhalten sie die Gelegenheit, interessengeleitet Akzente in ihrer persönlichen Ausbildung zu setzen, und können intrinsisch motiviert ihre individuelle Kompetenzentwicklung voranbringen (Ryan & Deci, 2000). Auch laut Mayr sollte die universitäre Lehrerbildung ein „persönlichkeitsreflexiv[es]“ und persönlichkeitsförderndes begleitetes Lernumfeld schaffen, das Individualisierungsmöglichkeiten anbietet (Mayr, 2011, S. 209).

2 Zur Notwendigkeit einer reflektierten Lehrkraft siehe auch: Benke, 2010; Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011; Hattie, Beywl & Zierer, 2013.

Ein wichtiges Kriterium der aktuellen schulrelevanten und fakultativen Studienangebote ist außerdem, dass sie einen hohen Praxisbezug in einem bewertungsfreien Raum bieten. Die Studierenden können ihre persönlichen Handlungskompetenzen, die Tragfähigkeit des vermittelten Wissens und dessen Transfer in die Praxis ohne Konsequenzen für das Studium oder Referendariat erproben, berichten und diskutieren. Auch die kleinere Gruppengröße von durchschnittlich 15 Lehramtsstudierenden befördert ein Lernen und Ausprobieren in vertraulicher Kleingruppenatmosphäre. Der bewertungsfreie Raum und das Entstehen von Vertrauen durch die kleine Gruppengröße erhöhen die Wahrscheinlichkeit der aktiven Beteiligung aller Teilnehmenden und ermutigen zum Offenlegen von und zur Auseinandersetzung mit Ängsten, Fehlern, Unwissenheit und Diskrepanzerfahrungen. Dadurch bieten auch die Reflexionsphasen in den Kursen eine größere Chance der Auflösung von Diskrepanzerfahrungen, die sich wiederum positiv auf die Stärkung der eigenen Haltung und damit auch der Lehrerpersönlichkeit der Lehramtsstudierenden auswirkt.

Ein wichtiges Prinzip der Workshops und Zertifikatskurse ist die Teilnehmerorientierung und die Schaffung von o. g. „Bedingungen, unter denen Lernen auf der Basis der Bedürfnisse des einzelnen und seiner Einsicht in Zweck und Sinn des Lernstoffes erfolgen kann“ (Langmaack & Braune-Krickau, 1998, S. 2). Durch die selbstbestimmte Wahl und das Wahrnehmen eines positiven Nutzens des Kurses wird das selbstgesteuerte Lernen gefördert und die Bereitschaft erhöht, auch zukünftig Fort- und Weiterbildungsangebote anzunehmen und sich im Sinne eines lebenslangen Lernens für die persönliche Weiterentwicklung zu engagieren (Langmaack & Braune-Krickau, 1998). Da die Berufsentwicklung einer angehenden Lehrkraft ein „aktiver und zielgerichteter Selbstlernprozess“ ist, kommt der lebenslangen Lernbereitschaft eine bedeutende Rolle zu (Messner & Reusser, 2000, S. 164). Eine erhöhte Sensibilisierung der Studierenden für die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zeigt sich auch daran, dass die Studierenden, die einmal ein Angebot belegt haben, meist weitere Kursangebote im ZfL besuchen.

Mit einer Vielfalt an extracurricularen Studienangeboten kann das ZfL auch auf eine wachsende heterogene Studierendenschaft, die sich zunehmend zusammensetzt aus Studierenden mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund, mit Migrationshintergrund, sehr jungen Studierenden und Studierenden, die alternative Wege zum Erwerb der Hochschulberechtigung gegangen sind, reagieren. Die Themenschwerpunkte der extracurricularen Angebote sind u. a. Kommunikation im Unterricht, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Regeln und Rituale, Deutsch als Zweitsprache, Inklusion, Medienkompetenz, Demokratieförderung, Best-Practice-Schulen, bilingualer Unterricht, darstellendes Spiel, globales Lernen, Open Educational Resources, Videoproduktion im Unterricht, Elternarbeit und viele weitere.

Das Kursangebot wird laufend optimiert und unter Berücksichtigung der oben aufgeführten Kriterien aktualisiert und erweitert.

Themenspezifisch bieten die extracurricularen Studienangebote unterschiedliche Praxis- und Reflexionsformate, die Hospitationen und einzelne Unterrichtsstunden, einen Projekttag, eine Unterrichtseinheit, die Wiederholung einer Unterrichtseinheit in zwei verschiedenen Klassen bis zu semesterbegleitenden wöchentlichen Schultagen beinhalten und an der Universität in der Gruppe und mit den Dozierenden reflektiert werden. Der Unterricht an der Schule wird dabei überwiegend im Team und selten allein durchgeführt. Eine erste Reflexion an der Schule in der unterrichtenden Studierendengruppe ist in den meisten Kursen vorgesehen. Gerade nicht am Unterrichtsprozess beteiligte Lehramtsstudierende beobachten die jeweils Lehrenden und teilen zumeist ihre Beobachtungen in den anschließenden Reflexionssitzungen an der Schule mit. Teilweise nehmen auch die beteiligten Mentorinnen und Mentoren an den Reflexionssitzungen teil, was allerdings aufgrund unterschiedlicher schulischer Rahmenbedingungen nicht vorausgesetzt werden kann. Die Unterstützung durch Peers wird von Hascher (2012) als ein wichtiges Qualitätskriterium für eine gelungene Praxisphase beschrieben.

Um die Qualität der extracurricularen Studienangebote sicherzustellen, werden die Kurse mittels Fragebögen und Leitfadeninterviews formativ evaluiert. Dabei werden folgende Skalen retrospektiv durch die Lehramtsstudierenden bewertet: kognitive Anregung, Angemessenheit der Anforderungen, Umfang der Theoriephase, Konstruktivität des Arbeitsklimas, Interaktivität im Kurs, Strukturiertheit der Durchführung, interessante Gestaltung, Relevanz der Veranstaltung, Nützlichkeit der Veranstaltung, Zufriedenheit mit der Veranstaltung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Wissenserwerb, Selbstwirksamkeit, Reflexion der eigenen Lehrerrolle, Stärkung der Lehrerpersönlichkeit, Zufriedenheit mit der Praxisphase, Nützlichkeit der Praxisphase, Kompetenzerwerb während der Praxisphase, Bereitschaft zur Eigenleistung während der Praxisphase, Fachkompetenz der Lehrperson, fachdidaktische Kompetenz der Lehrperson, pädagogische Kompetenz der Lehrperson, Vorbildfunktion der Lehrperson, Perspektivwechsel durch Teamteaching.[3]

Die Evaluationsergebnisse werden mit den Dozierenden in Feedbackgesprächen besprochen und die Kurse auf der Grundlage dieser Ergebnisse und der daraus ableitbaren Handlungsempfehlungen weiterentwickelt (vgl. auch Schmidt-Hertha, 2011).

Exemplarisch sind einige Evaluationsergebnisse zur Beurteilung des Zertifikatskurses „Deutsch als Zweitsprache“ durch die Studierenden in Martensen und Korn (2018) dargestellt.

Für die Entwicklung der extracurricularen Studienangebote ist das Vernetzen von Expertenwissen mit schulpraktischem Erfahrungswissen entscheidend. Daher werden immer wieder Kontakte zu neuen Kooperationspartnern inner- und außerhalb der Universität geknüpft und bereits bewährte Kontakte gefestigt und weiter ausgebaut. Die enge Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase gewährleistet ein bedarfsgerechtes Angebotsspektrum und damit auch den konkreten Praxisbezug über alle drei Phasen der Lehrerbildung hinaus.

3 Skalen zur Zufriedenheit und interessanten Veranstaltung adaptiert nach Westermann et al., 1996, Skalen zur Relevanz und Nützlichkeit der Veranstaltung, zu Kompetenzen der Lehrperson, zur kognitiven Anregung, zur Angemessenheit der Anforderungen, zum Umfang der Theoriephase, zur Konstruktivität des Arbeitsklimas, Strukturiertheit der Durchführung adaptiert nach KeiLa, Skalen zum Theorie-Praxis-Bezug, zum Kompetenzerwerb während der Praxisphase adaptiert nach Voss et al., 2011 (Coaktiv-R); Greiner, 2010; Gruber et al., 2010, Skalen zur Reflexion und Stärkung der Lehrerpersönlichkeit Eigenkonstruktionen, Selbstwirksamkeitserwartungen adaptiert nach Schwarzer & Schmitz, 1999.

3. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Als ergänzendes Angebot für Lehramtsstudierende können die extracurricularen Studienangebote eine sinnvolle Lösung für eine gelingende Theorie-Praxis-Verknüpfung in der universitären Lehrerbildung sein und damit die Qualität des Praxisbezuges erhöhen. Sie bedienen die Wünsche der Studierenden der CAU nach mehr Praxisbezug und Praxiserfahrungen und werden von diesen als relevante und nützliche Lerngelegenheiten wahrgenommen.[4] Die Inhalte der Studienangebote leiten sich aus den Standards der Kultusministerkonferenz, aus dem Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein, aus aktuellen gesellschaftspolitischen Bedarfen und aus der Evaluation der Wünsche und Bedarfe der Studierenden ab. Auf aktuelle Bedarfe kann zeitnah mit der Entwicklung neuer extracurricularer Angebote reagiert werden, sodass der Praxisbezug der Studienangebote stets realistisch und authentisch bleibt. Da die schulrelevanten extracurricularen Studienangebote stets Theoriephasen mit Praxis- und Reflexionsphasen verknüpfen, erhalten die Lehramtsstudierenden bereits in der ersten Ausbildungsphase die Gelegenheit, ihr theoretisch erworbenes Wissen mit Praxiserfahrungen (Zertifikatskurse) oder mit fallbasierte Praxisübungen (Workshops) zu vernetzen, zu überprüfen und zu erweitern.

Da für die Konzeption der extracurricularen Studienangebote mit einem qualitativ hochwertigen Praxisbezug das Generieren und Vernetzen von Expertenwissen mit schulpraktischem Erfahrungswissen entscheidend ist, muss das ZfL stetig neue Kontakte zu Kooperationspartnern inner- und außerhalb der Universität aufbauen, die neuen Kooperationspartner zusammenbringen und bestehende Kooperationen ausbauen. Aus diesem Grund tragen die extracurricularen Studienangebote zu einer stärkeren Vernetzung zwischen dem Zentrum für Lehrerbildung und den Instituten und der CAU und externen Kooperationspartnern bei. Durch die Kooperationen mit den Akteurinnen und Akteuren der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase wird neben einem bedarfsgerechten Angebotsspektrum auch der konkrete Praxisbezug über alle drei Phasen der Lehrerbildung gewährleistet.

Die fakultativen Kurse können den Lehramtsstudierenden reflektierte Praxiserfahrungen ermöglichen und die Ausbildung einer (selbst-)reflexiven Haltung unterstützen, die für das Lehrerhandeln und Lehrersein eine wichtige Voraussetzung ist. Insbesondere Dozierende aus außeruniversitären Einrichtungen ermöglichen den Studierenden mit ihren unterschiedlichen Perspektiven und authentischen Praxiserfahrungen alternative Zugänge zu einem Thema und dadurch Distanz zur eigenen Sichtweise. Die Konzentration auf themenfokussierte Reflexionsprozesse verstärkt den Rückbezug auf die eigene Haltung und das eigene Handeln, und es liegt daher nahe, dass die extracurricularen Angebote nicht nur Wissen und Motivation der Studierenden verändern können, sondern auch auf deren Überzeugungen über sich selbst und über das Thema im Lehr-Lern-Kontext, im Bildungssystem und in der Gesellschaft einwirken können und damit auch auf die Lehrerpersönlichkeit wirken können (vgl. Kompetenzaspekte des Modells zur professionellen Kompetenz nach Baumert & Kunter, 2006; s. auch Decker, Kunter & Voss, 2014; Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Dies sollte nachfolgend detailliert untersucht werden.[5] Da die Studienangebote unterschiedliche Praxis- und Reflexionsformate bieten, sollte zukünftig untersucht werden, von welchem Format Lehramtsstudierende am meisten bei ihrem Professionalisierungsprozess profitieren.

Zur Qualitätssicherung werden die extracurricularen Studienangebote über die Einschätzung der Studierenden beurteilt. Kritisch sei an dieser Stelle angemerkt, dass diese Beurteilungen subjektiv sind und durch zusätzliche objektive Messungen ergänzt werden sollten (Gröschner et al., 2013). Allerdings sind für die Aussagen zum Theorie-Praxis-Bezug, zur Stärkung der eigenen Lehrerpersönlichkeit und zur Relevanz und Nützlichkeit der Kurse für den späteren Lehrerberuf insbesondere die Einschätzungen der Studierenden entscheidend. Auch der Erwerb des Professionswissens wäre mit objektiven Wissenstests nur schwierig valide zu erfassen, da die Schulkontexte, die als Erfahrungsraum neues Wissen erzeugen und zahlreiche informelle Lerngelegenheiten bereithalten, sehr heterogen und im Rahmen der angestrebten Qualitätssicherung nicht kontrollierbar sind.

4 S. auch Martensen & Korn, 2018

5 Erste Anhaltspunkte finden sich in Martensen & Korn, 2018.

Die bisherigen Untersuchungen lassen keine Aussagen über die Persönlichkeitsmerkmale und die kognitiven Fähigkeiten der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer zu. Daher muss kritisch hinterfragt werden, ob nicht hauptsächlich die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden über die wiederholte Wahl eines extracurricularen Studienangebotes entscheiden, da diese die individuelle Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflussen, wie Kunina-Habenicht et al. (2013) attestieren. Möglicherweise nehmen nur die im Vorhinein intrinsisch motivierten und an Weiterbildungen interessierten Lehramtsstudierenden an den extracurricularen Kursen teil. Daher wird in einem 2017 gegründeten Netzwerk Lehrerbildung NELE@CAU, einem Kooperations- und Austauschformat für die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure aus dem Institut für Pädagogik, dem Institut für Pädagogisch-Psychologische Lehr- und Lernforschung, dem „Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen“ (Perle) und dem Zentrum für Lehrerbildung gemeinsam nach Wegen gesucht, Lehramtsstudierende mit Potenzialbedarfen zu identifizieren und für sie passende Weiterbildungsangebote im extracurricularen Bereich vorzuhalten (s. Köller, Brouër & Renger, 2018).

Die Frage, welche persönlichen und fachlichen Voraussetzungen aufseiten der Studierenden nicht nur die Teilnahme, sondern auch den Erfolg von extracurricularen Studienangeboten beeinflussen, sollte außerdem prospektiv untersucht werden.

Zukünftig sollte zudem beobachtet werden, ob ein extracurriculares Studienangebot, das das Desiderat nach mehr gelingender Theorie-Praxis-Verknüpfung erfüllt, gleichzeitig zu nachlassender Anstrengung in der Weiterentwicklung der curricularen Studienangebote führt und in welchem Umfang die Lehrerenden an der CAU die Möglichkeit nutzen, neue Seminarideen und -methoden als Pilot in Form eines extracurricularen Angebotes auszuprobieren.

Um den studentischen Reflexionsprozess insbesondere in den kürzeren Workshops in einen umfassenden studienbegleitenden Reflexionsprozess zu erweitern und zu vertiefen, wird ab dem Wintersemester 2018/19 ein studienbegleitendes Programm in Kooperation mit dem „PerLe“ an der CAU angeboten, in dem die Lehramtsstudierenden ihre Erkenntnisse aus den jeweils belegten Workshops vor dem Hintergrund ihrer curricularen Studieninhalte, Praktika, ihres Lehrverhaltens und ihrer Lehrerpersönlichkeit reflektieren. Ein anschlussfähiges E-Portfolio wird dabei als Medium fungieren. Geleitet durch ihre Interessen und ihre Potenzialbedarfe wählen die Studierenden mindestens sechs passende Workshops zu verschiedenen Kompetenzbereichen. Die Workshops sind dazu in die Kompetenzbereiche der KMK-Standards für die Lehrerbildung eingeteilt und für die Lehramtsstudierenden entsprechend gekennzeichnet. Durch die intensivere Reflexion der Workshopinhalte und den Rückbezug auf die Kenntnisse aus anderen extracurricularen und curricularen Veranstaltungen, auf die Erfahrungen in den Praktika, auf das eigene Lehrverhalten und die Lehrerpersönlichkeit wird zusätzlich ein stärkerer qualitativ hochwertiger Praxisbezug im Lehramtsstudium angestrebt.

Literatur

Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling.* Chicago: Aldine & Atherton, Inc.

Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea. *Beiträge zur Hochschulforschung,* 32, 34–55.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 9 (4), 469–520.

Benke, G. (2010). Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 145–159). Münster: Waxmann Verlag.

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 225–247). Weinheim u. a.: Beltz.

Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803–819). Wiesbaden: VS.

Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal,* 42, 153–224.

Combe, A. & Kolbe F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–872). Wiesbaden: VS.

Decker, A.-T., Kunter, M. & Voss, T. (2014). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education,* 30, 41–61.

Greiner, T. (2010). *Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Empirische Analysen und Implikationen für die Qualität der Hochschulausbildung.* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Verfügbar unter https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/25 [19.08.2018].

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Psychologie,* 27 (1), 77–86.

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management,* 23 (2), 105–123.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52, 130–148.

Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 30 (1), 87–98.

Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten.* Hannover: HIS.

HRK – Hochschullehrerkonferenz (2014). *Projekt nexus. Lehrerbildung heute.* Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf [19.08.2018].

Kiel, E., Kahlert, J. & Haag, L. (2014). Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 32, 21–33.

Klumann, U. & Linder, C. (2018, im Druck). „Entweder Fach – oder Didaktik?" – Empirische Befunde und ein Plädoyer für eine stärkere Förderung vernetzten Professionswissens in der Kieler Lehramtsausbildung. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden, erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.* Münster: Waxmann Verlag.

Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–232). Kempten: Klinkhardt, Westermann.

Köller, M., Brouër, B. & Renger, S. (2018, im Druck). Netzwerk Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der CAU Kiel (NeLe@CAU): Professionalisierung der Lehramtsstudierenden in den Bildungswissenschaften durch Angebote zur Selbstreflexion, Beratung und Förderung. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden, erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.* Münster: Waxmann Verlag.

Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education,* 26, 98–106.

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik,* 59 (1), 1–19.

Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft,* 38, 68–86.

Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (1998). *Wie die Gruppe laufen lernt.* Weinheim: Beltz.

Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 164–181). Weinheim u. a.: Beltz.

Martensen, M. & Korn, M. (2018, im Druck). Extracurriculare Workshops und Zertifikatskurse: Studienangebote für mehr Qualität von Praxiserfahrungen und zur Stärkung der Lehrerpersönlichkeit von Lehramtsstudierenden. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden, erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.* Münster: Waxmann Verlag.

Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Münster: Waxmann.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 18 (2), 157–171.

Neuweg, G. H. (2007). *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.* Verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf [19.08.2018].

Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am Professionsgenerierungsansatz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 3, 17–26.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann Verlag.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität.* Münster: Waxmann.

Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Intrinisc and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 54–67.

Schädlich, B. (2015). Fachpraktika im Master of Education. Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 27 (2), 255–285.

Schmidt-Hertha, B. (2011). Qualitätsentwicklung und Zertifizierung. Ein neues professionelles Feld? In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 153–166). Weinheim: Beltz.

Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven.* Tübingen: Narr.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60–61). Berlin.

Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). *Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin.* Verfügbar unter http://www.fu-berlin.de/sites/qm/verfahren/qualitaetssicherungsverfahren/zentrale-befragungen/lehramtsbefragung/Lehramtsmaster-befragung_2009.pdf [19.08.2018].

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research,* 68, 202–248.

Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical and Psychological Knowledge: Test Construction and Validation. *Journal of Educational Psychology,* 103 (4), 952–969.

Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht,* 43, 1–22.

Wie können Lehr-Lern-Labore als Orte gemeinsamer Innovation von Schule, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft entwickelt werden?

André Bresges

1. Aufbau der bisherigen und der neuen Lehr-Lern-Labore an der Universität zu Köln

Mit den im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufgebauten *Competence Labs* wurde ein neuer Weg beschritten, Lehr-Lern-Labore für die gemeinsame Innovation von Unterricht aus den Perspektiven von Schule, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft zu entwickeln.

Die *Ökologische Rheinstation* befindet sich auf einem Schiff in der Strömung des Rheins. Dieser Lernort ist in einer für Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und Studierende gleichermaßen neuartigen und unvertrauten Umgebung.

Die renaturierte Bachaue *Pulheimer Bach* ist ebenfalls ein Lernort außerhalb von Schule und Hochschule. Der Bach erscheint Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften als vertraute und phänotypische Auen-Umgebung. Durch die bei der Renaturierung vorgenommenen Maßnahmen ist die Umgebung barrierefrei begehbar und ermöglicht eine Vielzahl von Untersuchungen in einem für Schülerinnen und Schüler sicheren Umfeld.

Im Folgenden sollen kurz die theoretischen Hintergründe für dieses Design vorgestellt und anschließend auf die Fragestellung des Artikels bezogen werden.

2. Theoretischer Hintergrund

In der US-amerikanischen Forschung zur Physikdidaktik findet in den letzten Jahren die *Dual Processing Theory* (DPT) der kognitiven Psychologie verstärkt Beachtung, da einige Schwierigkeiten, die bei Schülerinnen und Schülern beim Konzeptwechsel (Conceptual Change) beobachtet werden, sich mit dieser Theorie erklären und auch empirisch belegen lassen (Wood, 2016).

Dual Processing Theory ist der Oberbegriff für eine Reihe von kognitionspsychologischen Modellen, die postulieren, dass die menschliche Fähigkeit, aus Beobachtungen zu schließen und Entscheidungen zu treffen, auf zwei unterschiedlichen Prozessen beruht.

Der eine Prozess, der in der DPT ohne jegliche Bewertung nur als *System 1* bezeichnet wird, wird bei verschiedenen Autoren (Evans, 2003) als intuitiv, schnell, kontextorientiert, unreflektiert, assoziativ und unbewusst beschrieben. System 1 sei entwicklungsgeschichtlich neu und vorwiegend – nach Evans (2003) sogar ausschließlich – bei Menschen anzutreffen.

System 2 sei dagegen bewusst, logisch und rational. Es ist sequenziell, eher langsam und unterliegt den Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses, die in der Cognitive Load Theory beschrieben sind.

Der Autor (Mader et al., 2009) hat mit einer fMRI-Studie neuronale Korrelate im Gehirn von Autofahrern untersucht, die auf ein Zusammenspiel beider Systeme beim simulierten Autofahren hindeuten. Anhand Erkenntnissen aus diesen Studien soll das Zusammenspiel der beiden Systeme nun veranschaulicht werden: Das System 1 erledigt einen Großteil der Routinetätigkeiten schnell und präzise, ist jedoch affektnah und lässt sich leicht durch das Umfeld beeinflussen. Grundsätzlich ist das System 2 für das Autofahren zu langsam. Es wird jedoch genutzt, um neue Informationen und notwendige Kompetenzen zu erarbeiten, bis sie in das System 1 als Routinen überführt worden sind. Unfälle passieren in Einklang mit dem Modell

von Rasmussen und Vicente (1989) dort, wo versucht wird, neuartige Situationen mit Routinefähigkeiten zu bewältigen.

So kann es zum Beispiel geschehen, dass Fahranfänger Glatteis als bekannte, nasse Fahrbahn einordnen (System 1) und dadurch die Geschwindigkeit nicht anpassen. Würde in dieser Situation durch einen Hinweisreiz („Vorsicht Glatteis“) das System 2 aktiviert, würde es das Glatteis als neuartige Situation erkennen, ihre Gefährlichkeit abschätzen und die Geschwindigkeit an die gegebene Situation anpassen. In der Conceptual Change Forschung der Naturwissenschaftsdidaktik werden ähnliche Beispiele diskutiert, die mit einem ungenügenden Zusammenspiel zwischen System 1 und System 2 erklärt werden können. So ist es Kindern aus Erfahrung intuitiv möglich, einen Ball zu fangen und zu werfen (System 1). Konzepte aus dem Physikunterricht wie „Gravitation“ oder „Flugparabel“ werden später explizit gelernt (System 2), aber nicht mit der Erfahrung verbunden. Im Ergebnis stehen Fehlvorstellungen der Art, der Ball würde geradlinig gleichförmig nach oben fliegen, bis die Gravitation einsetzt und der Ball nach unten gezogen wird (Schecker, 2018).

Mit dem *Wason Selection Task* kann man das Zusammenspiel von System 1 und System 2 an Prozessen demonstrieren (Griggs & Cox, 1982). Beim Wason Selection Task soll ein Proband mit zwei Schritten prüfen, ob eine Regel eingehalten wird oder nicht. Die Abbildung 1 zeigt ein Beispiel (Evans, 2003):

Abbildung 1

Wenn auf einer Seite der Karte ein A steht, muss auf der anderen Seite der gleichen Karte eine 3 stehen.

Bitte überlegen Sie, wie Sie die Regel prüfen können. Sie dürfen lediglich zwei Karten umdrehen, um zu einer Entscheidung zu kommen.

Viele Probanden verfallen bei der Beantwortung in ein Schema, das als *Matching Bias* bezeichnet wird: In der Aufgabenstellung kommen die Symbole „A“ und „3“ vor, auf den Karten ebenfalls. Also werden bevorzugt diese beiden Karten umgedreht. Dies ist jedoch nicht zielführend, denn auf der anderen Seite der Karte „3“ darf jedes beliebige Symbol stehen, ohne dass die Regel damit widerlegt ist. Widerlegen lässt sich die Regel nur, wenn die Karte mit der Aufschrift „7“ umgedreht wird. Befindet sich dort nämlich ein „A“, ist eine Ausnahme der Regel gefunden worden. Insgesamt ist die Wason Selection Task sehr schwierig, lediglich 20 % der Probanden beantworten sie zutreffend (Evans, 2003). Die Mehrzahl der falschen Antworten lassen sich durch den *Matching Bias* erklären. Die exakt gleiche Aufgabe lässt sich wesentlich leichter und sicherer lösen, wenn Kontextinformationen geliefert werden, wie die zweite Abbildung zeigt:

Abbildung 2

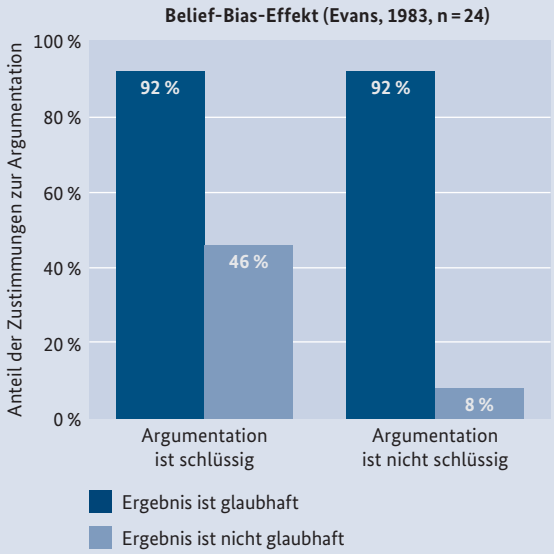
Stellen Sie sich vor, Sie sind Mitarbeiter des Ordnungsamtes und sollen in einer Gaststätte die Einhaltung des Jugendschutzgesetzes prüfen. Die Regel lautet: Jugendliche unter 18 Jahren dürfen keine alkoholischen Getränke zu sich nehmen. Sie betreten die Gaststätte und sehen vier Personen im Schankraum. Einige Merkmale erkennen Sie mit einem Blick: Eine Person unbekannten Alters sitzt vor einem Bier, eine Person vor einer Cola. Eine weitere Person im Schankraum ist etwa Mitte 30, eine vierte Person etwa 16. Sie sehen sie aber nicht, welches Getränk die beiden bestellt hatten. Aus Zeitgründen können sie nur zwei Personen kontrollieren. Welche wählen Sie aus?

Die zweite Aufgabe fällt Versuchspersonen wesentlich einfacher, die Lösungswahrscheinlichkeit ist über 70 %. Die meisten Versuchspersonen würden erstens den Biertrinker nach seinem Alter befragen und zweitens den offensichtlich Minderjährigen fragen, ob er Alkohol getrunken hat. Der 35-jährige ist die Analogie zur Karte „3“ aus der Aufgabe 1: Er kann trinken, was er will, an ihm lässt sich die Einhaltung der Regel „Kein Alkohol für Minderjährige“ nicht prüfen.

Ein anderer Effekt, der durch die Dual Processing Theory erklärt wird, ist der „Belief Bias“ (Evans, 1983). Versuchspersonen wurden gebeten zu prüfen, ob eine Argumentation in sich schlüssig ist. Evans konnte zeigen, dass die Bewertung im starken Maß davon beeinflusst ist, ob das Endergebnis glaubwürdig ist oder nicht. In der Studie von Evans waren die Versuchspersonen in 92 % der Fälle bereit, eine Argumen-

Abbildung 3: Belief-Bias-Effekt

Ein glaubhaftes Endergebnis führt wesentlich eher dazu, dass eine Argumentation angenommen wird – auch wenn die Argumentation selbst nicht schlüssig ist.



tation als schlüssig zu bewerten, sofern das Ergebnis mit dem Alltagsverstand vereinbar ist – auch wenn die Argumentation, die dahin führt, logische Brüche aufweist. Ein Beispiel: *Gut ausgebildete Hunde sind nicht gewalttätig. Einige Polizeihunde sind gewalttätig. Ist der Schluss richtig, dass einige gut ausgebildete Hunde keine Polizeihunde sind?* – Einem Argument dieser Form wurde von 92 % der erwachsenen Versuchspersonen im Test von Evans zugestimmt, obwohl man von den zugrunde liegenden Informationen nicht auf die Aussage schließen darf.

In Bezug auf die fachdidaktische Lehr-/Lernforschung wird durch diese Ergebnisse über die Betrachtung von System 1 und System 2 noch mal hervorgehoben, warum es so schwierig ist, Wissen, das sich im Alltag routiniert bewährt hat, zu hinterfragen und anschließend zu verändern. Gleichzeitig wird deutlich, dass eventuell ein Wechsel des Kontextes helfen kann, dieses Hindernis zu umgehen.

3. Implikationen für die Konzipierung von Lehr-Lern-Laboren: Lernen im Kontext, aber wie?

Theoretische Aussagen im universitären Bereich sind häufig von der Lebenswelt abstrahiert und enthalten keine Kontextinformationen. Sie zielen darauf ab, dass die Informationen vorwiegend mit System 2 bearbeitet werden. Gerade durch die bewusste Verarbeitung und die Trennung vom Kontext tritt aber bei Versuchspersonen häufig die Frage auf, warum genau dieses Problem von ihnen gerade jetzt überhaupt bearbeitet werden soll. Weiterhin tendiert das assoziativ arbeitende System 1 unter diesen Bedingungen dazu, irrelevante Informationen für eine schnelle Lösung heranzuziehen (*Matching Bias*) und eine augenscheinlich brauchbare Lösung zu liefern.

Wir argumentieren, dass sich auf dieser Grundlage die Schwierigkeiten erklären lassen, von denen Studierende nicht affiner Fächer bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrerausbildung berichten. Aussagen, die Inhalte wären „abstrakt“ und „praxisfern“, drücken gerade die Schwierigkeit aus, die Komplexität und Vielfalt unterrichtlicher Prozesse getrennt vom Kontext in Hochschulseminaren abzubilden und zu vermitteln.

Daraus kann man die Forderung ableiten, so schnell wie möglich ein Lernen im Kontext zu ermöglichen – also Praxisphasen anzubieten, mit denen die Studierenden den berufsbezogenen Kontext Schule erleben und gelernte Theorie vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrung reflektieren können. Studierende zur theoriebasierten Reflexion ihres Verhaltens zu bringen ist aber nicht trivial. Stellen wir uns vor, eine Versuchsperson, die den Wason Selection Task 2 „Alkoholkontrolle“ lösen sollte, würde gebeten, seine Entscheidung vor dem Hintergrund der Wissenschaftstheorie Karl Poppers zu reflektieren. Dies kann Verständnislosigkeit auslösen und eine Tendenz zu einfachen Antworten: Es ergibt einfach keinen Sinn, einen 35-Jährigen zu fragen, was er trinkt.

Eine ähnliche Tendenz zu einfachen Erklärungen finden wir in den Zuschreibungen von Lehrerinnen und Lehrern wieder. Hofer (1981) berichtet von 5 einfachen Stereotypen, die erfahrene Lehrkräfte zur Erklärungen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern benutzen. Sie wurden 19 Jahre später von Hörstermann et al. (2010) in einer Befragung von 86 Lehrerinnen und Lehrern zum Teil bestätigt, unterliegen aber offensichtlich auch einem zeitlichen Wandel, der durch veränderte Bildungspolitik und veränderte öffentliche Diskussion, also durch eine zeitliche Veränderung des Kontextes, gut erklärt werden kann. Hörstermann (ebd.) und seine Gruppe warnen daher ausdrücklich:

„Aus dem Stereotyp abgeleitete Erwartungen lenken die weitere Informationssuche und -verarbeitung im Sinne eines confirmation bias. Dies bedeutet, dass vorzugsweise Informationen berücksichtigt werden, welche bestehende Erwartungen bestätigen." Dies stünde jedoch nach Ansicht der Autoren im Widerspruch zur Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler nach transparenten Maßstäben.

Wie können wir daher Lehr-Lern-Labore als Orte gemeinsamer Innovation von Schule, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft entwickeln, ohne dass Stereotype, Beliefs und vereinfachende Zuschreibungen die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, aber auch die Entwicklung reflektierter Theorien und echter Innovationen verhindern? Diese Fragestellung ist ein klassischer Gegenstand der Innovationsforschung.

Im Modell der d.school in Potsdam und Stanford wird die Innovationsfähigkeit vor allem durch die drei Faktoren *People, Processes and Places* beeinflusst. Diese sollen hier näher erläutert und mit der Gestaltung der Lehr-Lern-Labore an der Universität zu Köln in Verbindung gebracht werden.

Places: Räume haben 1. die Funktion, das gemeinsame Arbeiten zu ermöglichen, zum Beispiel indem sie Schutz, Ruhe, Sitzgelegenheiten, Tische und Arbeitsmittel bereitstellen. Sie ermöglichen 2. die Kollaboration, indem sie den vereinbarten Treffpunkt für eine Phase des Austausches von Wissen und Ideen, Erfahrungen und Reflexionsmöglichkeiten bieten. Sie sind 3. der Ort, an dem Ergebnisse innerhalb der Gruppe und über die Gruppe hinaus präsentiert werden, und dienen 4. als Orte des sozialen Austausches, der Vernetzung und auch der Entspannung. Um diese vielen Funktionen angemessen zu ermöglichen, müssen die Räume flexibel sein und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bei Bedarf umgestaltet werden können. Optimal für kreative Aufgaben ist nach den Erkenntnissen von Nicolai et al. (2016), wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Räume als ihren eigenen „Team Space" annehmen. Für die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule wählen wir aus diesem Grund außerschulische Lernorte als Orte der gemeinsamen Arbeit, die nicht eindeutig den Systemen Schule oder Hochschule zugeordnet werden können. Beim Pulheimer Bach handelt es tatsächlich um eine Bachaue, die im Rahmen ihrer Renaturierung so gestaltet wurde, dass ein barrierefreier Zugang zu den wesentlichen Stellen möglich ist und gefahrlos Proben genommen werden können. Ein Container mit Medien und einem Smartboard bietet nötigenfalls Schutz und sanitäre Anlagen, ein Sitzkreis aus Steinen ermöglicht Zusammenarbeit, Austausch, Netzwerken und Pausen. Bei allem handelt es sich aber um eine Anlage im Freien, die vertraut wirkt, aber nicht dem Kontext Schule oder Hochschule zugeordnet werden kann. Ein anderer Ort ist die Ökologische Rheinstation, tatsächlich ein Schiff und damit ein Ort, der für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und die an der gemeinsamen Entwicklung beteiligten Studierenden gleichermaßen ungewöhnlich ist. Alle diese Orte werden erst von den Teilnehmenden im Verlauf des Seminars mit Aktivitäten, Medien und Geräten ausgestattet und damit in gemeinsamer Entwicklungsarbeit zum außerschulischen Lernort gemacht.

People: Ein multiprofessionelles Team, das Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen umfasst, hat einen weiteren Raum von Methoden und Kenntnissen zur Lösung eines Problems zur Verfügung als ein Team von Spezialistinnen und Spezialisten einer Fachrichtung. Dazu kommt aber auch, dass ein heterogenes und inklusives Team psychologische Vorteile nicht nur bei der Generierung, sondern auch bei der Bewertung von Ideen hat. Sarah Gaither (2018) und ihre Arbeitsgruppe haben dazu das berühmte Asch-Conformity-Experiment von 1954 nachgestellt, wobei die homogene Gruppe von männlichen Versuchspersonen aus dem Originalexperiment von Asch (1956) durch Gruppen mit männlichen und weiblichen Teilnehmenden ersetzt wurden, die sich in der Versuchsgruppe zudem

aus verschiedenen Ethnien zusammensetzten. Allen Gruppen wurde die Aufgabe gestellt, Bewerberinnen und Bewerber aufgrund ihres Notenschnittes und der Ergebnisse von Eingangstests zum Studium zuzulassen oder nicht. Die Versuchspersonen schlossen sich in 32 % der Fälle einem offensichtlich falschen Urteil an, wenn sie Teil einer homogenen Gruppe waren, in der ethnisch diversen heterogenen Gruppe nur in 20 % der Fälle. Eine heterogene und diverse Zusammensetzung kann also eher verhindern, dass vorschnell falsche Entscheidungen getroffen und aus Konformität von der Gruppe getragen werden. Bei der Zusammensetzung der Begleitseminare für unsere Lehr-Lern-Labore achten wir auf eine möglichst hohe Diversität der Studierenden. Die Begleitseminare werden gleichzeitig als Angebote im Bereich DaZ (Deutsch als Zweitsprache), in den fachdidaktischen und in den fachwissenschaftlichen Modulen des Master of Education angeboten, sodass Studierende mit verschiedenen Hintergründen und Interessen die Seminare besuchen. Kooperationspartnerinnen und -partner im Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration der Bezirksregierung Köln und Museumspädagoginnen und -pädagogen des Science Center Odysseum werden als Expertinnen und Experten eingeladen. Die Veranstaltung ist weiterhin Pflichtveranstaltung für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in die Physik aus anderen naturwissenschaftlichen Schulfächern, die sich häufig bereits im Dienst befinden, älter sind und eine andere Sicht auf die Schulpraxis mitbringen. Die Lehrerinnen und Lehrer der kooperierenden Schulen und ihre Schülerinnen und Schüler bringen an den Schulbesuchstagen und bei ihren Interviews weitere Sichten ein.

Process: Die Heterogenität der Gruppe ist alleine kein Prädiktor für ihren kreativen Erfolg, wie Kress und Schar (2012) in einer Studie an 15 Designteams mit 97 Studierenden des Ingenieurwesens erhoben haben. Am stärksten korreliert ist der Teamerfolg mit der „sozialen Sensitivität", der Bereitschaft, die Problemlösungswege der anderen Mitglieder wertschätzend anzunehmen. Gerade dies ist in einer heterogenen Gruppe mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Fächer, Studiengänge und Institutionen anstrengend. Es kann durch einen klar strukturierten Prozess unterstützt werden, der dazu beiträgt, dass Ideen jedes Teilnehmers und jeder Teilnehmerin gehört werden und Phasen der Ideengewinnung von Phasen der Ideenbewertung strikt getrennt werden. Wir verwenden einen für die „Zukunftsstrategie

André Bresges

Lehrer*innenbildung“ angepassten Design-Thinking-Prozess nach Plattner, Meinel und Leifer (Meinel & Köppen, 2015), der unter www.physikdidaktik.uni-koeln.de/11684.html für alle Prozessbeteiligten einsehbar ist und projektbegleitend weiterentwickelt wird. Als erster wesentlicher Schritt wird die Methode *Interview for Empathy* zunächst innerhalb der Seminargruppe geübt und danach mit Besuchen vor Ort und Gesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern der Zielgruppe vertieft. Das Training ermöglicht es, sich besser in die Bedürfnisse der Zielgruppe hineinzuversetzen, was von Meinel und Köppen (2015) als *External Empathy* kategorisiert wird. Es übt zugleich innerhalb der heterogenen Entwicklungsgruppe die notwendige soziale Sensitivität ein, die von Meinel und Köppen (2015) als *Internal Empathy* bezeichnet wird. Das Ziel der Empathiephase ist die Definition von tatsächlichen Bedürfnissen im Sinne einer didaktischen Rekonstruktion. Im Anschluss an die Definition werden möglichst viele Lösungsideen generiert, von denen die Gruppe nach nachvollziehbaren Kriterien einzelne Ideen auswählt und zu Prototypen von Unterrichtskonzepten weiterentwickelt. Diese Prototypen haben zunächst häufig die Form von einfachen Hands-on-Experimenten, an denen sich die wesentlichen Ideen einer experimentellen Unterrichtsreihe zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der Zielgruppe testen lassen. Die Testung findet in mehreren Durchläufen statt, bei denen in einem von Empathie bestimmten Dialog mit der Zielgruppe der Prototyp schrittweise verfeinert wird und zunehmend mehr Medien und Materialien zur Verfügung gestellt werden, um die Lehr-/Lernprozesse bedarfsgerecht und inklusiv zu unterstützen.

Alle dargestellten Faktoren haben folgende Ziele:

- Die Studierenden sollen in einem geschützten Umfeld aktiv innovieren und entwickeln können und so eine forschend-reflektierende Grundhaltung entwickeln.
- Innovation von Unterricht aus den Perspektiven von Schule, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft soll ermöglicht werden, ohne dass ein Bereich dominiert.
- Die Wahl der Orte für die Lehr-Lern-Labore und der angepasste Design-Thinking-Prozess sollen sicherstellen, dass das Kontextwissen und die Einstellungen der Beteiligten auf den Unterricht als Ideengeber genutzt werden können. Die Umgebung des Rheins oder die Bachaue sind auf der einen Seite allen Beteiligten vertraut, sodass ausreichend Kontext zur Verfügung steht, um System-1-Prozesse zu fördern. Sie sind jedoch als Lernorte ungewöhnlich und nicht klar als Orte von Schule oder Hochschule erkennbar. So soll verhindert werden, dass domänenspezifische Zuschreibungen, Vorurteile oder Bias-Effekte den kreativen Prozess blockieren.
- Die Perspektive auf den tatsächlichen Nutzer der Innovation wird durch den intensiven Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern gewährleistet.
- Durch gründliche Testung der Ideen entscheidet am Ende die tatsächliche Validität im Unterricht, nicht der Bias der einzelnen Beteiligten oder die Autorität der Dozenten.

4. Empirische Erkenntnisse aus 2 Jahren Erprobung in den „Competence Labs“ der Universität zu Köln

Zur Beobachtung der Veränderung des Selbstkonzeptes setzen wir in den Veranstaltungen einen Online-Fragebogen zur *Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte* (ERBSE-L) nach Retelsdorf ein. Das Instrument besteht aus 20 Items, in denen von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ geantwortet werden kann. Es wird in der ersten Seminarsitzung in *Unipark* online zur Verfügung gestellt. Nach der letzten Seminarsitzung wird der Test noch einmal wiederholt.

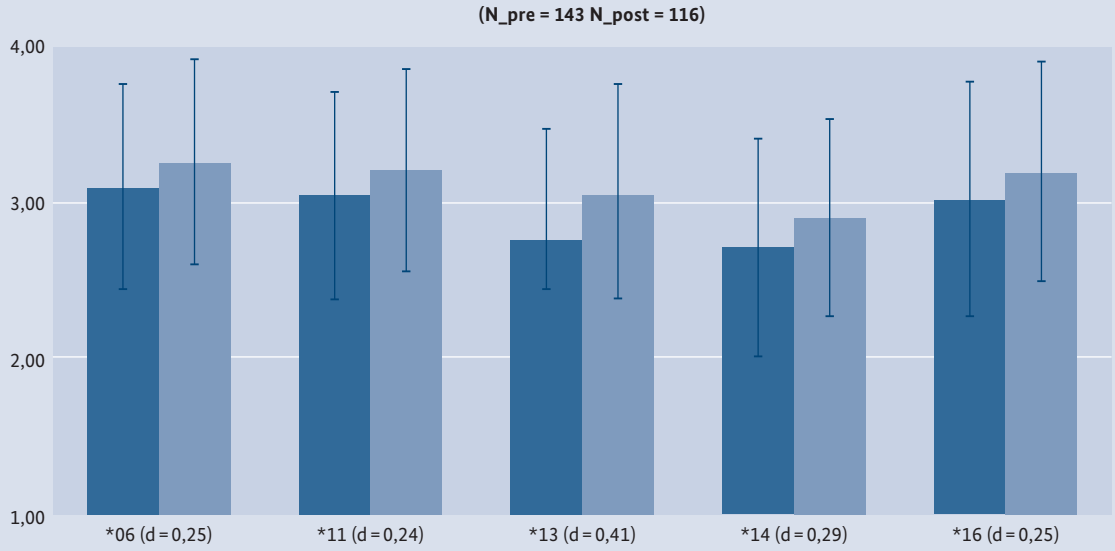
Gleichzeitig mit dem Instrument ERBSE-L wird eine Reihe von Freitextfragen gestellt. Die Freitextfragen erfassen vor allem die Erwartungen der Studierenden an das Theorie-Praxis-Verhältnis der Veranstaltungen, Beliefs zur Schulpraxis und zur Rolle der universitären Vorbereitung und die Erfahrungen mit dem in den Lehr-Lern-Laboren generell angewandtem Team-Teaching. Dabei werden zu Semesterbeginn vor allem die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgefragt, am Semesterende, inwieweit die Erwartungen an das Seminar erfüllt worden sind und welche Verbesserungsvorschläge bestehen.

Nicht alle Items des ERBSE-L sind für die Bewertung von Seminaren sinnvoll, die dem Design-Thinking-Ansatz folgen. Daher geschieht die Auswertung auf der Basis einzelner Items und nicht auf der Ebene der Skalen.

Insgesamt wurden 143 Studierende befragt, davon 116 in Pre- und Posttest. Wir erhalten bei 5 der 20 Items des ERBSE-L signifikante Änderungen mit zufriedenstellender Effektstärke. Besonders auffällig ist eine hochsignifikante Veränderung (p = 0.001) der Selbsteinschätzung zur Frage „Ich kann schnell viele neue Ideen produzieren“ mit einer Effektstärke von d = 0,4. Damit scheint das wesentliche Ziel des Seminars für die Studierenden erreicht zu werden. Eine signifikante Verbesserung der Selbsteinschätzung findet sich auch in den Antworten „In Konflikten zu vermitteln liegt mir“ und „Ich bin gut, wenn es darum geht, andere Leute einzuschätzen“. Dies ist eine wichtige Grundlage dafür, in einem heterogenen Team gemeinsam mit anderen und Andersdenkenden Bedarfe festzustellen und innovative Lösungen auszuhandeln. In diesem Zusammenhang sehr positiv ist die Einschätzung der Studierenden, nach den Seminaren in den Lehr-Lern-Laboren Veränderungen besser durchsetzen zu können (Item 14). Das Selbstkonzept der angehenden Lehrkräfte kann auf dieser Grundlage so weiterentwickelt werden, dass sie sich selbst als Agentinnen und Agenten von Veränderungsprozessen (Agents of Change) verstehen.

Um die Reichweite der im Prozess und in den heterogenen Teams entwickelten Ideen zu erhöhen, sollten die Beteiligten in der Lage sein, digitale Medien zur Kommunikation und Verbreitung ihrer Ideen einsetzen zu können. Dies wird in den Abschlusspräsentationen vor den Projektpartnern geübt und schlägt sich in der

Abbildung 4: Signifikante positive Veränderungen im Pre-Post-Vergleich (jeweils linke zu rechter Säule) im berufsbezogenen Selbstkonzept nach der Teilnahme an Begleitseminaren der Lehr-Lern-Labore (2 Jahre Regelbetrieb, n = 143)



Skala	Item	Item	Cohens d	p
Erziehung	6	In Konflikten zu vermitteln liegt mir.	0,25	0,05
Diagnostik	11	Ich bin gut, wenn es darum geht, andere Leute einzuschätzen.	0,24	0,05
Innovation	13	Ich kann schnell viele neue Ideen produzieren.	0,41	0,001
Innovation	14	Ich halte mich für talentiert darin, Veränderungen durchzusetzen.	0,29	0,02
Medien	16	Ich kann meine Vorträge gut durch Medieneinsatz unterstützen.	0,25	0,05

positiv entwickelten Bewertung von Item 16 „Ich kann meine Vorträge gut durch Medien unterstützen“ nieder.

In den Freitextantworten nach Semesterende äußern sich Studierende zum Seminarkonzept passend dazu wie folgt: „Es war eine ganz neue Erfahrung für mich, da ich noch kein vergleichbares Seminar hatte, aber ich fand es toll. Es hat Spaß gemacht, zusammen mit anderen Ideen zu entwickeln, zu testen und zu verbessern.“ Das direkte Testen der Prototypen mit einer Unterrichtsgruppe wird in vielen Antworten als ein sehr guter Weg hervorgehoben, ein gutes Theorie-Praxis-Verhältnis herzustellen: „Man hat in der Praxis (Schulbesuchstage, Ideenentwicklung, Prototypentwicklung) Theorien gebildet und konnte sie direkt in der Praxis ausprobieren. Man hat während des gesamten Semesters unwahrscheinlich häufig wechselseitig Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis herstellen können.“ Negativ bemerkt wurde von vielen Studierenden der allgegenwärtige Zeitdruck, den einige als Stress empfanden: Besuche von Experten müssen ebenso koordiniert und eingehalten werden wie Besuche von Schulgruppen in den Lehr-Lern-Laboren oder Feldstudien von Studierenden in den Kooperationsschulen. Die Auswertung von Daten oder die Entwicklungsarbeit kann nicht in der gewohnten Ruhe in der vorlesungsfreien Zeit erfolgen, sondern muss parallel zum Seminar in intensiver Gruppenarbeit geleistet werden. Dies empfinden insbesondere Studierende als Stress, die nicht an die Arbeit in Gruppen gewohnt sind.

5. Fazit

Lehr-Lern-Labore können zur gemeinsamen Innovation von Schule, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft erheblich beitragen. Dazu müssen sie Orte sein, die flexibel gestaltet werden können und einer heterogenen Gruppe von Entwicklerinnen und Entwicklern aus verschiedenen Fächern und Institutionen die Möglichkeit bieten, im empathischen Dialog mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern neue Ideen theoriegeleitet zu entwickeln und unmittelbar zu testen. Dual Processing Theory bietet einen sinnvollen Erklärungsrahmen dazu und lehrt, dass Vorerfahrungen (Bias) nicht einfach zu übernehmen sind, zu vorschnellen Lösungen führen können oder im Gegenteil dazu führen, dass gute und neue Ideen bei der Entwicklungsarbeit nicht adäquat Gehör finden. Angepasste Methoden des Design Thinking können den Teilnehmenden helfen, aus „ihrer Haut“ zu treten, den eigenen *Belief Bias* in gemeinsamer Arbeit mit anderen kennen zu lernen, zu reflektieren und seinen Einfluss zu minimieren. Im Endeffekt bewirkt dies eine erhöhte Zuversicht der Teilnehmer, ihre Gesprächspartner einzuschätzen, viele neue Ideen zu produzieren und Veränderungen in der Schule durchzusetzen.

Design-Thinking-Seminare in der Hochschule fördern die Teamfähigkeit, die im späteren Beruf von entscheidender Bedeutung ist. Ein intensives kooperatives Arbeiten wird jedoch in der Rückmeldung von vielen Studierenden als ungewohnt und stressreich empfunden. Bei der curricularen Einordnung muss daher darauf geachtet werden, dass die Workload der Studierenden nicht im Wesentlichen durch die Kontaktzeit bestimmt wird, sondern im etwa gleichen Umfang durch die semesterbegleitende Vor- und Nachbereitung. In der Veranstaltungsankündigung müssen die Studierenden frühzeitig darauf hingewiesen werden, um ihre Semesterplanung entsprechend anzupassen.

Literatur

Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied,* 70 (9), 1–70.

Evans, J. St. B. T. (1983). On the conflict between logic and belief in syllogistic reasoning. *Memory & Cognition.* 11, 295–306.

Evans, J. S. (2003). *In two minds: dual-process accounts of reasoning.* Review: Trends in Cognitive Sciences, Band 7, 10. Elsevier.

Gaither, S. E., Apfelbaum E. P., Birnbaum H. J., Babitt L. G. & Sommers S. R. (2018). Mere Membership in Racially Diverse Groups Reduces Conformity. *Social Psychological and Personality Science,* Vol. 9 (4), 402–410.

Griggs, R. A. & Cox, J. R. (1982). The elusive thematic materials effect in the Wason's selection task. *British Journal of Psychology,* 73, 407–420.

Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens* (S. 192–222). München: Urban & Schwarzenberg.

Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. & Fischbach, A. (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften – Eine typologische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften,* 32 (1), 143–158.

Kress, G. & Schar, M. (2012). Teamology – The Art and Science of Design Team Formation. In H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research. Studying Co-Creation in Practice.* Springer, Cham.

Mader, M., Bresges, A., Topal, R.; Busse, A., Forsting, M. & Gizewski, E. (2009). Simulated car driving in fMRI – Cerebral activation patterns driving an unfamiliar and a familiar route. *Neuroscience Letters* Band 464, 3, 222–227. Verfügbar unter http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304394009011616

Meinel, C. & Köppen, E. (2015). Empathy via Design Thinking: Creation of Sense and Knowledge. In H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research. Understanding Innovation.* Springer, Cham.

Nicolai, C., Klooker, M., Panayotova, D., Hüsam, D. & Weinberg U. (2016). Innovation in Creative Environments: Understanding and Measuring the Influence of Spatial Effects on Design Thinking-Teams. In H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research. Understanding Innovation.* Springer, Cham.

Rasmussen, J. & Vicente, K. J. (1989). Coping with human errors through system design: implications for ecological interface design. *International Journal of Man-Machine Studies,* Band 31, 5, 517–534.

Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M. & Duit, R. (2018). *Schülervorstellungen und Physikunterricht.* Heidelberg: Springer.

Wood, A. K., Galloway, R. K. & Hardy, J. (2016). Can dual processing theory explain physics students' performance on the Force Concept Inventory? *Physical Review Physics Education Research,* 12.023101

Lehr-Lern-Labor-Seminare – Ein innovatives Lehrkonzept für die Lehrkräftebildung

Daniel Rehfeldt und Volkhard Nordmeier

Lehr-Lern-Labor-Seminare sind seit vielen Jahren in den Fachdidaktiken der sog. MINT-Fächer und seit Kurzem auch in weiteren Fächern anzutreffende universitäre Seminarkonzepte (Rehfeldt et al., 2018), die Schülerinnen- und Schülerbesuche an der Universität implementieren. Sie bewirken eine Erhöhung der Praxisanteile im Lehramtsstudium und kommen damit dem Wunsch vieler Studierender, die ihr Studium als zu theoretisch empfinden, nach mehr Praxis entgegen (Makrinius, 2013, S. 13).

Praxiserfahrungen erfreuen sich daher einer großen Beliebtheit: „The only way I have learned to teach is by going into the classroom, watching people teach, and study teaching“ (Hascher, 2005, S. 44). Die unterschwellige Kritik an vermeintlich praxisfernen Lehrveranstaltungen bezeichnet Hascher als das Resultat der sogenannten „Erfahrungsfalle“, die gleichzeitig mit einer Theoriedistanz einhergeht (ebd.). Analysiert man die dazu vorliegenden Forschungsbefunde, so erweist sich nicht ein „Mehr“ an Praxis, sondern „bessere“, d. h. mit Theorie vernetzte, reflektierte Praxis als wünschenswert für eine moderne, adäquate Lehramtsausbildung (Rehfeldt et al., 2018). Beispielsweise haben Referendarinnen und Referendare häufig Schwierigkeiten, ihr im Studium erworbenes fachdidaktisches Wissen für die Gestaltung von Unterricht zu nutzen (z. B. Vogelsang & Reinhold, 2013). Es fehlt ihnen an handlungsleitendem Wissen, und viele Referendarinnen und Referendare fühlen sich auf Unterrichtstätigkeiten nicht genügend vorbereitet (Lersch, 2006). Ein mögliches Resultat ist der sogenannte „Praxisschock“ beim Berufseinstieg (Hinsch, 1979; Müller-Fohrbrodt et al., 1978), bei Schulpraktika (Steffensky & Parchmann, 2007, S. 126) oder in Praxissemestern (Dicke et al., 2016). Dieser äußert sich darin, dass das Zutrauen in die eigene Wirksamkeit als Lehrerin oder Lehrer direkt nach dem Schülerinnen- und Schülerkontakt sinkt (Tschannen-Moran et al., 1998). Er äußert sich aber auch dadurch, dass die Lehrkräfte in Handlungsmuster zurückfallen, die ihrem als Schülerin oder Schüler gewonnenen Bild des Lehrberufs entsprechen.

Diese Praxisüberforderung lässt sich auf mangelnde (reflektierte) Anwendung von Theorie in Praxissituationen zurückführen (Bransford, 2000). Angehende Lehrerinnen und Lehrer tendieren dann eher zu kontrollierenden und konservativen Handlungen im Unterricht (Hascher, 2006, S. 132; Markic & Eilks, 2012, S. 31). Die Gestaltung vieler fachdidaktischer Seminare als „Theorieseminare“ führt also mutmaßlich vor allem zum Aufbau von „trägem“, d. h. nicht in Praxissituationen abrufbaren Wissen (Renkl, 1994).

Ein innovatives Lehrkonzept, das diese (reflektierte) Anwendung von Theorie in realistischen Praxissituationen bieten kann, ist das Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS). Dieses wird an der Freien Universität Berlin im Projekt K2teach der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in das Lehramtsstudium in fachdidaktischen Seminaren der Fächer Englisch, Geschichte, Physik und Sachunterricht integriert.

1. Das Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS)

Lehramtsstudierende entwickeln in einem LLLS theoriegeleitet Lernangebote in einem universitären Seminar, die anschließend mit Schülerinnen und Schülern in realen Unterrichtssituationen an der Universität erprobt, reflektiert, überarbeitet und dann auf der Grundlage der Optimierung erneut mit Schülerinnen und Schülern erprobt werden.

Im LLLS wird dem komplexitätsreduzierten Üben von „echtem“ Unterricht eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Der Begriff des „Labors“ bezeichnet hier eine Simulation unterrichtlichen Handelns, die in vielerlei Hinsicht von den Dozierenden kontrollierbarer ist als etwa bei Schulpraktika. Dies reicht vom Erwerb didaktisch relevanten Handlungswissens bis zum Abbau eines Praxisschocks (Fischler, 2008; Tschannen-Moran et al., 1998). Professionswissen soll so weniger rezeptiv und träge, sondern stärker aktiv und reflektiv erworben werden (Park et al., 2007; Rehfeldt et al., 2018).

1.1 Theoretische Fundierung der Lehr-Lern-Labor-Seminare

Das theoretische LLLS-Modell (s. Abbildung 1; vgl. dazu auch Nordmeier et al., 2014) beschreibt den Ablauf eines LLLS im Sinne des Forschenden Lernens (z. B. Huber, 2009) und als zyklischen Prozess. Grundideen hinter dem Modell sind das systematische Wahrnehmen wesentlicher Aspekte des Lernprozesses durch die Studierenden und der Übertrag dessen in angemessenes unterrichtliches Handeln bzw. die Gestaltung der Lernprozesse. Gutes Handeln von Lehrenden wird hier in großer Abhängigkeit von reflektierter Erfahrung beschrieben (Nordmeier et al., 2014). Dabei wird besonders die zyklische Wiederholung (Shulman, 1987) unterrichtsartiger Situationen als Entwicklungschance hervorgehoben. Abbildung 1 zeigt die Phasen eines LLLS:

In **(a)** (Abbildung 1) wird zu Beginn des LLLS eine Lernumgebung durch die Studierenden geplant. Diese Phase bezieht beispielsweise bekannte Lernschwierigkeiten mit ein und stützt sich auf theoretische Ansätze und empirische Befunde. In **(b)** wird die „Laborsituation", also eine komplexitätsreduzierte Unterrichtsminiatur, mit den die Universität besuchenden Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dabei werden „Diagnosetools" zur Beobachtung von unterrichtenden Mitstudierenden eingesetzt.

In weiteren Schritten können von Mitstudierenden und Beobachtenden **(c)** Lernprozesse erfasst und diagnostiziert werden, was eine wichtige Voraussetzung für die spätere Reflexion der Praxiserfahrung durch die Studierenden darstellt. Diese Reflexion wird in **(d)** vorgenommen, indem eigene und fremde Wahrnehmungen der Praxiserfahrungen dargelegt, ausgetauscht und reflektiert werden. Die Ergebnisse aus (d) werden für eine Überarbeitung **(e)** der Unterrichtsplanung genutzt. Im Anschluss folgt eine erneute Erprobungsphase.

Dieses Prozessmodell beschreibt, welche Abfolge und innere Logik die Phasen in einem LLLS aufweisen und welches Wissens seitens der Studierenden hierzu vonnöten ist.

Ergänzt wird dieses Prozessmodell durch das Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht nach Barth (2017, S. 39 ff.). Es integriert die Modelle der Lernzieltaxonomie und der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Seidel & Stürmer, 2014) unter Berücksichtigung der Lernbedarfe von Novizinnen und Novizen und bildet damit theoretisch fundiert die Kompetenzen des professionellen Wahrnehmens und Handelns von Lehrkräften ab. Somit lässt es sich gut auf Lehr-Lern-Labor-Settings übertragen.

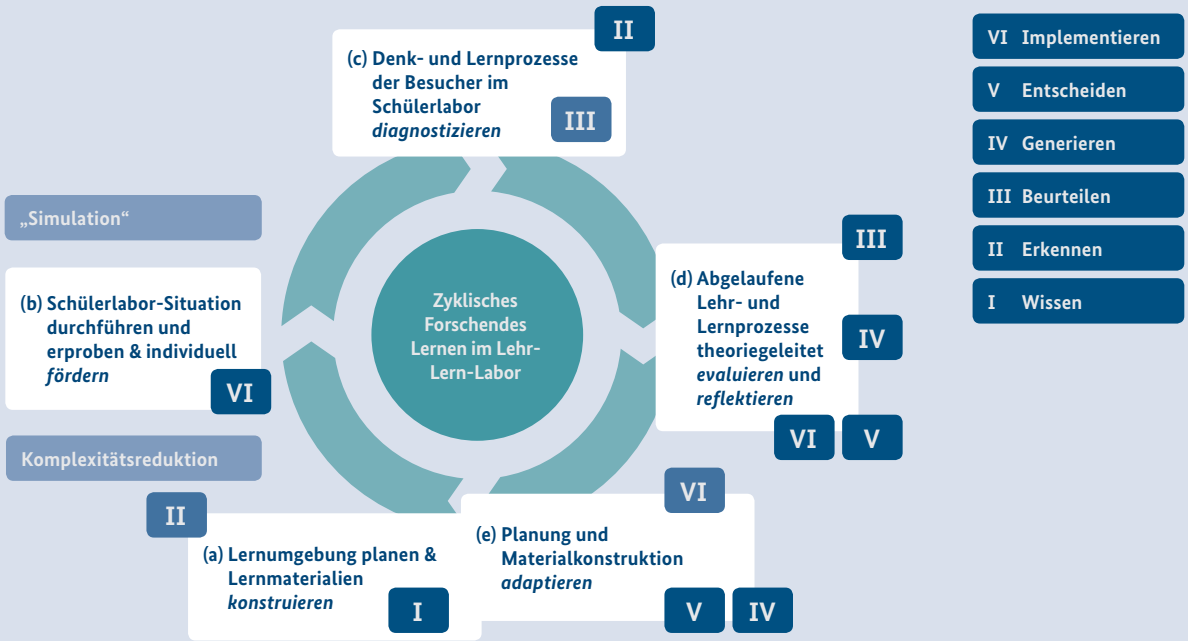
Das Modell besteht aus sechs Kompetenzfacetten (Abbildung 1): Wissen, Erkennen, Beurteilen, Generieren, Entscheiden und Implementieren. Die erste Kompetenzfacette Wissen zielt auf die Aneignung des relevanten professionellen Wissens ab. Im Bereich der Lehramtsprofession kann dieses Wissen wiederum in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und psychologisch-pädagogisches Wissen (Shulman, 1987) unterteilt werden. Das Erkennen relevanter Unterrichtsmerkmale bildet die zweite Kompetenzfacette, in der die reale Lehrsituation im Fokus steht. Dies geschieht wissensgestützt. Es folgt das Beurteilen dieser erkannten Unterrichtsmerkmale. Dabei sollen Merkmale in die Theorie eingeordnet bzw. durch theoretisch fundierte Kriterien hinsichtlich ihrer Situationsangemessenheit und (potenziellen) -wirksamkeit beurteilt werden. Dies kann das Lehrkräfte-, Schülerinnen-, Schüler- und Interaktionsverhalten betreffen. Beim Generieren werden dann alternative Handlungsstrategien entwickelt. Zentral ist hierbei das Entwickeln mehrerer Handlungsalternativen, um aus diesem Repertoire sich begründet für eine adäquate Handlungsstrategie zu entscheiden. Mit der letzten Facette des Kompetenzmodells folgt das professionelle Unterrichtshandeln. Die zuvor entwickelte Handlungsstrategie soll hier in der konkreten Unterrichtssituation umgesetzt, d. h. vollzogen und reflektiert werden.

Aus den Modellen des zyklischen Lernens im LLLS und dem Modell der professionellen Wahrnehmung und Handlung lässt sich ein theoriegestütztes Prozess- und Konzeptionsmodell für die Neugestaltung und Optimierung von LLLS ableiten (Abbildung 1; vgl. auch Rehfeldt et al., 2018). Hierfür liefert das Modell nach Nordmeier et al. (2014) die Phasen der Lehrveranstaltung und das Modell nach Barth (2017) die zu vollführenden Lerntätigkeiten durch die Studierenden auf dem Weg zum professionellen Handeln.

Die LLLS sind zyklisch angelegt und in fünf Schritte zu unterscheiden. Jeder dieser Schritte tangiert in unserem Konzeptionsmodell die Facetten des Modells nach Barth (2017, 2.4).

Abbildung 1: Theoretisches Prozess- und Konzeptionsmodell eines Lehr-Lern-Labor-Seminars als Lernort professioneller Wahrnehmung und Handlung im zyklischen Prozess

Zusammenführung der Modelle nach Nordmeier et al. (2014) und Barth (2017); die dunkelblaue Färbung zeigt die Schwerpunkte im jeweiligen Schritt nach Barth (2017) an



Dem Schritt (a) der Planung der Lernumgebung kann hier die Facette „Wissen“ zugeordnet werden, da in den LLLS zu Beginn des Seminars die theoretischen Grundlagen sowohl des Fachkontextes als auch der Fachdidaktik mit jeweiligem Schwerpunkt gelegt werden. Die „Theoriesitzungen“ fokussieren auf einen konstruktivistischen Ansatz, womit auch ein erstes „Erkennen“ impliziert ist. Diesbezüglich werden Studierende mit beispielhaften Unterrichtsvideos oder Lernübungen vertraut gemacht. Zudem wird hier die erste Planung der später durchzuführenden Unterrichtsminiaturen vorgenommen.

In der anschließenden Durchführung (b) steht für die aktiv unterrichtenden Lehramtsstudierenden die „Implementation“ gänzlich im Vordergrund, während die aktiv beobachtenden Mitstudierenden erste Ansätze von Unterrichtsdiagnostik hauptsächlich zum fachdidaktischen Schwerpunkt vornehmen (c). Hier werden sowohl das „Erkennen“ relevanter fachdidaktischer Unterrichtsmerkmale als auch erste Ansätze im „Beurteilen“ dieser Situationen trainiert.

Dem Reflexionsschritt (d) kommt eine besondere Bedeutung zu. Dort werden Situationen beurteilt (III), Handlungsalternativen gemeinsam erarbeitet (IV), eine Entscheidung für die in dieser Situation passendere Handlungsalternative und gegen Alternativhandlungen gefällt (V) und die Reflexion der tatsächlichen Handlung vorgenommen (VI). Dabei werden vier der sechs Phasen ins Zentrum gerückt. Es werden beobachtete, mit „didaktischer Brille“ protokollierte Situationen „beurteilt“, eine Auswahl möglicher Lehrkraft-Handlungsalternativen „generiert“ und eine „Entscheidung“ im Hinblick auf die Planung des folgenden LLL („Implementation“) getroffen. Dementsprechend erscheint es sinnvoll, der Reflexions- und Adaptionsphase im LLLS eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dies gilt sowohl für die Gestaltung der Lehrveranstaltung als auch für die Erforschung von LLLS.

Im darauf aufbauenden Schritt (e) wird dann im Hinblick auf die Passung der neuen Ideen zum bisherigen Unterrichtsverlauf gegebenenfalls erneut „generiert“ und „entschieden“ sowie die „Implementation“ in

das zweite LLL vorgenommen. Es wird dabei eine Komplexitätsreduktion der Anforderungen an die Lehrnovizinnen und -novizen vorgenommen. Diese Vereinfachung realisiert sich in den LLLS darüber, dass lediglich fünf bis zehn Schülerinnen und Schüler von einer Studentin oder einem Studenten unterrichtet werden. Die vertraute Umgebung der Universität und die Lehrplanung und -reflexion im Studierendenteam tragen ebenso dazu bei.

1.2 Praktische Umsetzung: Ablauf eines Lehr-Lern-Labor-Seminars

Phase a: Die ersten Sitzungen eines LLLS bestehen aus der Einführung der Lehramtsstudierenden in ein fachdidaktisches Schwerpunktthema. Im Fach Physik wird beispielsweise schwerpunktmäßig auf den Umgang mit physikalischen Schülervorstellungen fokussiert, während im Fach Geschichte historisches Lernen anhand von digitalisierten Zeitzeugeninterviews im Zentrum steht. Im Fach Englisch wird auf die kommunikative Kompetenz und im Sachunterricht auf das Forschende Lernen sowohl bei den Studierenden als auch bei den Schülerinnen und Schülern fokussiert.

Ergänzend zum fachdidaktischen Schwerpunktthema umfasst der theoretische Teil eines LLLS auch Umsetzungshilfen zur Planung der Lehr-Lern-Sequenzen, der Beobachtung von Mitstudierenden mit „fachdidaktischer Brille“ und Beobachtungsbögen sowie Inhalte zum Durchführen des Unterrichts.

Phase b: Die Erprobung erfolgt im ersten Lehr-Lern-Labor durch die Studierenden im realen Unterrichtssetting mit Schülerinnen und Schülern. Dabei bleibt das Verhältnis zwischen jeweils unterrichtenden Studierenden und den Schülerinnen und Schülern in allen Fächern stets im Bereich 1 : 5 bis 1 : 10.

Phase c: Die unterrichtlichen Aktivitäten der Studierenden werden durch die Beobachtung von Mitstudierenden und Dozierenden begleitet, z. B. durch Beobachtungsprotokolle, die inhaltlich auf den jeweiligen fachdidaktischen Schwerpunkt ausgerichtet sind.

Phase d: Die während der Erprobung identifizierten „spannenden“ Situationen werden in der anschließenden Reflexionssitzung wieder aufgegriffen und theoretisch eingeordnet.

Phase e: Daran anschließend entwickeln die Studierenden Handlungsalternativen, diskutieren diese und finden in der Regel einen Konsens für die in dieser Situation passendste Umsetzung. Daraufhin werden diese Handlungsalternativen für die zweite Erprobung mit eingeplant.

1.3 Ein Beispiel: die konkrete Umsetzung eines LLLS im Fach Physik

Exemplarisch wird im Folgenden ein Lehr-Lern-Labor-Seminar im Fach Physik zum fachdidaktischen Schwerpunktthema „Schülervorstellungen“ beschrieben, dass im Masterstudiengang Lehramt Physik fachdidaktisches Wahlseminar stattfindet. Fachlicher Kontext der Gestaltung des Lehr-Lern-Labors durch die Studierenden ist in diesem Beispiel der Klimawandel mit besonderer Berücksichtigung des anthropogenen Treibhauseffektes und der zugehörigen Schülervorstellungen. Ziel für die Studierenden ist die gemeinsame Gestaltung (in Dreiergruppen) einer dreistündigen Lernumgebung für eine Kleingruppe von fünf bis zehn Schülerinnen und Schülern.

Die ersten drei Seminarsitzungen haben eine organisatorische Einführung und eine Einführung in das fachliche Thema „Treibhauseffekt“ und das fachdidaktische Thema Schülervorstellungen zum Gegenstand. Es werden typische Schülervorstellungen zum Treibhauseffekt und didaktische Ansätze zum Umgang mit den Schülervorstellungen erarbeitet. Am Ende der zweiten Sitzung wird die jeweilige Rohfassung der Unterrichtsskizze je Dreiergruppe und zum Ende der dritten Sitzung die zielgerichtete Beobachtung der gerade aktiv unterrichtenden Mitstudierenden besprochen. Dazu dient ein Beobachtungsschema, das eine theoriegestützte und fokussierte Beobachtung der Handlungen der Studierenden mit Bezug zum Umgang mit Schülervorstellungen zum Klimawandel ermöglichen soll. Diese Beobachtungsdaten dienen später als Anker für die Reflexionssitzung nach der ersten Lehr-Lern-Labor-Erprobung.

In der vierten Sitzung steht dann der erste Schülerinnen- und Schülerbesuch an. Pro Studierendengruppe wurden drei bis zehn Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse eines Berliner Gymnasiums zugeteilt.

Die fünfte Sitzung wird für die Reflexion und die Neuplanung genutzt. Die sehr intensiven Diskussionen,

Volkhard Nordmeier

die sich im Plenum ergeben, untermauern den hohen Stellenwert der Reflexionssitzung für den Kompetenzerwerb insgesamt. So kann ein fachdidaktisches Thema handlungsnah und direkt am eigenen Kontext erarbeitet werden, was sonst nur theoretisch in Seminaren der Fachdidaktik möglich ist. Diese Reflexionsblöcke umfassen i. d. R. fast die gesamte fünfte Sitzung, die restliche Zeit kann zur Neuplanung in Gruppen genutzt und in einer Hausarbeit weitergeführt werden.

Die sechste Sitzung umfasst dann das zweite LLL.

Die siebte und letzte Sitzung legt den Fokus wiederum auf die modellgestützte Reflexion und die Abschlussevaluation.

1.4 Lehr-Lern-Labor-Seminare für weitere Fächer und mögliche Implementationshürden

Für die Dissemination des Lehr-Lern-Labor-Seminar-Konzepts für weitere Fächer wurden bereits einige Implementationshürden genommen (Rehfeldt et al., 2018). Dabei sind besonders zwei Arten zu unterscheiden: Unter die erste Art fallen diejenigen Herausforderungen, die allgemeine Organisationsstrukturen betreffen. So sind LLLS in ihrer Erstgestaltung für Dozierende deutlich (zeit-)aufwendiger als Theorieseminare. Erfahrungsgemäß ist etwa die anderthalb- bis zweifache Zeit einzuplanen. Dies betrifft sowohl den Organisationsaufwand als auch die Kommunikation und die Berücksichtigung heterogener, z. T. konträrer Interessen der Akteurinnen und Akteure sowie die kommunikative Aushandlung von Kompromissen.

LLLS stellen zudem eine Seminarform für vergleichsweise kleine Studierendengruppen dar. Gruppengrößen von > 30 sind für eine einzelne Dozentin oder einen einzelnen Dozenten kaum zu bewerkstelligen, da der Raum-, Material- und Koordinationsaufwand entsprechend steigt.

Die LLLS erfordern auch eine hohe Aufwandsbereitschaft seitens der Studierenden, die v. a. eine Planungs-

autonomie der LLL-Einheiten voraussetzt. Außerdem ist der zeitliche Aufwand der Termine mit Schülerinnen- und Schülerbesuchen in aller Regel doppelt so hoch wie bei einer Theorie-LLLS-Sitzung. Dies kann ggf. auch zu Überschneidungen im studentischen Seminarplan führen.

Die zweite Art von Herausforderungen ist auf die „Heterogenität" der involvierten Disziplinen und Fachdidaktiken zurückzuführen: In den Naturwissenschaften werden teilweise aufwendige Experimente eingesetzt, die nicht in mehrfacher Ausführung vorliegen. Hier müssen sich die Studierendengruppen gegenseitig abstimmen, wer wann welches Experiment nutzt. In anderen Fächern finden z. B. Microteaching-Einheiten mit Seminarzeiten von 1,5 Stunden statt, sodass der Studierendenkontakt mit den Lernenden auf ca. 40 Minuten beschränkt ist. Auch können LLLS in Konkurrenz mit anderen außerschulischen Lernorten (z. B. Science Center, Museen) stehen.

2. Fazit: Lehr-Lern-Labor-Seminare als Format einer modernen Lehrpersonenbildung

Seit es den Beruf des Lehrers und später auch der Lehrerin in institutionalisierter Form gibt, wird über die Bedeutung und die Gewichtung von Theorie und Praxis diskutiert. Hierbei stellt das LLLS keine Ausnahme, sondern eine innovative Form der Regel dar. Die Studierenden haben den Wunsch nach Praxis, artikulieren diesen und weisen diesen Erfahrungen einen hohen Stellenwert zu – egal ob dieser berechtigt ist oder nicht.

Allerdings sind nicht nur neue Erfahrungen notwendig, sondern auch eine theoretische Durchdringung neuer Möglichkeiten, um nicht in die als Schülerin oder als Schüler erlebten Routinen zurückzufallen. Auf der Basis der im Projekt gewonnenen Erfahrungen sowie erster empirischer Erkenntnisse halten wir den leicht erhöhten Organisationsaufwand der LLLS für lohnend und das LLLS für geeignet, um Praxis und Theorie zusammenzuführen. Praxisbezug heißt hier theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis. Eine Ausbildung dieser Form erzeugt – wenn sie gelingt – begriffliches Verständnis, interpretatives Fallverstehen und eine Haltung analytischer Distanz, auch gegenüber dem eigenen Handeln.

Das Projekt K2teach der Freien Universität zeichnet sich durch eine theoretisch fundierte modellierte Konzeption der LLLS aus. Eine solche theoretische Fundierung von Praxiserfahrungen wurde bislang wenig umgesetzt, und in Kooperationen mit den an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" beteiligten Projekten „Das Lehr-Lern-Forschungslabor – Ort zukunftsorientierter Kooperation in der Lehramtsausbildung" der Johannes Gutenberg Universität Mainz und „TUB Teaching" der Technischen Universität Berlin soll diese Konzeption weiterentwickelt und ausgeschärft werden.

Unser Modell impliziert, dass es nicht auf die bloße erfolgreiche Handlung im Unterricht, sondern auf die Reflexion, die auf Grundlage fachdidaktischer Theorien erfolgt, ankommt. Die erfolgreiche Umsetzung in mehreren fachdidaktischen Seminaren zeigt, dass sich das Konzeptionsmodell als „Blaupause" für die Gestaltung solcher Lernumgebungen eignet und dass die Hürden herausfordernd, aber überwindbar sind.

3. Exkurs und Ausblick: Forschung zu LLLS

Auf Basis des erarbeiteten theoretischen Konzeptionsmodells für LLLS, einer einheitlichen Definition dieser Lehrveranstaltungsform und des Argumentationsschlusses einer „besseren Praxis" für das Lehramtsstudium forscht K2teach an der Freien Universität Berlin in vier Fachgebieten zu interdisziplinären LLLS (Rehfeldt et al., 2018). Wissenschaftliches Ziel ist die Erforschung der Erfüllung o. g. Kriterien und der spezifischen Wirkungen des Lehrformats LLLS. Es wird u. a. der Frage nachgegangen, ob LLLS die wahrgenommene Relevanz der fachdidaktischen theoretischen Inhalte bei teilnehmenden Studierenden im Kontrast zu vergleichbaren Seminaren ohne Praxisanteile steigern. Untersucht wird auch, ob LLLS die Entwicklung der Reflexionskompetenz stärker fördern als ein paralleles Didaktikseminar ohne Schülerinnen- und Schülerkontakt. Zu prüfen ist zudem, ob es in den LLLS gelingen kann, eine Überforderung mit der Praxis durch die Schülerinnen- und Schülerbesuche im Seminar zu reduzieren.

Literatur

Barth, V. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht.* Wiesbaden: Springer VS.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn.* Washington, DC: National Academy Press.

Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T. et al. (2016). „Doppelter Praxisschock" auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *63* (4), 244–257. doi:10.2378/peu2016.art20d

Fischler, H. (2008). Physikdidaktisches Wissen und Handlungskompetenz. *ZfDN*, *14*, 27–42.

Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51* (5), 610–625.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7374/

Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter http://www.ulb.tu-darmstadt.de/tocs/61158453.pdf [14.04.2016].

Huber, L. (2009). *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Band 10).

Lersch, R. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung* (S. 164–181). Weinheim u. a.: Beltz.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung). Wiesbaden: Springer.

Markic, S. & Eilks, I. (2012). A Comparison of Student Teachers' Beliefs from Four Different Science Teaching Domains Using a Mixed Methods Design. *International Journal of Science Education*, *34* (4), 589–608.

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen: eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Nordmeier, V., Käpnick, F., Komorek, M., Leuchtner, M., Neumann, K., Priemer, B. et al. (2014). *Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore: Forschungsorientierte Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung.* Unveröffentlichter Projektantrag.

Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education*, *23* (4), 368–389. doi:10.1016/j.tate.2006.12.013

Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Lücke, M., Sambanis, M. & Nordmeier, V. (2018). Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. *die hochschullehre*, *4*.

Renkl, A. (1994). *Träges Wissen: Die „unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln.*

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57* (1), 1–23.

Steffensky, M. & Parchmann, I. (2007). The project CHEMOL: Science education for children – Teacher education for students! *Chemistry Education Research and Practice*, *8* (2), 120–129.

Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, *51* (4), 739–771. doi:10.3102/0002831214531321

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68* (2), 202–248.

Vogelsang, C. & Reinhold, P. (2013). Zur Handlungsvalidität von Tests zum professionellen Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *19*, 129–157.

Effekte von inklusiven Praxisformaten im Lehramtsstudium

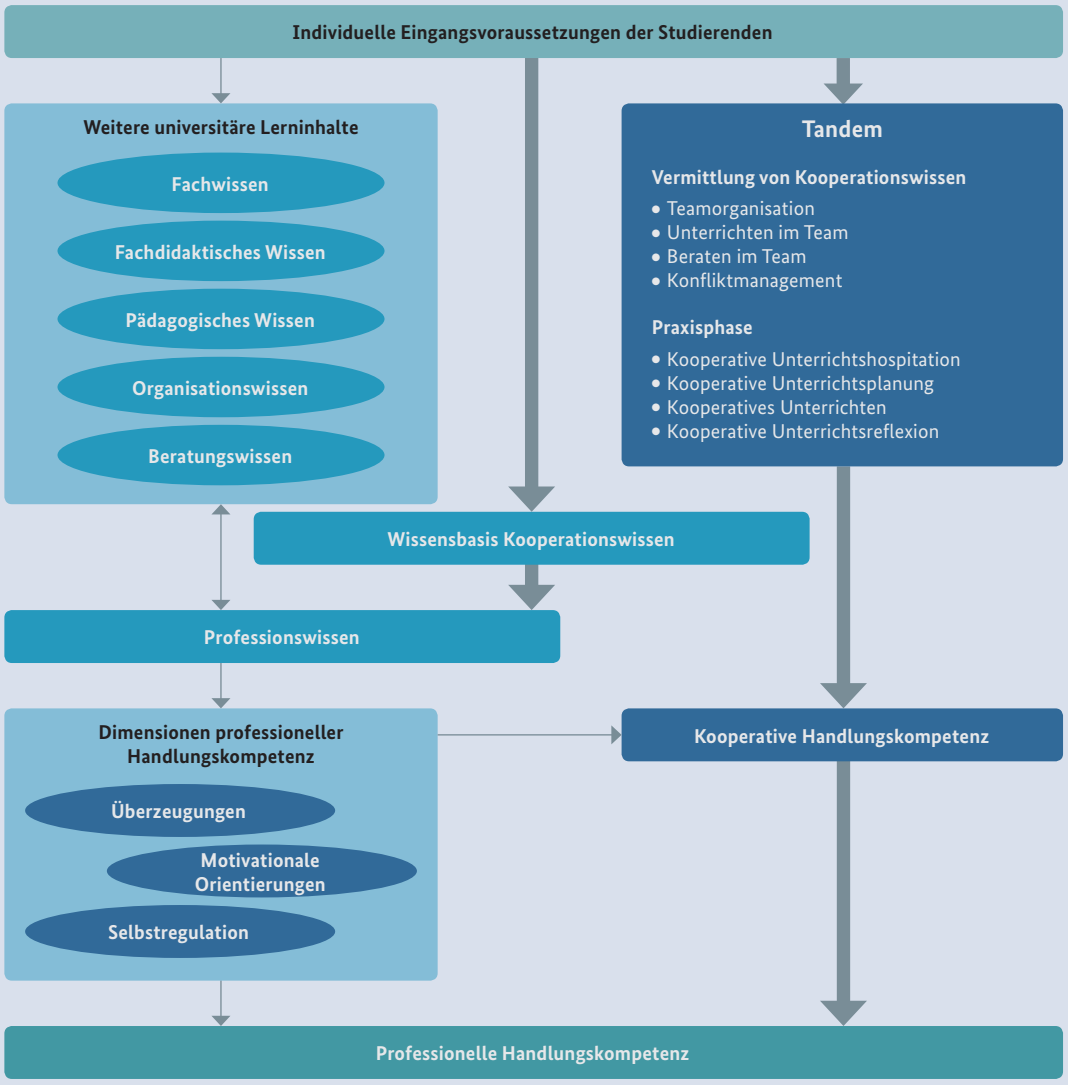
Marlen Eisfeld, Peggy Fettig, Marit Schwede-Anders und Katja Koch

1. Gemeinsames Unterrichten von Anfang an lernen: Professionelle Handlungskompetenz in multiprofessionellen Lehrteams in inklusiven Settings

Mit dem Auftrag zur Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems stehen auch die lehrerbildenden Hochschulen vor der Herausforderung, Lehramtsstudierende aller Lehrämter auf die wachsenden Anforderungen im Umgang mit einer sehr heterogenen Schülerschaft angemessen vorzubereiten. Vor allem in sonderpädagogischen Settings hat sich diesbezüglich die kooperative Arbeit in multiprofessionellen Lehrteams bewährt. Diese Erfahrungen übertragend, könnte diese Zusammenarbeit an inklusiven Schulen ein Erfolg versprechender Weg für die pädagogische Arbeit mit Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sein. Eine solche multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordert jedoch von allen Beteiligten spezielle Kooperationskompetenzen. Hier zeigt sich derzeit nicht nur ein praktisches Defizit in der Lehrerbildung, sondern auch ein Forschungsdefizit. Für die Berufspraxis in inklusiven Settings kann davon ausgegangen werden, dass Kooperationswissen und die Fähigkeit zum kooperativen Arbeiten wichtige Elemente gelingender multiprofessioneller Zusammenarbeit sind. Dem folgend stellt sich die Frage, wie Studierende der verschiedenen Lehrämter auf kooperatives Arbeiten vorbereitet werden können. Die theoretische Grundlage zur Beantwortung dieser Frage bildet zunächst das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Voss et al. (2015). Die im Modell abgebildeten Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften berühren kooperative Kompetenzen zwischen gleichrangigen Lehrkräften verschiedener Lehrämter in einem multiprofessionellen Lehrteam jedoch nur marginal (Baumert & Kunter, 2006; Cramer, 2012; Voss et al., 2015). Daher erscheint es vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Schullandschaft als erforderlich, das Modell um kooperative Kompetenzen zu erweitern. Auf der Ebene des Professionswissens wird folgerichtig in der Adaptation des Modells von Voss et al. (2015) neben dem Fach- und fachdidaktischen sowie dem pädagogischen, dem Beratungs- und dem Organisationswissen die Wissensfacette Kooperationswissen ergänzt. Illustriert wird die neue Wissensfacette durch Wissen zur Teambildung, zum gemeinsamen Unterrichten im Team, zum Beraten im Team und zum Konfliktmanagement.

Eine erste praktische Umsetzung finden diese theoretischen Überlegungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Forschungsprojekt Tandempraktikum der Universität Rostock. Das Tandemprojekt versteht sich als Erprobung einer Möglichkeit der Vorbereitung Lehramtsstudierender auf eine veränderte Unterrichtspraxis in inklusiven Schulsettings. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens absolvieren je ein Studierender im Lehramt Grundschulpädagogik und ein Studierender im Lehramt Sonderpädagogik das Hauptpraktikum gemeinsam in einer inklusiv arbeitenden Grundschulklasse. Grundlegend für die Konzeption des Tandemprojekts sind Überlegungen von Heyse, Erpenbeck und Neumann (1997), wonach Kompetenzen „nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ sind. „Wissen ist dabei die Basis, Kompetenzen umfassen aber wesentlich mehr als dieses, schließen es in verfügungs- und handlungsrelevante Beziehungen ein“ (S. 311). Daher wird, wie in Abbildung 1 dargestellt, der eigentlichen Praxisphase eine universitäre Lehrveranstaltung zu kooperativen Kompetenzen vorangestellt. In diesen sehr praxisorientierten Seminaren erwerben Studierende der Lehrämter Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik Wissen entsprechend den dargestellten Inhalten der Wissensfacette Kooperationswissen, bevor sie selbiges in der Praxis erproben und in den begleitenden Lehrveranstaltungen reflektieren. Da entsprechend der Literaturrecherche (u. a. FIS Bildung Literaturdatenbank, PsycINFO) momentan nur wenige Daten zur Wirkung von Praxisphasen im Lehramtsstudium überhaupt vorliegen und es zur Wirkung von gemeinsamen Praktika von Studierenden verschiedener

Abbildung 1: Modell zum Erwerb kooperativer Handlungskompetenzen im Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (modifiziert nach Voss et al., 2015) im universitären Lehramtsstudium



Lehrämter noch keine belastbaren Befunde gibt, fehlen gegenwärtig auch noch entsprechende Erhebungsinstrumente. Demzufolge müssen diese im Tandemprojekt mitentwickelt werden, um die Wirksamkeit des gemeinsamen Hauptpraktikums zu erfassen.

In Anlehnung an die Ausführungen von Heyse et al. (1997), Terhart (2006) und Ziener (2008) zum Kompetenzbegriff wird dabei ein zweistufiges Verfahren gewählt. Zunächst wird in einem ersten Erhebungsschritt das Faktenwissen zur multiprofessionellen Lehrerkooperation im inklusiven Setting erfasst. Damit wird dem theoretischen Verständnis, dass Wissen die Grundlage von Kompetenz sei, Rechnung getragen. Der entwickelte Fragebogen enthält zu jeder der vier Wissensfacetten des Kooperationswissens acht Fragen. So wurden die Studierenden beispielsweise für die Wissensfacette Teamorganisation gefragt, was sie in einem ersten Zusammentreffen mit der Kollegin bzw. dem Kollegen unbedingt besprechen müssen. In einem zweiten Schritt wird dann durch die Bearbeitung von Videovignetten zu praxisnahen Problemsituationen die tatsächliche Kooperationskompetenz in multiprofessionellen Lehrteams bestmöglich abgebildet.

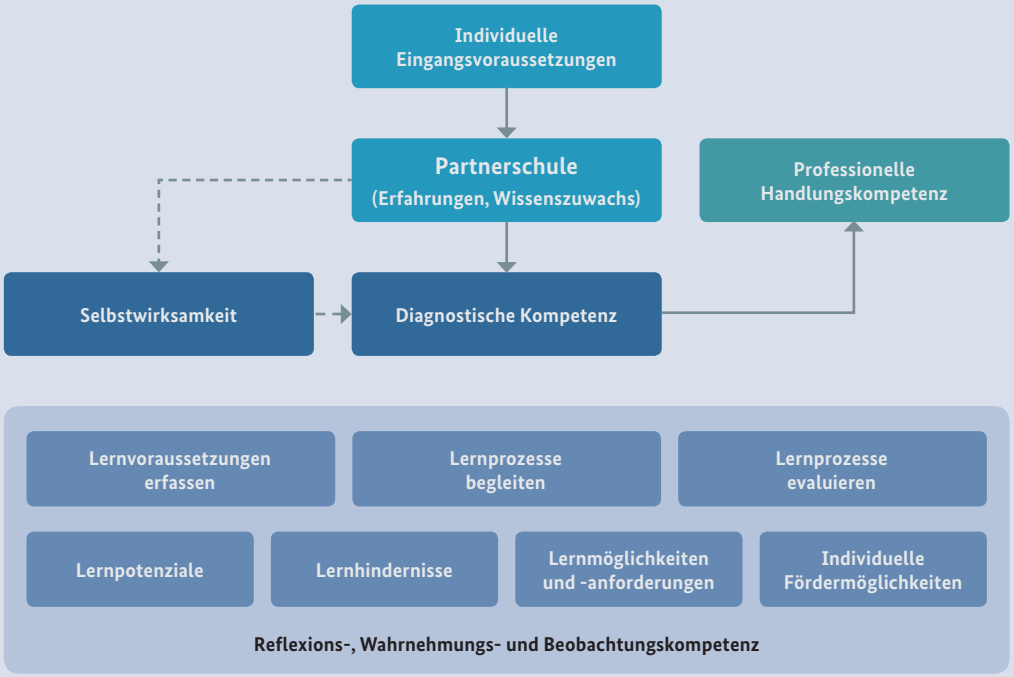
Hierbei wird der Einwand von Heyse, Erpenbeck und Neumann (1997) berücksichtigt, dass Kompetenzen wesentlich mehr umfassen als das reine Kooperationswissen. Den Projektteilnehmenden werden vier Videovignetten gezeigt, die jeweils eine der vier Wissensfacetten des Kooperationswissens abbilden. Beide Verfahren werden im Prä-Post-Design eingesetzt und befinden sich noch in der Erprobung. Erste Ergebnisse entsprechen nur teilweise den Erwartungen. Im Bereich des Kooperationswissens lässt sich der nur sehr geringe Wissenszuwachs inhaltlich nicht erklären. Eine Analyse der Studienordnung für die Lehrämter Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik an der Universität Rostock bezüglich der Vermittlung kooperativer Inhalte hat ergeben, dass solche Inhalte nicht explizit thematisiert werden. Dennoch konnte keine signifikante Steigerung des Kooperationswissens durch das kooperationsbetonte Lehrangebot erreicht werden. Die wahrscheinlichste Ursache dafür wird im Erhebungsinstrument vermutet. Das erstmals angewandte Multiple-Choice-Verfahren zur Erfassung des Kooperationswissens der Studierenden versetzt sie durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vermutlich in die Lage, aufgrund ihres allgemeinen pädagogischen Wissens die passenden Antworten zu erkennen. Perspektivisch wird die Aufgabe für das Tandempraktikum in der weiteren Arbeit an einem geeigneten Erfassungsinstrument für das Kooperationswissen sowie in einer Implementierung der Lehrveranstaltung zum Erwerb von Kooperationswissen in die Studienordnungen der Lehrämter Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik bestehen.

2. Zum Einfluss von Praxisphasen in Partnerschulen auf die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen bei Studierenden

Das Projekt „Partnerschule“ nutzt im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Verbindung von Universität und ausgewählten Schulen zur Entwicklung von diagnostischen Kompetenzen bei den Studierenden. Die enge Kooperation zwischen Lehrkräften der Partnerschulen und begleitenden Dozierenden ermöglicht eine reflexive Praxisphase, in der die Studierenden in authentischer Lernumgebung mit ganz konkreten Herausforderungen der Praxis arbeiten (Fraefel, 2011; van Velzen, 2012). Mittelpunkt dieser Praxisphase ist die intensive Begleitung und angemessene Förderung von Grundschulkindern durch die Studierenden auf der Grundlage der individuellen Voraussetzungen der Kinder. Dabei tragen die Kenntnis der Dozierenden der Hochschule über die Kinder in den Klassen und der dauerhafte Kontakt mit den Lehrkräften zu einer intensiveren Begleitung der Studierenden bei und unterstützen sie somit bei der Bestimmung der individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder, dem Ableiten entsprechender Fördermaßnahmen und in ihrem eigenen diagnostischen Lernprozess. Die diagnostischen Kompetenzen gelten heute unumstritten als bedeutsame Facette professionellen Lehrerhandelns und als unerlässlich für die Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Schulalltag. Im erweiterten Kompetenzmodell nach Voss et al. (2015) wird die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften als eine Facette des pädagogischen Wissens dargestellt. Ungeklärt ist bisher, in welcher Art und welchem Umfang die diagnostische Kompetenz sich auch auf andere Wissensbereiche, wie das Fach- und das fachdidaktische Wissen, stützt und inwieweit weitere Wissensfacetten mit der diagnostischen Kompetenz verknüpft sind (Beck, 2008; van Ophuysen, 2010). Abbildung 2 zeigt die Wirkmechanismen auf, die mit dem Projekt Partnerschule zu einer Entwicklung diagnostischer Kompetenzen bei den Studierenden und damit auch zu einer professionellen Handlungskompetenz beitragen. Individuelle Eingangsvoraussetzungen der Studierenden beeinflussen natürlich die Praxisphase Partnerschule. Diese wirkt zum einen direkt auf die diagnostische Kompetenz der Studierenden und zum anderen indirekt über die Selbstwirksamkeit der Studierenden auf ihre diagnostische Kompetenz. Ziel ist, dass die verbesserte diagnostische Kompetenz auch die professionelle Kompetenz fördert.

Die Qualität der tatsächlich vorhandenen diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte wird widersprüchlich belegt (Hascher, 2008; Spinath, 2005; McElvany, 2009). Hinzu kommt eine uneinheitliche Verwendung des Begriffes Diagnostik in Bezug auf Schule. Gründe für die Uneinheitlichkeit können in den verschiedenen Schwerpunkten und Zielen der Tätigkeitsfelder liegen. Das pädagogische Verständnis von Diagnostik, das diesem Projekt zugrunde liegt, wird in Abbildung 2 verdeutlicht. Die Operationalisierung in drei wesentliche Bereiche veranschaulicht: Lehrkräfte sollen

Abbildung 2: Einfluss von Praxisphasen auf die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen bei Studierenden



Lernvoraussetzungen erfassen, Lernprozesse begleiten und evaluieren. Denn die Planung von Unterricht setzt die Kenntnis, Beschreibung und Analyse der Lernausgangslagen Lernender voraus (Schrader, 2014). Das schließt die Feststellung von Erfolgen, Problemen und Hemmnissen im Lernprozess ein. Das Wissen um Lernpotenziale und Lernhindernisse trägt entscheidend dazu bei, die Lernanforderungen an die Lernmöglichkeiten der Lernenden anzupassen und die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen anzubieten (Beck, 2008). So werden nicht nur die Planung und Umsetzung zielgerichteter individueller Förderung möglich, sondern auch die Evaluation der gewählten Maßnahmen, um diese gegebenenfalls modifizieren zu können. Das Projekt Partnerschule verfolgt das Ziel, die diagnostischen Kompetenzen der Studierenden auf theoretischer und praktischer Ebene weiterzuentwickeln. Zugleich bietet diese Praxisphase die Chance, schon frühzeitig, in der ersten Phase der Lehrerbildung, durch engmaschige Betreuung eine Verbindung zwischen Theorie der universitären Ausbildung und authentischer Schulpraxis zu schaffen. Erste Ergebnisse zeigen positive Effekte der Praxisphase auf die Selbstwirksamkeit der Studierenden bezüglich ihrer diagnostischen Kompetenz sowie einen positiven Einfluss der engen Begleitung auf die subjektive Wahrnehmung der Studierenden. Ein Schwerpunkt zukünftiger Forschungsarbeit im Projekt Partnerschule wird die Überarbeitung des Erhebungsinstrumentes zur Erfassung diagnostischer Kompetenz sein.

3. Entwicklung der professionellen Kompetenz: Bedeutung von Einstellungen für professionelles pädagogisches Handeln in der inklusiven Praxis

Im einleitenden Kompetenzmodell werden Bedingungsfaktoren von formalen Lerngelegenheiten angenommen, die durch praktische Erfahrungen im Studium verwirklicht werden. Mithilfe der genannten inklusiven Praxisphasen soll untersucht werden, inwieweit unterschiedlich gestaltete Formen universitär begleiteter Lerngelegenheiten Effekte auf die Einstellungen von Studierenden zur Umsetzung von Inklusion zeigen. Im ursprünglichen Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) wird der Begriff Überzeugung verwendet, welcher Einfluss auf den Unterrichtserfolg hat. Aufgrund der Begriffsvielfalt

(z. B.: Überzeugungen, Haltungen, Einstellungen, Beliefs, subjektive Theorien, implizite Theorien, Berufsmoral, Wertbindung usw.) und der uneinheitlichen Verwendung bedarf es einer Fokussierung, deshalb wird für die Operationalisierung mehrheitlich der Begriff Einstellungen verwendet. Eine Erklärung für die sprachliche Ungenauigkeit der Begriffe sind die unterschiedlichen theoretischen Referenzsysteme aus der Psychologie, der Soziologie und der Sozialpsychologie. Unter Einstellungen werden stabile Strukturen aus Gefühlen, Informationen und Handlungsabsichten gegenüber Einstellungsobjekten und Einstellungssubjekten (Ellinger, 2006) verstanden. Einstellungen sind nicht direkt beeinflussbar, sondern sie werden durch Erfahrungen und Kontakte sowohl formal in Ausbildungen und informell im Lebenslauf herausgebildet (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013). Empirisch belegt ist die Bedeutsamkeit von positiven Einstellungen zur Inklusion, denn sie gelten als wichtige Gelingensbedingung für die Umsetzung von Inklusion (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013). Lehramtsspezifische Ausprägungen (Kuhl et al., 2013) von positiven Einstellungen zur Inklusion sind für die Grundschulpädagogik und die Sonderpädagogik bekannt (Schwab, 2016). Unterschiedliche Wirkmechanismen beeinflussen die Veränderung von Einstellungen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Einstellungen auf direktem Weg auf die professionelle Kompetenz wirken. Veränderungen der Einstellungen sind anzunehmen, wenn inklusiv adaptierte Praxisphasen über die gemachten Erfahrungen direkt auf die Einstellungen wirksam sind. Indirekte Wirkung erreichen die inklusiven Praxisphasen über die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden, welche durch Erfahrungen und Wissenszuwachs auf die Selbstregulation wirken. Selbstregulationsfähigkeiten wiederum beeinflussen das Konstrukt der Einstellungen. Zielvorstellungen und subjektive Theorien können so durch die Erfahrungen der Praxisphase und das theoretische Wissen der akademischen Lehrangebote angepasst werden. Theoretische Grundlage für diese erwarteten Wirkrichtungen ist die Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (2012). Gemäß der Theorie nach Bandura (2012) ist Selbstwirksamkeit das Bindeglied zwischen Einstellungen und Selbstregulation. Jedoch sagen die Wirkrichtungen nichts über die Art und Weise der erlebten Erfahrungen aus, selbst wenn von positiven Erfahrungen ausgegangen wird, müssen diese nicht zu Kompetenzen führen, die einen erfolgreichen Unterricht gewährleisten. Studien (Ahmmed et al., 2012) zeigen auf, dass Studierende allein durch Kontakte mit Kindern mit Behinderungen in der Ausbildungszeit verbesserte Einstellungen hatten. Auch Cloerkes (2007) geht davon aus, dass vermehrter Kontakt zu Menschen mit Behinderungen die selbst bezogenen Einstellungen positiv und nachhaltig verändern kann. Allerdings legen Befunde von Kessels, Erbring und Heiermann (2014) nahe, dass der Kontakt allein als Erfahrung nicht ausreichend ist, sondern es bedarf einer professionellen Aus- und Fortbildung. Akademische Lehrangebote dienen vordergründig dem Wissenszuwachs. Hier konnten durch den Besuch von inklusionsspezifischen Veranstaltungen Veränderungen in den Einstellungen Studierender festgestellt werden (Kopp, 2009). Eine Kombination der unterschiedlichen Schwerpunkte scheint für die positive Einstellungsentwicklung zentral zu sein (Forlin, Sharma & Loreman, 2007). Positive Erfahrungen und Wissenszuwächse, welche indirekt wirken, versprechen eine nachhaltige Veränderung der Einstellungen. Hier setzen die o. g. Projekte in der Lehramtsausbildung an. Angenommen wird, dass aus fachlich fundierten universitären Veranstaltungen und begleitenden praktischen Erfahrungen mit Kindern in inklusiven Unterrichtformen angemessene Selbstwirksamkeitserwartungen und positive Einstellungen der Studierenden resultieren. Erste Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass Studierende der Lehrämter Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik, unabhängig von der Intervention, eine positive Einstellung zur Inklusion haben. Erhobene Daten mit dem KIESEL (Bosse & Spörer, 2014) zeigen auch hohe Werte in der Selbstwirksamkeit der Lehramtsstudierenden auf.

Literatur

Ahmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 132–140. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x

Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. The exercise of control* (13. Aufl.). New York, NY: Freeman.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. Verfürbar unter https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Beck, E. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann Verlag.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 279–299.

Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (5), 527–542. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827361

Cloerkes, G. (Hrsg.). (2007). *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen: Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen.* Heidelberg: Winter.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ellinger, S. (2006). Einstellung – Vorurteil – Stigmatisierung. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (S. 142–156) (2., überarb. und erw. Aufl.). Oberhausen: ATHENA.

Forlin, C., Sharma, U. & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4).

Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 26–33.

Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrerberuf. In C. Kraler (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71–86). Münster: Waxmann.

Heyse, V., Erpenbeck, J. & Neumann, R. (1997). *Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen.* Bielefeld: Bertelsmann.

Kessels, U., Erbring, S. & Heiermann, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (3), 189–202. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.2378/peu2014.art15d

Kopp, B. (2009). *Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?* Lengerich: Pabst Science Publ.

Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 3–24.

McElvany, N. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 223–235.

Schrader, F.-W. (2014). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 865–882). Münster: Waxmann.

Schwab, S. (Hrsg.). (2016). *Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht* (Empirische Sonderpädagogik, 8. Jahrgang, Heft 1). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 85–95.

Terhart, E. (2006). *Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil.* Weinheim: Beltz.

Van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.-G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Sander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 203–234). Weinheim: Juventa-Verl.

Van Velzen, C. (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (30), 171–184.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: *Empirische Zugänge und Befunde*, 18 (2). Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6

Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten* (1. Aufl., Nachdr.). Seelze-Velber: Klett.

Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung

Lina Feder, Colin Cramer, Thorsten Bohl und Kathrin Wenz

1. Einleitung

Im angloamerikanischen Sprachraum hat Portfolioarbeit eine gewisse Tradition, zunehmend wird diese auch im deutschsprachigen Raum Bestandteil der Lehrerbildung. In jüngster Zeit werden Portfoliokonzepte auch vor dem Hintergrund ministerialer Vorgaben in die Lehrerbildung implementiert. Entsprechende Vorgaben gibt es in fünf Bundesländern (z. B. in Baden-Württemberg: Kultusministerium, 2015; Monitor Lehrerbildung, 2017). Solche Regelungen gehen unter anderem auf eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Eignungsabklärung zurück (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013).

Ursprünglich aus dem schulischen Kontext in die Bildungsdiskussion eingebracht, ist nach Paulson, Paulson & Meyer (1991, S. 60) das Portfolio „a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection." Das „Portfolio" als Instrument und Begriff in der Lehrerbildung verbindet sich jedoch mit einer Breite an unterschiedlichen Intentionen (Häcker & Lissmann, 2007; Häcker, 2012). Eine scharfe Definition von „Portfolio" erscheint vor diesem Hintergrund kaum möglich. Die unterschiedlichen Konzeptionen und Praxen zeigen sich an verschiedenen Begriffen wie „Prüfungsportfolio", „Seminarportfolio" oder „Bewerbungsportfolio", die konzeptionell unterschiedlich voneinander abgegrenzt werden (zusammengefasst bei Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016). Somit kommt „Portfolio" letztlich einem Containerbegriff gleich.

Die spezifischen Potenziale, die der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung zugeschrieben werden, und die Frage nach dem Grad deren Erfüllung bleiben sowohl aus theoretisch-konzeptioneller sowie forschend-empirischer Perspektive bislang weitgehend ungeklärt (Feder & Cramer, 2018). Im *ersten Teil* des Beitrags wird daher zunächst ein Überblick über die angenommenen Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung gegeben, anschließend wird vor diesem Hintergrund der Stand der Forschung zur Erfüllung der angenommenen Potenziale vorgestellt (Kapitel 2). Im *zweiten Teil* wird die Konzeption des „Tübinger Portfolio Lehrerbildung" vorgestellt (Kapitel 3). Die gegenwärtige Tübinger Konzeption wird sodann vor dem Hintergrund einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive sowie in Bezug auf den Forschungsstand (Kapitel 4) diskutiert. Abschließend wird diskutiert, inwiefern das Portfolio als Instrument in der Lehrerbildung im zentralen Diskurs zur Professionalität im Lehrerberuf eine innovative (theoretische) Verortung finden kann, sodass seine besonderen Stärken produktiv für die Lehrerbildung genutzt werden können.

2. Angenommene Potenziale von Portfolioarbeit und deren Erfüllung

National (Hascher & Sonntagbauer, 2013; Koch-Priewe & Störtländer, 2016; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016) sowie international (Barton & Collins, 1993; Strudler & Wetzel, 2008; Blackley, Bennett & Sheffield, 2017; Carl & Strydom, 2017) wird dem Instrument hohes Innovationspotenzial zugeschrieben. Welche Potenziale der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung zugeschrieben werden (2.1) und welche empirische Evidenz zu deren tatsächlichen Erfüllung vorliegt (2.2), wird nachfolgend im Überblick berichtet.

2.1 Angenommene Potenziale von Portfolioarbeit

Koch-Priewe (2013, S. 47–51) antizipiert exemplarisch einige Innovationsbereiche: (1) Neue Lernkultur und Lernförderung: Portfolioarbeit leiste einen Beitrag zu einer veränderten Kultur des Lernens und Lehrens in der Hochschule. (2) Alternative Assessment Movement und

Tabelle 1: Potenziale von Portfolioarbeit

Hauptkategorie	Kategorie (Potenzial)	Beschreibung
Professionalisierungsinstrument	Entwicklung von Reflexivität	Portfolioarbeit führt zu einer verstärkten Reflexivität angehender Lehrpersonen.
	Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten	Portfolioarbeit unterstützt die Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten angehender Lehrpersonen, etwa in Bezug auf die berufsbezogene Kompetenzentwicklung.
	Entwicklung von Selbstständigkeit	Portfolioarbeit trägt zu einer stärkeren Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Verantwortung angehender Lehrpersonen bei und fördert so die Selbstständigkeit.
	Entwicklung der Fähigkeit, Portfolios im Unterricht einzusetzen	Portfolioarbeit trägt zur Entwicklung der Methodenkompetenz angehender Lehrkräfte zum „Portfolio“ bei.
Strukturinstrument	Möglichkeit der Innovierung der Lehrerbildung	Das Portfolio trägt zu einer Veränderung der lehrerbildenden Studiengänge bei, indem es z. B. (verbindlich) als Reforminstrument eingesetzt wird oder zur Generierung von Steuerungswissen dienen kann.
	Möglichkeit des Sammelns und der Dokumentation	Das Portfolio bietet einen Ort, an dem systematisch über die Ausbildung hinweg Dokumente und Artefakte gesammelt werden können.
	Möglichkeit der Begleitung und des Austauschs	Das Portfolio trägt zu einem verstärkten Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden als auch zwischen Studierenden bei.
	Möglichkeit der Leistungsmessung	Das Portfolio trägt auf unterschiedliche Art und Weise zur Leistungsmessung (z. B. formativ vs. summativ) bei.
	Möglichkeit der „Brückenfunktion“	Das Portfolio bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Ausbildungsbestandteile (z. B. auf institutioneller Ebene) in Zusammenhang zu bringen.

Quelle: vgl. Feder & Cramer (2018)

Humanisierung der Lern- und Leistungskultur: Portfolioarbeit leiste einen Beitrag zur Humanisierung der Leistungskultur an Hochschulen, indem sie eine stärkere Prozessorientierung ermögliche. (3) Non-formales und informelles Lernen: Durch weniger stark formalisierte Lernprozesse leiste Portfolioarbeit einen Beitrag dazu, veränderte Lernprozesse bei den Studierenden auszulösen. (4) Reflexives Schreiben: Durch reflexives Schreiben im Portfolio würden reflexive Denkprozesse angestoßen. (5) Portfolio und Neue Medien: Durch Portfolioarbeit ließe sich die Medienkompetenz bei den Studierenden weiterentwickeln. (6) Relationierung von Theorie und Praxis: Durch Portfolioarbeit könne eine Bezugnahme zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsbestandteilen angestoßen werden.

Häufig finden sich in der einschlägigen Literatur einfache normative Zuschreibungen an das Portfolio. Kriteriengeleitete Zusammenstellungen zu den Potenzialen von Portfolioarbeit stellten bislang ein Desiderat dar. In einer systematischen Literatur-Review, die die größtmögliche Vollständigkeit der einbezogenen Literatur sowie Replizierbarkeit intendiert (Cooper & Hedges, 2009), wurden daher die Potenziale von Portfolioarbeit in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur systematisch untersucht (Feder & Cramer, eingereicht). Mittels Inhaltsanalyse (Krippendorff, 2019) wurden 1370 Textstellen, die ein Potenzial von Portfolioarbeit beschreiben, in 71 Texten identifiziert und induktiv kodiert sowie klassifiziert. In diesem Prozess konnten 180 Bereiche an Potenzialen identifiziert werden, die anschließend inhaltlich in größere Kategorien (abgrenzbare Potenziale) geclustert wurden. Diese lassen sich wiederum den beiden induktiv gewonnenen Hauptkategorien „Professionalisierungsinstrument“ und „Strukturinstrument“ zuordnen (vgl. Tabelle 1).

In der Kategorie „Professionalisierungsinstrument“ finden sich Zuschreibungen an das Portfolio, die auf die Entwicklung und Professionalisierung der Studierenden im Kontext von Portfolioarbeit abzielen. In der Kategorie „Strukturinstrument“ finden sich Zuschreibungen, die dem Portfolio eine Innovationskraft bezogen auf die Bedingungen des Lehramtsstudiums selbst zuweisen. Die quantitative Analyse der Potenziale ergab eine Verteilung der Zuschreibungen auf die beiden Hauptkategorien zu etwa gleichen Teilen. Am häufigsten finden sich Potenzialzuschreibungen der Kategorie „Entwicklung von Reflexivität“.

2.2 Stand der Forschung zur Erfüllung angenommener Potenziale von Portfolioarbeit

Die deutschsprachige wissenschaftliche Literatur zum Portfolio ist überwiegend durch konzeptionelle Beiträge geprägt, seltener liegen Texte mit empirischen Anteilen vor (Feder & Cramer, 2018). Hofmann et al. (2016) untersuchten die dünne empirische Forschungslage zum Portfolio mittels systematischer Literaturrecherche: Im Ergebnis erscheint die Forschung zum Portfolio wenig belastbar, und es scheint ein „enormes Forschungsdefizit" zu bestehen (Hofmann et al., 2016, S. 35). Exemplarisch wurden hier Befunde einzelner Studien, bezogen auf die drei Phasen der Lehrerbildung, vorgestellt. Resümierend beschreiben Hofmann et al. (2016), dass empirisch häufig Fragen zur Einstellung, Akzeptanz oder Motivation im Kontext von Portfolioarbeit untersucht werden und sich aufgrund der kleinen Stichproben oder methodischer Limitationen häufig nur bedingt belastbare Ergebnisse ableiten lassen.

Eine systematisierende Zusammenschau der isolierten Befunde wurde mittels systematischer Review im Allgemeinen und bezogen auf die in der Literatur angenommenen Potenziale von Portfolios in der Lehrerbildung im Besonderen vorgenommen (Feder & Cramer, 2018). Hierzu wurden anhand von Selektionskriterien empirische Texte zur Portfolioarbeit identifiziert und innerhalb dieses Literaturkorpus nochmals diejenigen Texte bestimmt, die bezogen auf die oben genannten Potenziale (2.1) empirische Ergebnisse vorlegen. In diesem Korpus an Literatur (insgesamt 24 deutschsprachige Studien zum Portfolio in der Lehrerbildung) wurden die empirischen Aussagen zur Portfolioarbeit im Allgemeinen und die Evidenz zur Erfüllung der Potenziale (8 aus 24 empirischen Studien) mittels Vote-Counting quantifiziert.

Im Ergebnis zeigt sich: Die Forschung zum Portfolio ist kaum an den antizipierten Potenzialen orientiert. Lediglich acht Studien beziehen sich auf eines der (anderenorts) angenommenen Potenziale von Portfolioarbeit. Darunter untersuchen sechs Studien das Potenzial „Entwicklung von Reflexivität" (z. B. Egloffstein, Baierlein & Frötschl, 2010; Barsch & Glutsch, 2016), indem Portfolioeinträge Studierender im Hinblick auf deren Reflexionstiefe ausgewertet werden. Diesen Studien zufolge weisen die meisten Portfolioeinträge nur eine geringe Reflexionstiefe auf (deskriptive Reflexionen), z. B. wenn Studierende lediglich beschreiben, welche Inhalte sie studiert haben. Das Potenzial „Möglichkeit der Leistungsmessung" wurde in einer Studie empirisch untersucht (Bäuerlein & Fraefel, 2016). Hier zeigen sich Vorteile portfoliobasierter Leistungsmessung im Vergleich zu konventionellen Verfahren. Zum Potenzial „Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten" wurde in einer quasi-experimentellen Studie untersucht, inwiefern sich die portfoliobasierte Selbstreflexion auf verschiedene Dimensionen des Lernens auswirkt (Gläser-Zikuda, Voigt & Rohde, 2010). Die Kontrollgruppe sowie die Vergleichsgruppe zeigten in den untersuchten Dimensionen ähnliche Veränderungen, sodass nicht auf einen Einfluss des Portfolios rückgeschlossen werden kann.

Auf Grundlage einer induktiven Kodierung weiterer bearbeiteter Forschungsthemen in den empirischen Studien zum Portfolio markieren 13 Studien zur Kategorie „Zugeschriebener Nutzen und Akzeptanz" einen weiteren großen Forschungsbereich. Hier wurde mittels Fragebogen, in Interviews oder Gruppendiskussionen die Akzeptanz von Portfoliokonzepten durch Studierende untersucht. Diese Studien zeichnen ein heterogenes Bild. Überwiegend handelt es sich um Konzeptevaluationen einzelner Hochschulen, die daher nur bedingt vergleichbar sind. Schließlich wird in einzelnen Studien zur Nutzung des Portfolios oder dessen Gelingensbedingungen geforscht.

Im englischen Sprachraum finden sich vereinzelte Studien zum konkreten Einsatz von Portfolios (McColgan

Thorsten Bohl (links)

& Blackwood, 2009; Bryant & Chittum, 2013), allerdings nicht spezifisch im Kontext der Lehrerbildung. So fassten Bryant & Chittum (2013) Erkenntnisse zum Einsatz von Portfolios in der Hochschullehre in einer systematischen Review zusammen und klassifizierten die einzelnen Texte (z. B. als „empirical-affective"). Etwa die Hälfte der identifizierten Texte enthält empirische Anteile. Darunter finden sich überwiegend Studien, die Zuschreibungen an das Portfolio (etwa aus der Perspektive Studierender) untersuchen. Nur einzelne Studien berichten Ergebnisse zu den Effekten von Portfolioarbeit. Die Autoren resümieren, die Forschungsbefunde zum Portfolioeinsatz würden erste Hinweise auf die Bedeutung von Portfolios geben, die Berücksichtigung spezifischer Anwendungskontexte, vor allem zu tatsächlichen Effekten von Portfolioarbeit, stehe aber noch aus.

3. Portfolioarbeit in der Tübinger Lehrerbildung

Im Kontext der im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gegründeten und geförderten Tübingen School of Education (TüSE) wurde am Standort Tübingen die Portfolioarbeit aufgenommen. Im Folgenden wird zunächst die veränderte Tübinger Lehrerbildung insgesamt skizziert und anschließend das „Tübinger Portfolio Lehrerbildung" im Besonderen vorgestellt.

3.1 Tübinger Lehrerbildung

Die *Tübingen School of Education (TüSE)* wurde im Jahr 2015 als zentrale wissenschaftliche Einrichtung gegründet, gleichzeitig wurde das damalige *Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)* aufgelöst. Mit dieser institutionellen Neuausrichtung der Lehrerbildung reagiert die Universität auf die Anforderungen an den Lehrerberuf, an die Qualität der Lehrerbildung und nicht zuletzt auf die spezifische Situation in Baden-Württemberg, die an mehreren Standorten zur Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten führte. Da eine derartige Kooperation am Standort Tübingen aus Gründen der regionalen Lage nicht möglich ist, hat sich die Universität entschieden, den Neuaufbau der Lehrerbildung „aus einem Guss" und aus eigener Kraft voranzubringen. Orientiert am Zukunftskonzept der Exzellenzuniversität wurden „Research – Relevance – Responsibility" als Leitbegriffe der TüSE definiert. Die Hochschulleitung hat mit viel Engagement und einer ausdifferenzierten Strategie insgesamt 18 neue Professuren und acht neue (unbefristete) Akademische Ratsstellen für die Lehrerbildung, größtenteils in den Fachdidaktiken, realisiert.

Die TüSE ist für alle Belange der Lehrerbildung zuständig und verantwortlich. Insbesondere vernetzt sie über zahlreiche Maßnahmen die am Standort arbeitenden Akteurinnen und Akteure der Lehrerbildung mit dem Ziel, die Qualität der Lehrerbildung kontinuierlich zu verbessern und spürbare Synergien zu entfalten. Eine neue Gremienstruktur sichert dieses Anliegen, beispielsweise dadurch, dass im zentralen Gremium, dem School Board, Repräsentantinnen und Repräsentanten sowie Akteurinnen und Akteure aller beteiligten Institute und Fächer mitarbeiten und wichtige Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Synergien entstehen beispielsweise auch durch gemeinsame (Forschungs-)Anträge, für die in wechselnden Besetzungen Akteurinnen und Akteure der Bildungswissenschaften und der Fächer kooperieren. Das Aufgabenspektrum der TüSE reicht – und das ist einer der wesentlichen Unterschiede zum vormaligen ZfL – über Studium und Lehre sowie Studienberatung weit hinaus. Für die ersten Jahre des Aufbaus wurden sechs Arbeitsbereiche definiert, die personell gesichert, strategisch ausgerichtet und über jeweils mehrere Projekte und Vorhaben realisiert werden: (1) Studium und Lehre sowie Studienberatung; (2) Professionsbezug; (3) Forschung; (4) Nachwuchsförderung; (5) Inklusion, Diversität, Heterogenität und (6) Internationalisierung.

Exemplarisch fokussiert der Arbeitsbereich „Professionsbezug" auf die Qualifikation der Lehramtsstudierenden im Hinblick auf ihr späteres berufliches Tätigkeitsfeld an Gymnasien. Im Vordergrund stehen dabei unter anderem die Anbahnung und die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen (dazu zählen Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation) oder die Steigerung von Reflexivität (vgl. Rothland, Cramer & Terhart, 2018, S. 1017 f.).

Die Professionalität von Lehrkräften beschreibt eine Zielgröße der Lehrerbildung ausgehend von den berufsbezogenen Aufgaben und Anforderungen im Lehrerberuf (Terhart, 2011, S. 205). Zu deren Erreichung werden an der Universität Tübingen in einer mehrperspektivischen Lehrerbildung *verschiedene* Ansätze der Professionalisierung verfolgt, um den Studierenden wissenschaftlich-reflexive Zugänge zum Handlungsfeld

anzubieten. Dies zeigt sich beispielsweise an den Inhalten des Bildungswissenschaftlichen Studiums (BWS) oder der Fachdidaktiken sowie an dazu querliegenden Angeboten der TüSE, die auf eine Relationierung von Theorie und Praxis zielen und dabei den spezifischen Eigenlogiken universitären Wissenserwerbs und situativen Handelns gerecht werden (Cramer, 2014).

So soll etwa die Reflexionsfähigkeit durch spezifische Arbeitsaufträge im Tübinger Portfolio, das im Arbeitsbereich Professionsbezug angesiedelt ist (Kapitel 3.2), oder durch berufsbezogene Beratung (Projekt „ProfiL“) gestärkt werden. Alle berufsfeldbezogenen Erfahrungen werden durch die Universität oder das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Tübingen gerahmt. Die TüSE bietet außerdem optional weitere begleitete Praxiserfahrungen („Lehr:Transfer“) und mit dem Projekt „Lehr:werkstatt“ ein Langzeitpraktikum als Alternative zum dreiwöchigen Orientierungspraktikum an. Darüber hinaus nimmt die TüSE mit dem Projekt „Lehrerfort- und -weiterbildung“ sowie einem Drittmittelprojekt zur Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg auch die bisher strukturell eher vernachlässigte dritte Phase der Lehrerbildung in den Blick. Für alle Projekte und Angebote im Arbeitsbereich Professionsbezug sind begleitende Forschung und externe Kooperationen (z. B. mit dem Staatlichen Seminar oder den Schulen in der Region) charakteristisch.

3.2 Tübinger Portfolio Lehrerbildung

Am Standort Tübingen wurde in Kooperation zwischen den Bildungswissenschaften an der Universität Tübingen sowie dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Tübingen eine gemeinsame Grundkonzeption entwickelt (Feder, Cramer & Krämer, 2017), die den Rahmen der jeweils phasen- sowie fachspezifisch orientierten Portfolioarbeit darstellt. Das Tübinger Portfolio ist als Reflexionsportfolio konzipiert (vgl. Kapitel 1). In der Professionalisierung angehender Lehrkräfte wird im Hinblick auf die Nichtstandardisierbarkeit der Aufgaben von Lehrpersonen der Steigerung von Reflexivität besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Im strukturtheoretischen Ansatz (z. B. Helsper, 2014) zeichnet sich Reflexivität durch die Kenntnis und Reflexion spezifischer antinomischer Strukturen des Lehrerhandelns aus. Im kompetenztheoretischen Ansatz (z. B. Baumert & Kunter, 2006) hat die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen eine zentrale Bedeutung. Im berufsbiografischen Ansatz (z. B. Keller-Schneider & Hericks, 2014) wird die Professionalisierung als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem beschrieben und der Reflexion der individuellen Professionalisierung Relevanz zugeschrieben. Im metareflexiven Ansatz der Professionalität (Cramer, Harant, Merk, Drahmann & Emmerich, 2019) wird der reflexiven Relationierung unterschiedlicher Elemente des Lehramtsstudiums (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Schulpraxis) Bedeutung im Sinne perspektivenerweiternder Blickwendungen zugeschrieben. Im Anschluss an die letztgenannte metareflexive Professionalisierung zielt die Tübinger Portfolioarbeit unter anderem auf die explizite Reflexion des Verhältnisses der unterschiedlichen Elemente universitärer Lehrerbildung ab. Erste Fachdidaktiken (Anglistik, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik) nehmen die Portfolioarbeit im Rahmen der gemeinsamen Grundkonzeption auf. Ziel des Tübinger Portfolios auf struktureller Ebene (vgl. Kapitel 1) ist es, ein gemeinsames Instrument der Tübinger Lehrerbildung zu etablieren, das die Eigenlogiken der einzelnen Fachbereiche adäquat berücksichtigt, abbildet und relationiert.

Durch die Portfolioaufträge kann dieser Prozess angestoßen werden, indem Reflexionen im Hinblick auf spezifische Studienanteile in Bezug auf deren Funktion für die Lehrerbildung kontinuierlich eingefordert werden. Das Portfolio ist fester Bestandteil des Bildungswissenschaftlichen Studiums. Um der in der Literatur bekannten Ambivalenz der Förderung von Reflexivität einerseits und deren Bewertung andererseits (z. B. Herzmann & König, 2016) zu entgehen, dient das Tübinger Portfolio explizit nicht der Leistungsmessung. Daher ist die curriculare Einbindung der bearbeiteten Portfolioaufträge in die einzelnen Lehrveranstaltungen von besonderer Bedeutung. Auf diese Weise soll zugleich die Bearbeitung des Portfolios im Rahmen der obligatorischen Studienleistungen sichergestellt werden. Die bearbeiteten Portfolioaufträge werden jeweils in Lehrveranstaltungen zur Diskussion gestellt und können somit Reflexionen z. B. an eigenen und fremden Fällen auslösen. Das Portfolio als gesamtes Dokument muss zu keinem Zeitpunkt der Universität oder dem Staatlichen Seminar vorgelegt werden. Um das Handling der Portfolioarbeit zu vereinfachen, erfolgt derzeit eine sukzessive Integration in die an der Hochschule etablierte Lernplattform ILIAS. Die Flexibilität dieser elektronischen Portfoliovariante kommt der integrativen Funktion des Tübinger Portfolios entgegen.

Angesichts der Skepsis gegenüber Portfolioarbeit aus Studierendenperspektive (z. B. Ziegelbauer, 2016a, 2016b) erscheint es erforderlich, die in der Literatur diskutierten Gelingensbedingungen zu beachten. Nach Hascher & Sonntagbauer (2013) sind drei Gelingensbedingungen zentral, die einen Anhaltspunkt für die Qualitätsentwicklung der Portfolioarbeit darstellen. Die (1) „Einbettung der Portfolioarbeit in den größeren Kontext der Lehrerbildung" wird in Tübingen durch die curriculare Einbindung des Portfolios unterstützt. Eine (2) „Begleitung der Portfolioarbeit", die personelle Ressourcen voraussetzt, wurde in Tübingen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" durch eine Personalstelle zur Entwicklung des Portfolios finanziert, die mit Blick auf deren Forschungsanteile eng mit der Arbeitsgruppe Professionsforschung in der Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft kooperiert. Die (3) „Beachtung der Bedürfnisse Studierender", insbesondere bei der Weiterentwicklung der Portfolioarbeit, wird durch eine begleitende Befragung zur Akzeptanz der Portfolioarbeit durch Studierende im Längsschnitt gewährleistet, deren Befunde in die Weiterentwicklung der Portfolioarbeit einfließen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung wird eine Breite an Potenzialen zugeschrieben. Die empirische Befundlage zur Erfüllung solcher Erwartungen ist kaum belastbar, und es liegt damit ein Forschungsdefizit vor. Unabhängig von unzureichender empirischer Evidenz mit Blick auf die Relevanz von Portfolioarbeit für die Lehrerbildung legen administrative Vorgaben den Einsatz von Portfolios in einigen Bundesländern verbindlich fest.

In diesem Spannungsverhältnis bewegt sich das Tübinger Portfolio. In einer gemeinsamen Grundkonzeption von Universität und Staatlichem Seminar wird das Portfolio als Instrument einer intendierten Steigerung von (Meta-)Reflexivität der Studierenden eingesetzt. Neben dieser klaren theoretisch-konzeptionellen Profilierung findet sich das Portfolio an zentralen Stellen im Professionalisierungsprozess (z. B. während des Orientierungspraktikums) und ist konzeptionell curricular verankert.

Angesichts der allgemeinen Skepsis Studierender gegenüber Portfolioarbeit in der Lehrerbildung wird es für die Weiterentwicklung des Tübinger Portfolios relevant sein, die Perspektive der Studierenden auf deren Nutzung des Instruments zu untersuchen und sie in die Weiterentwicklung des Konzepts einzubinden. Offen bleibt bislang, welche Bedeutung das Portfolio tatsächlich für die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen hat („Professionalisierungsinstrument") und welche Bedeutung es für die Lehrerbildung am Standort Tübingen (künftig) haben kann („Strukturinstrument").

Portfolioarbeit insgesamt steht vor der Herausforderung, den vielfältigen Ansprüchen an ihre Leistungen für die Lehrerbildung (Potenzialzuschreibungen) bei gleichzeitiger Diffusität der verschiedenen Anlagen des Instruments gerecht zu werden. Die Fokussierung auf einzelne Potenziale bei der konzeptionellen Arbeit zu Portfolios könnte diese weiter spezifizieren und ihren Einsatzbereich konkretisieren. Dies erscheint auch erforderlich, weil kaum empirische Evidenz zu den postulierten Potenzialen der Portfolioarbeit existiert. Daraus resultiert eine starke Diskrepanz zwischen den häufig unscharfen konzeptionellen Ansprüchen und dem tatsächlichen Nutzen. Zugleich mangelt es an geeigneten Messinstrumenten sowie konsensfähigen Modellierungen in der Forschung zur Portfolioarbeit, die belastbare Forschung über den Grad der Erreichung einzelner Potenziale (z. B. „Entwicklung von Reflexivität") allererst ermöglichen würden. Die empirische Befundlage zeichnet sich unterdessen durch Konzeptevaluationen einzelner Standorte aus, die aufgrund der Spezifität der Konzepte kaum zu Erkenntnissen von standortübergreifender Relevanz führen. Für die deutschsprachige Auseinandersetzung zur Portfolioarbeit könnte auch die vermehrte Rezeption des internationalen Diskurses bereichernd sein, die einen Fortschritt auf theoretisch-konzeptioneller sowie empirischer Ebene inspirieren könnte.

Im Anschluss an Hascher & Sonntagbauer (2013) und vor dem Hintergrund administrativer Vorgaben zum Portfolioeinsatz erscheint die Frage relevant, ob das Portfolio in der Lehrerbildung angesichts der Vielzahl an normativen Zuschreibungen und Erwartungen der Gefahr einer „Prozessillusion" unterliegt und insgesamt nicht ein sehr viel bescheidenerer Anspruch an Portfolios gestellt werden muss. In diesem Zusammenhang thematisieren Koch-Priewe & Störtländer (2016) die bildungstheoretische Frage, auf welcher normativen Grundlage überhaupt Bildungsprozesse initiiert werden sollen: Ob etwa „verordnetes Reflektieren" im Portfolio tatsächlich zu mehr Reflexivität führt, bleibt offen.

Auch ist ungeklärt, ob Portfolioarbeit direkte Effekte auf Merkmale der Professionalisierung zeigt oder ob etwa das Tübinger Portfolio, das auf die strukturelle Vernetzung lose gekoppelter Ausbildungsbestandteile zielt, nicht vielmehr (auch) indirekte positive Effekte für die Lehrerbildung hat, z. B. mit Blick auf die kollegiale Vernetzung, wenn sich etwa Bildungswissenschaftlerinnen und Fachdidaktiker über Portfolioaufgaben austauschen. Aus professionstheoretischer Perspektive bleibt ungeklärt, welche besonderen Potenziale sich mit dem Instrument in der Praxis der Lehrerbildung letztlich verbinden und welche didaktische Funktion es erfüllt. Hier erscheint eine stärkere Einbettung in den Professionalisierungsdiskurs geboten (Koch-Priewe, 2013; Feder & Cramer, 2018).

Literatur

Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Münster: Waxmann.

Barton, J. & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 44* (3), 200–210.

Bäuerlein, K. & Fraefel, U. (2016). Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34* (2), 212–218.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520.

Blackley, S., Bennett, D. & Sheffield, R. (2017). Purpose-Built, Web-Based Professional Portfolios: Reflective, Developmental and Showcase. *Australian Journal of Teacher Education, 42* (5), 1–17.

Bryant, L. H. & Chittum, J. R. (2013). ePortfolio Effectiveness: A(n Ill-Fated) Search for Empirical Support. *International Journal of ePortfolio, 2* (3), 189–198.

Carl, A. & Strydom, S. (2017). e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional Variables. *South African Journal of Education, 37* (1), 1–10.

Cooper, H. M. & Hedges, L. V. (2009). Research Synthesis as a scientific process. In J. C. Valentine, L. V. Hedges & H. M. Cooper (Hrsg.), *The Handbook of Research Synthesis und Meta-Analysis* (S. 3–16). New York: Sage.

Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Perspektiven aus einer Synthese von theoretischen Bestimmungen, empirischen Forschungsbefunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule, 106* (4), 344–357.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik, 65* (3).

Egloffstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik, 18*, 1–20.

Feder, L. & Cramer, C. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *Die Deutsche Schule, 110* (4), 354–367.

Feder, L. & Cramer, C. (eingereicht). *Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick.*

Feder, L., Cramer, C. & Krämer, H. (2017). *Tübinger Portfolio Lehrer*innenbildung. Konzeption.* Verfügbar unter http://www.uni-tuebingen.de/de/93381 [27.11.2018].

Gläser-Zikuda, M., Voigt, C. & Rohde, J. (2010). Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. *Empirische Pädagogik, 21* (2), 142–165.

Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 263–289). Wiesbaden: Springer VS.

Häcker, T. & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit. Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik, 21* (2), 209–239.

Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung. Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 216–240). Münster: Waxmann.

Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der Lehrerinnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten* (S. 23–39). Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Münster: Waxmann.

Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung: Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koch-Priewe, B. & Störtländer, J. C. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung – Zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und Lehrerinnenbildung* (S. 265–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.

Kultusministerium (Hrsg.) (2015). *Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM*. http://www.praxissemester-bw.de/RVO15.pdf. Zugegriffen: 27.11.2018.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [27.11.2018].

McColgan, K. & Blackwood, B. (2009). A systematic review protocol on the use of teaching portfolios for educators in further and higher education. *Journal of Advanced Nursing, 65* (12).

Monitor Lehrerbildung (2017). *Vorgaben zur Führung eines Portfolios*. Verfügbar unter https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/praxisbezug#blfrage26_1 [27.11.2018].

Paulson, F., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, 48* (5), 60–63.

Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.

Strudler, N. & Wetzel, K. (2008). Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Faculty Perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education, 24* (4), 135–142.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft*, 202–224.

Ziegelbauer, S. (2016a). Akzeptanz als Bedingung einer erfolgreichen Implementation und Anwendung der pädagogisch-didaktischen Innovation Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 73–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegelbauer, S. (2016b). Zum Nutzen von Portfolios im Lehramtsstudium – zwei Seiten einer Medaille. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 147–165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, LehrerInnenbildung und Hochschuldidaktik. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 9–11). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als produktive Irritation in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen

Roswitha Ertl-Schmuck

1. Ausgangssituation

Das „unstillbare Verlangen nach Praxisbezug" (Hedtke, 2000, S. 1) in universitären Seminaren ist ein durchgängiges Thema in der Lehrerbildung aller Schulformen, und diesem wird auch bildungs- und hochschulpolitisch eine hohe Bedeutung zugewiesen. Was genau die Studierenden unter Praxisbezug verstehen, dazu gibt es durchaus unterschiedliche Vorstellungen. Beispielsweise besteht der Wunsch nach Unterrichtsmethoden, die als wesentliches Handwerkszeug des Lehrenden gedeutet werden, oder nach Theorien, die nicht allzu abstrakt formuliert sind, im Schulalltag Anwendung finden und Lösungen für die vielfältigen Probleme im Schulalltag bereitstellen, oder der Wunsch nach *Rezepten* für die Unterrichtsplanung und den Umgang mit Störungen (Thon, 2016, S. 83 f.). Es scheint wohl so zu sein, dass den Studierenden die Bildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung schwerfällt, das pädagogische Handeln eher auf der Anwendungsebene gedeutet wird und sie möglichst schnell *fit* für die Schulpraxis werden möchten. Damit hängt ein Verständnis zusammen, in dem Theorien im praktischen Handeln umzusetzen seien. Zum anderen werden Praxis und Theorie entgegengesetzt gedeutet. Hier wird die Relevanz der Theorie für die Praxis generell infrage gestellt. Theorie, das ist die Welt der Wissenschaft, und Praxis die Welt der Schulpraxis, in der gehandelt wird. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass es nicht den *einen Praxisbezug* gibt, sondern hinter diesem sich durchaus unterschiedliche Facetten von Theorie-Praxis-Bezügen verbergen (u. a. Walter 2018; Wenzl, Wernet & Kollmer 2018).

Aber auch bei den Hochschullehrenden scheint das Theorie-Praxis-Verständnis ungeklärt zu sein, denn es gelingt offenbar nicht, die Relation von Theorie und Praxis, die nicht losgelöst von der theoretischen Verortung, den Zielen und Aufgaben der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zu diskutieren ist, den Studierenden transparent zu machen (Kolbe & Combe, 2008, S. 881). Da das Lehramtsstudium per se interdisziplinär angelegt ist, begegnen den Studierenden vielfältige Fach- und Lehr-/Lernkulturen in ihrem Studium, in denen auch implizit unterschiedliche Theorie-Praxis-Verständnisweisen aufscheinen, die jedoch zu wenig aufeinander bezogen werden. Eine theoretische Rahmung und transparente Zielsetzung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung wird curricular nicht hinreichend ausgewiesen.[1] Auch werden professionstheoretische Ansätze im hochschulischen Kontext bislang unzureichend mit ihren Differenzen und Folgerungen im pädagogischen Handeln in den Blick genommen. Daraus resultieren vielfältige Irritationen aufseiten der Studierenden und Herausforderungen für Hochschullehrende, insbesondere für die Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte. Zentrale Fragen für Hochschullehrende sind beispielsweise: Soll der Wunsch nach mehr Praxis aufgenommen werden? Wie lässt sich der Praxisbezug am Lernort Hochschule einlösen, ohne diesen affirmativ an die Schulpraxis anzulehnen? Wie lassen sich die Differenzen zwischen dem Lernort Hochschule und Schule produktiv und theoriegeleitet bearbeiten?

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Problemstellung werden an der Technischen Universität Dresden im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen" (TUD-Sylber), vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2016 gefördert, in unterschiedlichen Einzelprojekten, in denen es um die Stärkung des Praxisbezugs im Lehramt geht, zwei zentrale Ziele verfolgt: Zum einen wird die Theorieebene in den Blick genommen, in der es um einen interdisziplinären Austausch über die theoretische Verortung zum professionellen Lehrerhandeln geht. Zum anderen werden auf der curricularen Ebene hochschuldidaktische Konzepte

1 Diese Aussage kann nicht verallgemeinert werden; sie bezieht sich auf Diskussionen der Arbeitsgruppe „Praxisbezug", die im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen" an der TU Dresden angesiedelt ist.

entwickelt und evaluiert, in denen der Praxisbezug differenziert und in seinen unterschiedlichen Facetten offengelegt wird. Wir wollen damit einen Diskurs anregen, wie der Praxisbezug im Lehramt gestärkt werden kann und die Erwartungen der Studierenden nach mehr Praxis Anerkennung finden. Dabei geht es nicht um eine Abkehr von Wissenschaftlichkeit, sondern um eine konstruktive Auseinandersetzung mit ebenjenem Unbehagen der Studierenden, dem *unstillbaren Wunsch* nach Praxisbezug. Damit streben wir keine einseitige Auflösung in Richtung Schulpraxis an, sondern vielmehr eine Kultur der Lehre, in der wir uns dem Praxisbezug stellen, die Widersprüche und Differenzen zwischen Hochschule und Schule anerkennen und Irritationen der Studierenden als Bildungsanlässe aufnehmen. Es geht um die Anerkennung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs und die Sozialisation in eine wissenschaftlich-reflexive Haltung, um für eine reflexive Schulpraxis vorzubereiten, in der das diffizile Verhältnis von Wissen und Handeln immer wieder zu Brüchen führen kann.

Diesen Herausforderungen widmen sich die folgenden Einzelprojekte: „Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten“ (Grund- und Schulpädagogik), „Unterrichtsmuster in Praxisphasen“ (Bildungswissenschaften), „Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz“ (Berufliche Fachrichtung Gesundheit und Pflege sowie Fachdidaktik Französisch, Spanisch und Italienisch) und das Einzelvorhaben „Info-Scouts/Unterrichtspraxis an Schulen und Bibliotheken“ (Bildungswissenschaften). Bei letztgenanntem Projekt handelt es sich um Lehr-/Lernsituationen, die von den Lehramtsstudierenden in Lehrtandems zunächst in Seminaren, danach in Schulen und Bibliotheken gestaltet und begleitet reflektiert werden. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf dem wissenschaftlichen Arbeiten mit dem Ziel, die Informationskompetenz sowohl bei den Studierenden als auch bei den Schülerinnen und Schülern in weiterführenden Schulen zu erweitern. In allen vier Einzelvorhaben geht es um die Erarbeitung und Evaluation hochschuldidaktischer Konzepte sowie die Etablierung von Reflexionsräumen.

Roswitha Ertl-Schmuck

Gemeinsamer Bezugspunkt ist die Steigerung reflexiver Fähigkeiten als Beitrag zur Professionsentwicklung, in der ein differentes Verständnis von Theorie und Praxis aufgenommen wird. In diesem Verständnis verstehen wir Hochschule und Schule als unterschiedliche Praxen, die differente Deutungs- und Handlungsmuster hervorbringen (Schrittesser & Hofer, 2012, S. 141).

2. Theoretische Rahmung

Auch wenn in den Einzelvorhaben unterschiedliche Ansätze zur Professionsentwicklung (strukturtheoretischer/interaktionistischer Ansatz und kompetenzorientierter Ansatz) als Rahmung herangezogen werden, so zeigt sich Reflexivität als gemeinsame Klammer der Einzelvorhaben. Reflexivität erfordert eine wissenschaftliche Sozialisation, in der es um ein Einüben in wissenschaftliches Denken, das Wecken von Neugierde, um forschendes Lernen und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien geht. Zu bedenken ist dabei, dass Modelle und normative Konzepte kaum Lösungen bereitstellen, und aufgrund der Eigendynamik der Schulpraxis können sie nicht linear in Handlungen übersetzt werden. Als Orientierungs-, Begründungs- und Reflexionsrahmen sind sie jedoch für professionelles Handeln unverzichtbar, denn sie bieten einen Resonanzboden für das Verstehen der komplexen schulpädagogischen Handlungsfelder. Pädagogische Phänomene und Entscheidungen lassen sich darüber begrifflich fassen, verstehen und begründen. Theorien und Konzepte erweisen darüber ihre Praxisrelevanz, weil sich „die Perspektiven verbreitern, in denen

praktische Probleme und Situationsdeutungen ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt" (Neuweg, 2016, S. 44).

In den vier Einzelvorhaben zum Praxisbezug wird die Schulpraxis über authentische Fälle (entweder Eigen- oder Fremdfälle) mit unterschiedlichen Medien (z. B. Videos, Praxisberichte etc.) in die Universität geholt, und dazu werden verschiedene hochschuldidaktische Konzepte zur reflexiven Fallarbeit erarbeitet:

- Peer-Beratung in Werkstätten – systematische Reflexion erlebter Irritationen bzw. Probleme aus der Schulpraxis
- Forschendes Lernen in Forschungswerkstätten
- Reflexionen von Unterrichtsmustern aus Praxisberichten bzw. Lehrerfahrungen aus Schulpraxisphasen und außerschulischen Lernorten, wie z. B. Bibliothek
- Reflexive Fallarbeit über Videografie in fachdidaktischen bzw. berufsdidaktischen Seminaren.

In allen vier Einzelvorhaben nimmt die Steigerung der Reflexivität im Studium eine zentrale Rolle ein und wird je nach Einzelvorhaben unterschiedlich theoretisch verortet und ausdifferenziert.

3. Hochschuldidaktisches Konzept

Im Folgenden wird ein hochschuldidaktisches Konzept am Beispiel des Einzelvorhabens „Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz" aufgezeigt, das in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege verortet ist. Es wurde gewählt, da hier die Besonderheiten der Lehrer- und Lehrerinnenbildung für den berufsbildenden Bereich in den Blick kommen, die in der Diskussion um den Praxisbezug im Lehramt bislang eine marginale Rolle einnehmen. Dies zeigt sich u. a. darin, dass empirische Ergebnisse über die Anbahnung pädagogischer Professionalität an der Schnittstelle von Hochschule und berufsbildenden Schulen in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen nur rudimentär zur Verfügung stehen.

Das Konzept basiert auf professionstheoretischen Ansätzen zum Lehrerhandeln, wie sie u. a. von Helsper (2016) vertreten und beispielsweise von Seltrecht (2015) und Ertl-Schmuck (2018) für die Fachrichtung Gesundheit und Pflege rezipiert werden. Diese Ansätze eröffnen vier zentrale Perspektiven auf das Handeln der Lehrenden, die für die Anbahnung hermeneutischer Fallkompetenz von Bedeutung sind:

- Unterricht wird als komplexes und offenes Geschehen verstanden; damit verbunden ist die Unbestimmtheit pädagogischen Handelns.
- Es besteht eine Differenz zwischen disziplinärem Wissen und Handeln.
- Die Bedeutung Subjektiver Theorien für den reflexiven Umgang mit dieser Differenz wird betont.
- Die Ansätze thematisieren Antinomien im Handeln von Lehrenden und die daran gebundenen Fehlerpotenziale (Schütze, 2000).

Für die Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich der Fachrichtung Gesundheit und Pflege sind diese Perspektiven zugleich für das pflegeberufliche Handeln als Lerngegenstand bedeutsam. Grundlegend ist für den berufsbildenden Bereich der doppelte Praxisbezug, da es zum einen um das pädagogische Handeln in der Schulpraxis und zum anderen um das berufliche Handeln in der Berufspraxis geht, für die ausgebildet wird. Die Berufspraxis zeigt sich, je nach Handlungsfeld, mit ihren vielschichtigen und qualitativen Gegebenheiten beruflichen Handelns, die interdisziplinäre Wissenszugänge und Handlungslogiken erfordern und zu Lerngegenständen transformiert werden.
In der Fachrichtung Gesundheit und Pflege geht es beispielsweise um Pflegephänomene wie Bettlägerigkeit, Inkontinenz, Trauer, Schmerz, Ekel etc., in denen reflexive Fallarbeit zum Gegenstand des Unterrichtens wird. Phänomene der pflegeberuflichen Praxis werden zu Lerngegenständen transformiert, und in diesen drücken sich die antinomischen Spannungen des Pflegehandelns aus. Dieser doppelte Praxisbezug bzw. Fallbezug kann zu Verstrickungen und zu einer Potenzierung paradoxaler Anforderungen führen, da die Lehrenden neben der Unterrichtssituation auch die Pflegesituation reflexiv bearbeiten müssen. Die Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens ist damit an das Reflexionsvermögen der Lehrenden gebunden, in dem zugleich das pädagogische und das berufliche Handeln gedeutet wird. Die strukturell bedingten Ausprägungen der Antinomien im doppelten Praxisbezug sind daher Gegenstand in universitären Lehrveranstaltungen dieser Fachrichtung.

Wie lässt sich nun dieser doppelte Praxisbezug bzw. Fallbezug hochschuldidaktisch einfangen und wie lässt sich hermeneutische Fallkompetenz im Studium anbahnen? In unserem Einzelvorhaben „Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz“ gehen wir diesen Fragen nach und entwickeln ein hochschuldidaktisches Konzept, in dem sich die Strukturlogik professionellen Handelns widerspiegelt.

Ausgangspunkt zur Anbahnung reflexiver Fallkompetenz sind sowohl eigene Unterrichtserfahrungen der Studierenden, beispielsweise Eigenvideos, die im Rahmen des Microteaching in den Seminaren entstehen, als auch das Handeln erfahrener Lehrenden, die bereit sind, sich zu videografieren und ihre Unterrichtssituationen für hochschulische Lehrveranstaltungen zur Verfügung zu stellen. Die videografierten Lehrenden verfügen über mehrere Jahre an Berufserfahrungen, daher ist ihr Handeln routiniert. Durch ihr breites Erfahrungswissen stellen sich die Lehrenden flexibel auf neue, überraschende Situationen ein (Neuweg, 2017), und sie zeigen weniger „handwerkliche“ Unsicherheiten, als dies bei Videoaufnahmen von Novizinnen und Novizen der Fall ist.

Aus dem vielfältigen Filmmaterial entwickeln wir für die berufsdidaktischen Pflichtseminare Videovignetten (zurzeit 18), die neben der Unterrichtssituation Unterrichtsmaterialien, Produkte der Lernenden und Reflexionen der Lehrenden zu ihrem Unterricht enthalten. Dabei achten wir darauf, dass die Komplexität und Offenheit von Unterricht erhalten bleibt und so zum Gegenstand der Reflexion wird.

Mit dem Einsatz von authentischen Unterrichtsvideos verfolgen wir folgende Zielsetzungen:

- Reflexion über die Komplexität unterrichtlicher Prozesse
- Bewusstwerden des Unplanbaren, der Ungewissheit in Lehr-/Lernsituationen
- Erweiterung der Subjektiven Theorien über Unterrichtsprozesse
- Förderung von Flexibilität im Nachdenken über alternative didaktische Handlungsmöglichkeiten
- Ausdeutung des Unterrichtsgeschehens im Kontext des doppelten Praxisbezugs bzw. Fallbezugs und berufsdidaktischer Zugänge
- Aufbau eines gemeinsamen berufsdidaktischen Wissens (Ertl-Schmuck & Altmeppen, 2018).

Zunächst geht es uns darum, die Komplexität und Offenheit des pädagogischen Handelns der Reflexion zugänglich zu machen. Wir hoffen, über die gemeinsame Rekonstruktion von Videovignetten einen diskursiven Austausch anzustoßen. Dafür bitten wir die Studierenden, Lesarten zu der gezeigten Lehr-/Lernsituation zu entwickeln und damit ihre Subjektiven Theorien über Unterrichtsprozesse zu verbalisieren. Anschließend wird in einer zweiten Auswertung die Videosequenz im Kontext berufsdidaktischer Zugänge ausgedeutet (vgl. bspw. Ertl-Schmuck, 2010; Greb, 2010; Fichtmüller & Walter, 2007). Dieser theoretische Zugriff soll dazu dienen, die Studierenden für das spezifische disziplinäre Wissen zu sensibilisieren und damit bei der Identifizierung von Antinomien unterstützend wirken. Unter dieser „theoretischen Brille“ können die videobasierten realen Unterrichtssituationen erneut gedeutet und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Diese Deutungen werden in Gruppendiskussionen über Tonband aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet. Zugleich dient das Portfolio als Reflexionsinstrument und wird zum einen als Entwicklungsportfolio und zum anderen als Beurteilungsportfolio vom 2. bis 8. Semester eingesetzt, um Entwicklungsverläufe aufzuzeigen.

4. Vorläufige Evaluationsergebnisse

Auch wenn das Einzelvorhaben erst Ende Juni 2019 abgeschlossen ist und wir noch mitten in der Evaluation stecken, lassen sich vorläufige Ergebnisse darstellen. Zunächst lässt sich festhalten:

- Die Studierenden verbalisieren ihre Subjektiven Theorien über Unterricht, die sie in den Gruppendiskussionen sowie Portfolios, die Teil des hochschuldidaktischen Konzepts sind, zum Ausdruck bringen.
- Die Reflexion über die Komplexität unterrichtlicher Prozesse wird möglich, und Praxisbezüge können gut hergestellt werden.
- Die Studierenden haben Schwierigkeiten bei der Fallausdeutung, sie sind kaum in qualitative Forschungsmethoden sozialisiert.
- Auf pflegedidaktische Wissensbestände wird nur teilweise Rückgriff genommen.
- Den Lehrenden wird eine hohe Steuerungsmacht zugesprochen, und beeinflussende Aspekte auf der Mesoebene, wie beispielsweise Teamabsprachen, werden kaum in den Blick genommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Komplexität von Unterricht und die Antinomien des Handelns von Lehrenden sich über authentische Unterrichtsvideos gut darstellen lassen. Damit steht für die Lehre an Hochschulen ein Medium zur Verfügung, welches ermöglicht, Empirie und Theorie zu verschränken und darüber einen reflexiven Zugang zum pädagogischen Handeln zu eröffnen. Hier kann ebenso aufgezeigt werden, dass ein linearer Transfer von disziplinärem Wissen zum pädagogischen Handeln in der Schulpraxis kaum möglich ist, die Formel des Theorie-Praxis-Transfers sich als zu eng erweist und das Ausblenden der Differenz zwischen Wissen und Handeln eher zu einem technologischen Verständnis führt.

Herausforderungen in der Arbeit mit Unterrichtsvideos bestehen darin, dass diese einen illustrativen Charakter haben und eine offene Ausdeutung verstellen können. Es stellt sich zudem die Frage, wie die Studierenden hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur Durchdringung von Fällen gestärkt werden können. Rekonstruktive Fallarbeit ist voraussetzungsreich und bedarf der Einübung in hermeneutische Verfahren. Die angestrebte forschende Haltung kann also nicht mit Forschung gleichgesetzt werden, sondern erfordert eine didaktische Bestimmung, die sich an den Anforderungen professionellen Handelns orientiert und eine Balance zwischen der Tiefe und der Breite der Auswertungen zulässt. Die Schwierigkeiten der Studierenden, disziplinäres Wissen mit dem Fall zu verschränken, können Ausdruck einer sich erst aufbauenden hermeneutischen Fallkompetenz sein (Altmeppen, 2018, S. 162). Schon jetzt zeigt sich, dass es den Studierenden am Ende ihres Studiums leichter fällt, auf Wissensbestände zurückzugreifen, zumal sie durch ihre Schulpraktikumserfahrungen geübter sind, ihr Handeln reflexiv einzuordnen. Unterrichtsvideos bieten somit einen reflexiven Zugang zum vielfach geforderten Handlungsbezug, ohne sich affirmativ an die Anforderungen der Schulpraxis anzulehnen oder einer reinen Abbildungslogik zu verfallen (Kunze, Dzengel & Wernet, 2014, S. 38 f.).

Darüber hinaus wird erkennbar, dass der doppelte Praxisbezug, der für die Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich konstitutiv ist, zu domänenspezifischen Antinomien führt, die über die Deutung der Videosequenzen aufscheinen und bislang kaum erforscht sind.

5. Ausblick

In der Zusammenschau der drei anderen Einzelvorhaben wollen wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen hochschuldidaktischen Konzepte und deren theoretische Verortung in Bezug auf ihren jeweils spezifischen Beitrag zur Anbahnung von pädagogischer Professionalität im Lehramtsstudium reflektieren. Dazu gibt es regelmäßige Arbeitstreffen, in denen die dargelegten Aspekte zum Thema gemacht werden. Die Evaluationsergebnisse der vier Einzelvorhaben werden zusammengeführt, und über den inhaltlichen Austausch mit Kollegen und Kolleginnen aus unterschiedlichen Disziplinen ergeben sich Synergien für Publikationen, Tagungen und ggf. weitere Projekte. Ein Herausgeberband ist bereits in Arbeit und wird voraussichtlich Ende 2019 mit dem Titel „Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung – Interdisziplinäre Perspektiven“ bei Beltz Juventa erscheinen.

Literatur

Altmeppen, S. (2018). Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung – Anbahnung hermeneutischer Fallkompetenz mittels authentischer Unterrichtsvideos. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis (S. 149–165)*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ertl-Schmuck, R. (2018). Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis* (S. 12–28). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung (*S. 55–90*).* Weinheim und München: Juventa.

Ertl-Schmuck, R. & Altmeppen, S. (2018). Wie kann hermeneutische Fallkompetenz gelingen? Portfolioarbeit in der Lehrer/innenbildung für Gesundheit und Pflege. In *PADUA*, (13) 1, 33–39.

Ertl-Schmuck, R. & Hoffmann, J. (Hrsg.) (demn.). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung – Interdisziplinäre Perspektiven.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns.* Göttingen: V&R unipress.

Greb, U. (2010). Die Pflegedidaktische Kategorialanalyse. In Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – Eine Einführung* (S. 124–163*).* Weinheim und München: Juventa.

Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktische Studien.* URL: www.sowi-onlinejournal.de/Lehrerbildung/hedtke.htm (09.2017)

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung (*S. 50–62*).* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 877–901). Wiesbaden: Springer VS.

Kunze, K., Dzengel, J. & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung (*S. 37–58*).* Wiesbaden: Springer VS.

Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited – Traditionen – Zugänge – Perspektiven (*S. 89–101*).* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: J. Kosinar, S. Leinweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien (*S. 31–46*).* Münster, New York: Waxmann.

Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis aneinander näherbringen könnte. In Ch. Kraler et al. (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (*S. 141–154*).* Münster: Waxmann.

Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In *ZBBS,* H. 1, 49–96.

Seltrecht, A. (2015). Der „doppelte Fallbezug" – Herausforderungen in der Lehramtsausbildung in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. In K. Jenewein & H. Henning (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte Lehramt an berufsbildenden Schulen (*S. 209–227*).* Bielefeld: Bertelsmann.

Thon, Ch. (2016). Das Fenster zur Praxis. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Rekonstruktive Bildungsforschung (*S. 81–95*).* Wiesbaden: Springer VS.

TUD-Sylber, Verfügbar unter https://tu-dresden.de/zlsb/tud-sylber/test/schwerpunkt-qualitaetsverbesserung/tud-sylber-einzelvorhaben-3-3-unterrichtsvideos-zur-entwicklung-hermeneutischer-fallkompetenz-in-der-lehrerbildung [05.2018].

Walter, A. (2018). „Große Theorien – mein kleiner Unterricht" – berufsbegleitend Studierende zwischen zwei Welten. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg), *Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis* (90–115). Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Wenzl, Th. & Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden.* Wiesbaden: Springer VS.

Das Praxissemester als hybride Lerngelegenheit. Ein Blended-Learning-Konzept zum Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz

Daniel Weißmüller und Larissa Zürn

In diesem Beitrag wird das im Rahmen des von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekts „edu4 – Grenzen überwinden – Lernkulturen vernetzen“ entwickelte Lehrformat einer fachdidaktischen Begleitung des Schulpraxissemesters vorgestellt. Zunächst wird das Projekt innerhalb seiner strukturellen Rahmenbedingungen verortet. Die bisherige unproduktive Theorie-Praxis-Dichotomie soll aufgelöst und bei den Studierenden Reflexivität zur Anbahnung eines frühzeitigen Professionsverständnisses angeregt werden. Um diese Ziele konkret zu erreichen, wird das Praxissemester an der Universität Konstanz als *hybrider Raum* begriffen, in dem berufsbezogene Herausforderungen unter Nutzung multipler Ressourcen zu bewältigen sind. Diesen Herausforderungen wird mit einem Modell zum Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz begegnet. Nach einer Darstellung der praktischen Durchführung werden abschließend erste Erfahrungen mit dem neuen Lehrformat berichtet und Entwicklungsperspektiven aufgezeigt.

1. Verortung des Teilprojekts und strukturelle Rahmenbedingungen

Wesentliches Anliegen des im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekts „edu4 – Grenzen überwinden – Lernkulturen vernetzen“ ist es, eine neue Kultur der Lehrerbildung zu etablieren. Charakteristisches Merkmal dieser ist eine Vernetzung aller an der Lehrerbildung beteiligten Personen und Institutionen. Auf institutioneller Ebene kooperiert die Binational School of Education der Universität Konstanz mit dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Rottweil und einem Netzwerk bestehend aus Partnerschulen in Deutschland und der Schweiz. Ein wichtiges Teilprojekt von edu4 ist die Neukonzeption der universitären Fachdidaktik zur Stärkung der Praxisbezüge, welche in enger Absprache mit allen in den verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung Beteiligten erfolgt. Basierend auf einem wissenschaftlichen Verständnis der Fachdidaktik werden die in den verschiedenen Ausbildungsphasen angesiedelten Inhalte aufeinander bezogen und miteinander vernetzt. Die Stärkung der Praxisbezüge wird im Bachelor und Master of Education an der Universität Konstanz durch ein dreiwöchiges Orientierungspraktikum im Bachelor, ein Schulpraxissemester im Master im Umfang von 12 Unterrichtswochen und die pro Studienfach drei fachdidaktischen Module (FD 1 im Bachelor, FD 2 und FD 3 im Master) implementiert.

Im Rahmen des Schulpraxissemesters orientieren sich die Studierenden letztmalig praxisorientiert hinsichtlich ihrer Berufswahl. Das Tätigkeitsfeld Schule wird dabei in seiner ganzen Breite erfahrbar. Die Studierenden unterrichten und hospitieren in mindestens 120 Unterrichtsstunden, wovon mindestens 30 Stunden für eigenen angeleiteten Unterricht vorgesehen sind. Sie erfahren während des Praxissemesters eine fachkundige Begleitung durch verschiedene Akteurinnen und Akteure der Lehrerbildung: den Schulen, Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung und den Hochschulen.

Das Schulpraxissemester umfasst 16 Cr. Wenn Studierende im Schulpraxissemester keine weiteren Studienleistungen erbringen, fehlen ihnen somit im Vergleich zu einem mit 30 Cr. kalkulierten Semester 14 Cr. Auch im Hinblick auf die Studierbarkeit der Masterstudiengänge ist es daher Aufgabe der Hochschulen, Angebote zu schaffen, die die Arbeitsbelastung für die Studierenden besser auf die Semester verteilt. Bisher gab es solche Angebote an der Universität Konstanz nicht.

Das Praxissemester kann im Masterstudium immer zum Wintersemester absolviert werden. Das Kultusministerium empfiehlt eine möglichst frühe Terminierung. Dieser Empfehlung schließt sich die Universität Konstanz an, da das Praxissemester neben dem Beitrag,

das es zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten soll, noch immer die einzige längere Praxisphase ist, die auch zur beruflichen Entscheidungsfindung dienen soll. Die enge Taktung des Masters legt es zudem nahe, dass der Fokus der Studierenden in den letzten Semestern des Masters eher auf dem universitären Abschluss liegen wird. Zudem wird so eine zeitliche Trennung zum darauffolgenden Vorbereitungsdienst ermöglicht.

Um die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung zu verzahnen, soll ein Portfolio geführt werden, wodurch der Professionalisierungsprozess noch differenzierter in den Blick genommen werden kann. Perspektivisch wird dieses an der Universität Konstanz in ein ePortfolio überführt.

2. Konzeption

Der Wunsch der Studierenden und aus der Politik, bereits im universitären Studium schulpraktische Lerngelegenheiten zu schaffen, führte zu einer flächendeckenden Einführung verlängerter Praxisphasen und gilt gemeinhin als Allheilmittel zur Verbesserung der Praxisbezüge. Hierbei treten jedoch eine Reihe von Herausforderungen zutage.

Studierende weisen ein Konzept von Praxisbezug auf, das sich bisweilen von dem unterscheidet, was im hochschuldidaktischen Kontext darunter verstanden wird. Während hier primär die Bezüglichkeit und dialektische Spannung von Theorie und Praxis im Fokus steht, dominiert bei Studierenden die Annahme, dass es sich dabei um zwei völlig konträre Konzepte handelt oder aber die Theorie in konkrete Praxis übersetzt oder konkretisiert werden müsse (Thon, 2014).

Neben der Universität treffen die Studierenden während ihres Praxissemesters zudem noch auf weitere Akteurinnen und Akteure der Lehrerbildung, den Schulen und staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung mit ihren jeweils eigenen Vorstellungen zur Lehrerbildung. Es überrascht daher nicht, dass es zwischen diesen bislang nur geringe curriculare Kohärenz gibt (König & Rothland, 2018).

Problematisch ist, dass die empirische Forschung bislang nur wenige Ergebnisse bezüglich verlängerter Praxisphasen aufweist. Es lassen sich aus der Zusammenschau verschiedener Praxissemesterumsetzungen jedoch erste Rückschlüsse bezüglich der Wirksamkeit ziehen. Hierbei ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden, welche am Ende der Praxisphasen Kompetenzzuwachs konstatieren, und den Forschungsbefunden, die eher eine schlei-

chende Routinisierung sowie Adaption an die Praxis ohne theoriebasierte Reflexivität nahelegen (Rothland & Boecker, 2015; Küster, 2008). Somit tritt die Qualifikationsfunktion in den Hintergrund, und lernwirksame Prozesse finden vornehmlich im affektiv-emotionalen Bereich statt (König & Rothland, 2018).

Demgegenüber steht das Ziel des fachdidaktischen Lehrangebots, bereits während der Praxisphase des Studiums professionelle Handlungskompetenzen aufzubauen. Nun können sich diese weder alleine durch theoriebasierte Reflexivität noch durch reine unterrichtspraktische Adaption ausbilden. Kompetenz zeichnet sich nach Weinert (1999) und Oser (2003) gerade durch die Verschmelzung von theoretischem Wissen, praktischem Handeln und Wollen aus. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, realen Problemen des Schulalltags erfolgreich begegnen zu können.

2.1 Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz im hybriden Raum

Um diese Theorie-Praxis-Dichotomie aufzulösen und derartige Handlungskompetenzen bei den Studierenden aufbauen zu können, schlägt Fraefel (2018) den Ansatz der Hybridität vor. Hybride Räume zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen offenen und hierarchiearmen Diskurs von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren mit differenten Ansichten – hier: aus Schule, Seminar und Hochschule – ermöglichen. Sie erleichtern es so, unter Nutzung multipler Ressourcen schulpraktische Herausforderungen zu bewältigen.

Entwicklung eines Modells zum Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz im hybriden Raum

Auf den ersten Blick scheint das Praxissemester einen reichhaltigen Fundus solcher authentischer berufsbezogener Probleme bereitzustellen. Paradoxerweise fokussieren sich Praktikantinnen und Praktikanten häufig jedoch auf Oberflächenmerkmale von Unterricht, was lediglich zu regelkonformer Performanz im Unterrichtsgeschehen führt, statt den Lern- und Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler in den Fokus zu stellen (Fraefel, 2018).

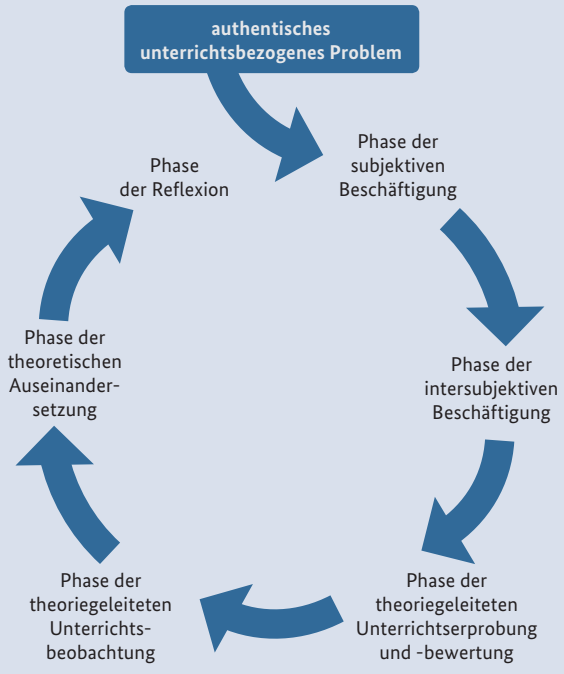
Eine fachdidaktische Begleitung während des Praxissemesters muss dahin gehend also nicht einfach nur Aufgaben bereitstellen, die standardbasierte Lösungsansätze generieren, sondern im Gegenteil an situativ vorhandenen Problemen ansetzen und die Tiefenstruktur des Unterrichts in den Blick nehmen. Beispielsweise wird das Thema Binnendifferenzierung nicht primär über eine methodische Umsetzung verhandelt, sondern zielt auf individuelle diagnosegestützte Förderung ab. Umgekehrt steht bei Hospitationsaufgaben nicht beispielsweise die Form der Unterrichtsstörung im Zentrum der Beobachtung, sondern deren Kontextualisierung auch im Hinblick auf Schüler-Lehrer-Interaktion.

Die Studierenden agieren im hybriden Raum des Praxissemesters als Lernende. Sie bringen dabei bereits Vorstellungen und Überzeugungen über Schule und Unterricht in ihre Ausbildung mit ein, die bewusst oder unbewusst handlungsleitend sein können und somit dem Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz potenziell im Wege stehen. Solche Beliefs sind erfahrungsbasiert und fungieren während der Ausbildung

als Filter: Ausbildungsinhalte werden dann bevorzugt rezipiert, wenn diese sich kohärent in das Gefüge der Beliefs eingliedern lassen (Blömeke, 2004). Problematisch wird das dann, wenn Beliefs fachdidaktischen Theorien widersprechen und fachdidaktische Theorien dann verworfen werden. Derartige Überzeugungen sollen langfristig verändert und an den fachdidaktischen Theorien orientiert werden. Vielversprechend ist, an den eigenen Überzeugungen aktiv anzusetzen und theoretische Grundlagen erst behutsam einzubringen (ebd.). Untersuchungen zur Veränderung von pädagogischem Wissen legen zudem nahe, dass Aufgaben, die Theorien auf reale Unterrichtssituationen beziehen und mit unterrichtlichen Situationen analytisch-reflexiv umgehen, lernwirksam sind (König, Darge, Klemenz & Seifert, 2018).

Auf Basis dieser Überlegungen erhalten die Studierenden an der Universität Konstanz daher die Gelegenheit, sich autonom und aufgrund einer bestimmten Unterrichtssituation – ganz im Sinne herrschaftsarmer Strukturen – für ein fachdidaktisch orientiertes Thema zu entscheiden und dieses Thema in mehreren Schritten zu bearbeiten. Dieser mehrschrittige Bearbeitungsprozess läuft nach dem von uns entwickelten Modell zum Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz ab:

Abbildung 1: Modell zur Entwicklung fachdidaktischer Handlungskompetenz



Zunächst setzen die Studierenden sich aktiv mit den eigenen Überzeugungen auseinander *(Phase der subjektiven Beschäftigung).* Im Anschluss daran sprechen die Studierenden mit weiteren Akteurinnen und Akteuren des hybriden Raumes: zunächst mit erfahrenen Lehrpersonen sowie mit Schülerinnen und Schülern *(Phase der intersubjektiven Beschäftigung).* Erst dann beginnen die Studierenden, sich mit der fachdidaktischen *Theorie* als weiterer Akteurin des hybriden Raumes und empirischen Ergebnissen auseinanderzusetzen *(Phase der theoretischen Auseinandersetzung).* Grundlage hierfür sind praktisch orientierte, aber zugleich fachdidaktisch fundierte Artikel. Außerdem stehen die Dozierenden in Online-Sprechstunden als Ansprechpersonen auf Augenhöhe zur Verfügung. In den ersten drei Phasen kommen somit die differenten Ansichten verschiedener Akteurinnen und Akteure zum Ausdruck. Bereits hier kann es zu ersten Veränderungen eigener Überzeugungen kommen.

Diese eher theoretische Auseinandersetzung wird aufgegriffen in gezielten Unterrichtsbeobachtungen. Fachunterricht wird von den Studierenden nun auf Basis der ersten Auseinandersetzungsphase und theoretischer Konzepte beobachtet und bewertet (*Phase der theoriegeleiteten Unterrichtsbeobachtung*). Im Anschluss daran soll der Prozess in eine theoriegeleitete Unterrichtserprobung und einer anschließenden Beurteilung münden (*Phase der theoriegeleiteten Unterrichtserprobung und -bewertung*). In dieser Phase wird theoretisches Wissen in fachdidaktische Handlungskompetenz überführt.

In einem abschließenden Rückblick analysieren die Studierenden den ganzen Prozess der Auseinandersetzung und Erprobung (*Phase der Reflexion*). Sie diskutieren, inwiefern sich ihr Wissen, ihr Verhalten und ihre Überzeugungen verändert haben, worin sie sich bestärkt fühlen und inwiefern das unterrichtspraktische Ausgangsproblem gelöst werden konnte.

Dieses Modell ermöglicht es somit, auf die praktischen Probleme der Studierenden gezielt einzugehen und dabei auch die Einstellungen der Studierenden zu berücksichtigen. Zudem werden gezielt Ressourcen des hybriden Raumes mit Beteiligten aus verschiedenen Kulturen der Lehrerbildung zur Bewältigung der Probleme herangezogen.

Weitere Merkmale des hybriden Raumes

Der zuletzt genannte Punkt macht neben der Beschäftigung mit realen Problemen noch ein weiteres Merkmal des hybriden Raumes deutlich: Die Studierenden, Lehrpersonen der Schulen und die Dozierenden arbeiten kooperativ und unter Abbau hierarchischer Strukturen an der Lösung von Problemen. Die Lehrpersonen und die Dozierenden sind gerade nicht die Normgeber, sondern fungieren als prozessbegleitender Ideengeber und Ansprechpersonen auf Augenhöhe. Dies gilt nicht nur während des Problemlöseprozesses, sondern betrifft auch die abgegebenen Produkte zu den einzelnen Problemen auf der ePortfolio-Plattform *Mahara*: Ganz bewusst verzichten die Dozierenden hier auf eine summative Bewertung.

Hybride Räume sind außerdem Orte hoher Selbstbestimmung. Sie ermöglichen Autonomie, soziale Eingebundenheit und das Erleben eigener Kompetenz (Ryan und Deci, 2000). Indem die Studierenden über ihre eigene Schwerpunktsetzung entscheiden und somit auf die situativen Gegebenheiten im Praktikum reagieren, können sie sich als kompetent handelnde Personen im System Schule begreifen und Verantwortung für schulisches Handeln übernehmen.

Außerdem sind hybride Räume Schutzräume, in denen Lern- und Entscheidungsprozesse noch nicht alleine, sondern unterstützt durch Lehrpersonen aus der Praxis, Mitstudierende und Fachdidaktik-Dozierende vollzogen werden.

2.2 Blended Learning und reflexive Praxis

Lage- und strukturbedingt ist es an der am südlichen Rande von Baden-Württemberg gelegenen Universität Konstanz nicht möglich, die Studierenden während ihres Praxissemesters in Konstanz zu betreuen. Die Studierenden verteilen sich während ihres Praxissemesters auf ganz Baden-Württemberg, was eine räumliche Trennung zu Konstanz verursacht, die fallweise mit Fahrzeiten von über 3 Stunden verbunden wäre. Daher ist es nötig, die fachdidaktische Begleitung in einem e*Learning-Angebot* anzubieten.

eLearning-Angebote sind dann besonders wirksam, wenn es zusätzliche Präsenzphasen gibt. Lehr-Lern-Settings, die aus einer Kombination aus Präsenz- und eLearning-Phasen bestehen, werden unter dem Begriff *Blended Learning* diskutiert. Während bei den Präsenzphasen die Lehrenden und Lernenden im direkten Kontakt stehen und so eine direkte Kommunikation möglich ist, zeichnen sich eLearning-Angebote durch einen hohen Anteil selbstgesteuerten Lernens und ein asynchrones Lernen in zeitlicher und räumlicher Flexibilität aus (Kraft, 2003).

Die zeitliche Verortung des Praxissemesters und die räumliche Trennung der Teilnehmenden geben dabei bereits die Strukturierung der Präsenz- und Online-Phasen vor. Es bietet sich an, *während* der Schulpraxisphase auf ein eLearning-Angebot zu setzen und dieses Angebot durch Präsenzphasen *vor* und *nach* dem Praxissemester zu rahmen.

Während der Schulpraxisphase stellen die Fachdidaktik-Dozierenden zu fachdidaktisch orientierten Themen Materialien auf der ePortfolio-Plattform *Mahara* bereit, aus denen die Studierenden dann situativ auswählen. Zur Anbahnung der Professionalisierungskompetenz ist dabei die Implementierung reflexiver Praxis unabdingbar. Diesem Verständnis liegt das Paradigma eines aktiv handelnden, reflektierend gestaltenden und mitbestimmenden *reflective practitioner* zugrunde (Schön, 1983). Es können gemäß Bräuer (2014) mehrere Ebenen der Reflexion unterschieden werden (s. Abbildung 2).

Abbildung 2: Ebenen der Reflexion

Ebenen der Reflexion			
	4	**Planen**	... von Handlungsalternativen
	3	**Beurteilen**	... auf Basis (an-)erkannter Kriterien
		Bewerten	... im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
	2	**Interpretieren**	... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
		Analysieren	... mit Bezug auf die eigenen Leistungen
	1	**Dokumentieren**	... mit Bezug zur Gesamthandlung
		Beschreiben	... der absolvierten Handlung

Das von uns skizzierte Modell zur Entwicklung fachdidaktischer Handlungskompetenz greift diese Ebenen der Reflexion in mehreren Zyklen auf. In einem ersten Durchlauf verbleibt man vor konkretem eigenen Unterrichtshandeln während der Phase der subjektiven und intersubjektiven Beschäftigung vorwiegend auf der Beschreibungs-/Dokumentationsebene, wohinge-

gen die Phase der theoretischen Auseinandersetzung bereits interpretierende und bewertende Ebenen adressiert und Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden. Der zweite Zyklus setzt die theoretischen Konzepte in Bezug zu realen hospitierten Unterrichtssituationen und mündet schlussendlich in einer reflexionsbasierten, theoriegeleiteten Unterrichtserprobung und -bewertung.

Die Studierenden veröffentlichen ihre Auseinandersetzungen während dieses ganzen Bearbeitungsprozesses auf *Mahara*. Dabei stehen sowohl die Mitstudierenden als Peergroup als auch die Dozierenden der Fachdidaktik als Peer-Mentorinnen und -Mentoren zur Verfügung. Um eine offene Diskussion zu ermöglichen und um sich im hybriden Raum auf Augenhöhe zu begegnen, ist es entscheidend, dass Rückmeldungen auf der Online-Plattform rein formativ sind.

In diesem Kontext ist die Arbeit mit ePortfolios der Unterstützung der reflexiven Praxis besonders zuträglich, indem sie eine prozessbegleitende und interaktive Konstruktion von berufsfeldorientierten Kompetenzen ermöglicht, die nicht erst eine Rekonstruktion im Nachgang darstellt (Bräuer, 2014). Durch die Integration anderer Perspektiven können so Entwicklungsprozesse initiiert werden

3. Praktische Durchführung

Die an das Praxissemester gekoppelten fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Modul Fachdidaktik 2, die ab Wintersemester 2018/2019 für die Fächer Mathematik und Geschichte an der Universität Konstanz angeboten werden, weisen die folgenden drei Phasen auf:

Phase 1: Kick-off
Die Studierenden werden in einer halbtägigen Präsenzveranstaltung, die zeitlich vor dem Praxissemester verortet ist, über Ablauf, Anforderungen und Ziele informiert. Außerdem erhalten sie eine technische Schulung für die ePortfolio-Plattform *Mahara*.

Phase 2: Hybrid-virtuelle Phase
Während der schulpraktischen Phase sehen sich die Studierenden mit unterrichtspraktischen Problemen konfrontiert und greifen situativ auf das von den Fachdidaktik-Dozierenden bereitgestellte Material zurück. Für die Mathematikdidaktik stehen z. B. Materialien zum Einsatz digitaler Werkzeuge im Mathematikunterricht, zur Individualisierung und Differenzierung und zur Rolle von Aufgaben im Fachunterricht zur Verfügung. Für die Geschichtsdidaktik ergeben sich Schwerpunkte wie sprachsensibler Fachunterricht, Binnendifferenzierung sowie didaktische Kernprinzipien, welche kontrovers diskutiert werden.

Bei der Bearbeitung der gewählten Aufgaben durchlaufen die Studierenden den Kreislauf zur Entwicklung fachdidaktischer Handlungskompetenz. Durch kollaborativen Austausch innerhalb der Peergroup sowie mit den Peer-Mentorinnen und -Mentoren im virtuellen Raum als auch mit den Praxislehrpersonen vor Ort werden die sich bietenden Lerngelegenheiten zur Professionalisierung genutzt.

Phase 3: Reflexiv-diskursive Phase
Nachdem die Studierenden ihr Praxissemester absolviert haben, werden im Rahmen von drei Präsenzhalbtagen die Erfahrungen der Studierenden noch einmal aufgearbeitet. Die Studierenden stellen jeweils ein für sie besonders wichtiges unterrichtspraktisches

Abbildung 3: Phasen der Durchführung

Phase 1 **Kick-off**	Phase 2 **Hybrid-virtuelle Phase**	Phase 3 **Reflexiv-diskursive Phase**
halbtägige Präsenzveranstaltung an der Universität	Online-Begleitung	Mehrere Präsenzveranstaltungen an der Universität
vor der Praxisphase	*während* der Praxisphase	*nach* **der Praxisphase**

Problem und den daraus resultierenden Bearbeitungsprozess zur Verfügung. Nun kann dies mit den Mitstudierenden als Peergroup und den Fachdidaktik-Dozierenden als Peer-Mentorinnen und -Mentoren noch einmal diskutiert werden.

4. Ausblick und limitierende Faktoren

Die Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge auf die BA/MA-Struktur ist in Baden-Württemberg im vollen Gange; die ersten Masterstudierenden gehen erst im Herbst 2018 in das Praxissemester. Die Einrichtung eines hybriden Raumes im Blended-Learning-Format konnte bisher daher lediglich einmal für die Geschichtsdidaktik mit einer kleinen Fallzahl durchgeführt werden. Bereits in diesem ersten Modellversuch zeichnen erste Rückmeldungen von Studierenden ein positives Bild bezüglich der Theorie-Praxis Verzahnung sowie der Entwicklung der Reflexionskompetenzen. So äußerten sich die Studierenden über die Sinnhaftigkeit der Theorie deutlich positiver im Vergleich zu den herkömmlichen fachdidaktischen Modulen an der Universität.

Grenzen des Konzepts ergeben sich jedoch dadurch, dass alle Beteiligten nach Beendigung der Veranstaltung in ihre jeweiligen Bezugssysteme zurückkehren.

Ein Dilemma besteht darin, dass die Fachdidaktik-Dozierenden nicht durchgängig die Rolle der Peer-Mentorinnen und –Mentoren übernehmen können, sondern auch angehalten sind, am Ende des Seminars eine Note zu setzen. Dabei widerspricht ein Heranziehen von Bearbeitungen, die die Studierenden während des Praxissemesters im hybrid-virtuellen Raum angefertigt haben, diametral dem Konzept des hybriden Raumes als herrschaftsarmer Raum. In den beiden Seminaren für Geschichts- und Mathematikdidaktik erstellen die Studierenden daher als summative Prüfungsleistung eine Hausarbeit über die Unterrichtsbeobachtung, darauf aufbauende eigene Unterrichtsplanung und -durchführung und eine anschließende Reflexion.

Bei den Studierenden ist eine große Heterogenität hinsichtlich der Reflexionskompetenz zu konstatieren. So adressieren nicht alle Studierenden höhere Reflexionsebenen. Außerdem treten bei einigen Studierenden affektive Hürden im Umgang mit dem Portfolio auf, welche sich in Aussagen wie *„Das Portfolio war viel Arbeit, es kam aber wenig dabei heraus“* zeigte.

Die Veranstaltung soll zukünftig paradigmatisch weitergedacht werden, indem Optionen für Kooperationsmöglichkeiten weiterer Fächer seitens Universität und Seminar überprüft werden. Denkbar ist zudem ein weiterer Ausbau der Online-Phase etwa durch synchrone Phasen des gemeinsamen Austausches über webbasierte Anwendungen.

Literatur

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, (57),* Beiheft, 225–247.

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bräuer, G. & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H. S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.

König J. & Rothland M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice*. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.

König J., Darge K., Klemenz S. & Seifert A. (2018). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens?. In J. König, M. Rothland & N. Schaper N. (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 287–324). Wiesbaden: Springer VS.

Kraft, S. (2003). Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 26*, 43–52.

Küster, O. (2008). *Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen.* Verfügbar unter https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/33/Dissertation_Oliver_Kuester.pdf [30.07.2018].

Oser, F. (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule, 7.* Beiheft, 71–82.

Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der jüdischen Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM) vom 27. April 2015 (GBl. 2015, S. 417).

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und-perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8 (2),* 112–134.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55 (1)*, 68–78.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Te Poel, K. (2017). Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Studierenden im Lehramt. Welche Chancen bietet das Praxissemester? In K. te Poel (Hrsg.), *Der professionelle Blick. Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studierenden im Praxissemester*. Norderstedt: Books on Demand.

Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestereicher, *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern: Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 219–236). Opladen/ Berlin/ Toronto: Leske + Budrich.

Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)".* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Kapitel 2

Innovative Praxisformate – Didaktisches Potenzial in der Lehrkräftebildung

Transdisziplinäre Entwicklungsteams – Lerntheoretische und didaktische Implikationen eines kooperativen Ansatzes zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung

Robin Straub und Tina Waschewski

1. Einleitung

Institutionen- und phasenübergreifende Kooperationen stellen vielversprechende Ansätze für die Gestaltung und Implementierung didaktischer Innovationen dar und leisten somit einen Beitrag zur konstruktiven Verzahnung akademischer und (schul-) pädagogischer Ausbildungsphasen (Gräsel, 2011). Darüber hinaus erfordert gelingende Lehrkräftebildung jedoch die zielgruppenspezifische Adressierung der Lehramtsstudierenden sowie die Berücksichtigung lernförderlicher Gestaltungsprinzipien (Korthagen, 2016). Eine systematische Verknüpfung kooperativer Formate der Theorie-Praxis-Verzahnung vor dem Hintergrund lerntheoretischer und didaktischer Positionen stellt daher noch ein wichtiges Forschungs- und Entwicklungsdesiderat dar.

Vor diesem Hintergrund wird der Beitrag mit einem Problemaufriss zu zentralen Herausforderungen der Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext des sog. Theorie-Praxis-Problems eingeleitet (Kap. 2). Am Beispiel institutionen- und phasenübergreifender Kooperation in den transdisziplinären Entwicklungsteams des durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten ZZL-Netzwerks[1] wird anschließend ein innovativer Ansatz zur Verzahnung der Lehrkräftebildung vorgestellt (Kap. 3). Darauffolgend werden didaktische Potenziale der Entwicklungsteamarbeit entlang einschlägiger Lerntheorien, namentlich: *situiertes* (Fölling-Albers et al., 2004), *problemorientiertes* (Reusser, 2005) und *forschendes Lernen* (Fichten, 2017), herausgearbeitet (Kap. 4). In der Schlussbetrachtung werden zentrale Befunde des Beitrags zusammengefasst (Kap. 5).

2. Theorie-Praxis-Verzahnung: Eine Herausforderung kooperativer Lehrkräfteprofessionalisierung

Eine ebenso persistent wie kontrovers diskutierte Problemlage in der Lehrkräftebildung stellt die sogenannte Theorie-Praxis-Verzahnung dar (Villiger, 2015). Im Kern adressiert sie Herausforderungen der Lehrkräfteprofessionalisierung im Spannungsfeld zwischen akademischer Qualifikation und berufspraktischen Handlungskompetenzen. Eine strukturelle, dem Lehrkräftebildungssystem immanente Ursache für das Theorie-Praxis-Problem wird in der Ausdifferenzierung entlang der Phasen Studium, Referendariat und Schuldienst gesehen. Im internationalen Vergleich gilt die Lehrkräftebildung in Deutschland somit als hoch spezialisiert und zugleich institutionell fragmentiert (Blömeke, 2006, S. 405). Viel beachtete Gutachten einschlägiger Expertenkommissionen und des Wissenschaftsrates konstatieren übereinstimmend, dass die Kooperationsstrukturen, insbesondere zwischen den Ausbildungsphasen und der Schulpraxis, unzureichend sind, wenn nicht gar auf Basis wechselseitiger Abgrenzung beruhen (Terhart, 2000, S. 118–119; Wissenschaftsrat, 2001, S. 14). Auch knapp zwei Dekaden später konstatieren Reusser und Fraefel, „dass die praktizierenden Berufsleute und die Institutionen, die die nächsten Generationen von Lehrerinnen und Lehrern ausbilden, in einer skeptischen Distanz zueinander stehen“ (2017, S. 14).

1 Das ZZL-Netzwerk am namensgebenden Zukunftszentrum Lehrerbildung der Leuphana Universität Lüneburg wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1603; www.leuphana.de/zzl-netzwerk). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autorenteam.

Dieser Umstand führt nicht zuletzt zu den aus unterschiedlichsten Perspektiven berichteten Mängeln des Systems: Einerseits erleben viele Alumni der Lehramtsstudiengänge während des Referendariats einen „Praxisschock", denn offensichtlich genügen die institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule (wie z. B. Praktika in diversen Formen) nicht, die jungen Lehrkräfte auf den Schulalltag bzw. die Schulwirklichkeit adäquat vorzubereiten (Teutloff, 1995, S. 534). Es fehlt im Studium oft an realen und praktischen Erfahrungen, die den „Sprung" von der eher passiven Orientierungsphase an der Universität hin zum Eigenunterricht in der Schule erleichtern könnten (Teutloff, 1995, S. 534). Zudem trägt die mangelnde Theorie-Praxis-Verzahnung dazu bei, dass Lehramtsstudierende vor die enorme Herausforderung gestellt werden, „teils komplementäre und teils widersprüchliche Perspektiven in Beziehung zu setzen und zu integrieren" (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14) und gewissermaßen als Vermittler zwischen den Institutionen zu fungieren. In der Konsequenz zeigt sich jedoch, dass Lehramtsstudierende dieser „Vermittlerfunktion" unter dem Handlungsdruck der Praxis nur bedingt gewachsen sind und sich den gegebenen tradierten Unterrichtskulturen häufig anpassen mit dem unerwünschten Effekt, dass dringend notwendige Innovationen aus der Wissenschaft eher gebremst als befördert werden (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14).

Andererseits legen Befunde der Wissensverwendungsforschung nahe, dass Vertreterinnen und Vertreter der (schul-)pädagogischen Praxis wissenschaftliche Ergebnisse und Konzepte nur bedingt für die Gestaltung der eigenen Berufsausübung zur Kenntnis nehmen oder diese nur in stark abgewandelter Form zum Tragen kommen (Stadelmann, 2006, S. 57–58). Wissenschaftliches Wissen in Form von Konzepten, Modellen und empirischen Ergebnissen werden vielfach als zu abstrakt, voraussetzungsreich bzw. dekontextualisiert wahrgenommen, als dass dieses für die konkrete Auseinandersetzung mit dem eigenen berufspraktischen Handeln nutzbar gemacht werden könnte (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Als Ursache hierfür wird neben knappen zeitlichen Ressourcen sowie mangelnder Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung die wenig adressatengerechte Aufbereitung der Befunde bzw. geringe wahrgenommene Relevanz für das eigene berufspraktische Handeln gesehen (Gräsel, Jäger & Willke, 2005, S. 79).

Letztlich führen die mangelnde Theorie-Praxis-Verzahnung sowie die dadurch begünstigte „Innovationsträgheit der Lehrkräftebildung" (Gräsel, 2010, S. 9) dazu, dass Schulen bzw. Lehrkräfte kaum von den Ressourcen und Weiterbildungsmöglichkeiten der Universitäten profitieren (Jürgens, 2006). Infolgedessen wird die Diskrepanz zwischen akademischer Lehrkräftebildung und (schul-)pädagogischer Praxis zulasten der Verbreitung didaktischer Innovationen und Professionalisierungschancen verstärkt.

3. Kooperative Lehrkräftebildung am Beispiel transdisziplinärer Entwicklungsteams

3.1 Hintergrund und Gestaltungsprinzipien transdisziplinärer Entwicklungsteamarbeit

Um dem skizzierten Theorie-Praxis-Problem konstruktiv zu begegnen, bedarf es einer verstärkten organisationalen, curricularen und personellen Verzahnung zwischen den Phasen (Hericks, 2004). Institutionen- und phasenübergreifende Kooperationen stellen gleichzeitig vielversprechende Ansätze für die Gestaltung, Verbreitung und Verstetigung didaktischer Innovationen dar (Gräsel, 2011). Im Unterschied zu sog. „Top-down-Ansätzen" wird bei „kooperativen" oder „partizipativen" Ansätzen die klassische Trennung zwischen Konzeptions- und Anwendungsphase in Teilen aufgehoben (Gräsel, 2011, S. 89). Daher zeichnet sich der Kooperationsprozess dadurch aus, dass Vertreterinnen und Vertreter des jeweiligen Zielsystems – klassischerweise Lehrkräfte und Studienseminarleitungen – Einfluss auf die Konzeption, Entwicklung, Durchführung, Verstetigung und Transfer der jeweiligen Innovation nehmen. In Abgrenzung dazu sehen traditionelle Ansätze vor, dass bereits ausgearbeitete Konzepte von externen Expertinnen und Experten hierarchisch implementiert werden, während Lehrkräfte in der Praxis eine vorwiegend passiv-ausführende Rolle einnehmen.

Im Folgenden wird am Beispiel des *ZZL-Netzwerks* der Leuphana Universität Lüneburg die institutionen- und phasenübergreifende Zusammenarbeit in transdisziplinären Entwicklungsteams vorgestellt (Straub & Dollereder, 2018). Diese setzen sich je nach Arbeitsschwerpunkt aus unterschiedlichen Status- und Akteursgruppen entlang der Phasen Studium, Refe-

rendariat und Schuldienst zusammen. Insgesamt sind mehr als 80 Personen aus über 25 Partnerorganisationen beteiligt. Das Ziel der Zusammenarbeit in den transdisziplinären Entwicklungsteams ist es, innovative Konzepte, Lehr-Lern-Formate und Materialien sowohl für die universitäre als auch die (schul-)pädagogische Praxis zu entwickeln und zu verstetigen. Nachstehende Gestaltungsprinzipien verdeutlichen wesentliche Aspekte der Zusammenarbeit:

Problemlöseorientierung
Transdisziplinäre Entwicklungsteams bearbeiten Herausforderungen, die sowohl für Wissenschaft und Schulpraxis gleichermaßen als relevant anerkannt werden. Die Ziele und Ergebnisse müssen daher auch allen beteiligten Akteursgruppen zugutekommen.

Multiperspektivität
Je nachdem, von welchen Bezugsproblemen ausgegangen wird, gilt es, relevante Status- und Berufsgruppen (z. B. Universitätsvertreterinnen und -vertreter verschiedener Disziplinen, Lehrkräfte, Studienseminarleitungen, Referendarinnen und Referendare, Studierende, Vertreterinnen und Vertreter außerschulischer Bildungseinrichtungen, Stiftungen, Behörden etc.) mit einzubeziehen.

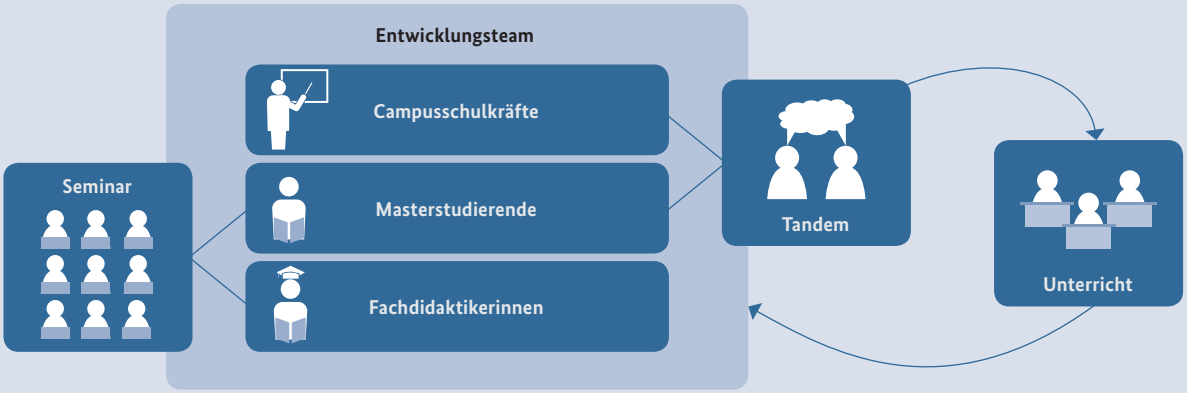
Partizipation
Akteursgruppenspezifische Perspektiven können insbesondere durch die aktive Mitgestaltung und Teilhabe an der Innovationsentwicklung fruchtbar gemacht werden. Hierzu sind unterschiedliche Kooperationsformen wie Austausch, Arbeitsteilung, Kokonstruktion und Reflexion zu berücksichtigen (Fussangel, 2008; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006).

Re-Integration
Partizipation stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Integration der an der Zusammenarbeit beteiligten Akteursgruppen in einen gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozess dar. Eine hohe Einbindung zentraler Zielgruppen wirkt sich ferner positiv auf die Akzeptanz der Innovation in den jeweiligen Zielsystemen aus und trägt somit zum Transfer- und Verstetigungserfolg bei.

3.2 Zusammenarbeit im Entwicklungsteam Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung im Fach Deutsch

Mit der unter Kap. 2 skizzierten Problemlage einer fehlenden systematischen Theorie-Praxis-Verzahnung muss sich auch die Sprachdidaktik auseinandersetzen. So führt die unzureichende Anbindung der schulischen Praxis an wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Innovationen dazu, dass sich am herkömmlichen Anfangsunterricht in den vergangenen 30 Jahren kaum etwas Substanzielles geändert hat (Bredel & Röber, 2015, S. 4). Mit Blick auf die besorgniserregenden Ergebnisse jüngerer Studien (z. B. IGLU-E 2001/2006; IQB-Bildungstrend 2016), die zeigen, dass es immer noch eine viel zu große Anzahl an Kindern gibt, die im gängigen Rechtschreibunterricht keine zufriedenstellenden Rechtschreibkompetenzen erwerben, erscheint ein Umdenken bei der Modellierung des Schriftspracherwerbs jedoch dringend notwendig. Auch für Lehramtsstudierende hat das Festhalten an traditionellen

Abbildung 1: Einbettung der Entwicklungsteamarbeit in universitäre und (schul-)pädagogische Praxis



Vermittlungsansätzen im Schriftspracherwerb fatale Folgen, denn einerseits erfahren sie in der Universität eine theoretische, umfassende akademische Ausbildung auf dem neusten Stand der Schul-, Unterrichts- und fachdidaktischen Forschung. Auf der anderen Seite fällt es ihnen jedoch schwer, ihr theoretisch fundiertes Wissen in Handlungskompetenzen zu transformieren, da die Passung zwischen dem akademischen Theoriewissen und der praktischen Umsetzung im Unterricht, die sie im Rahmen von Praktika erfahren, nicht immer gegeben ist (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14). Dieser Umstand führt in der Konsequenz oftmals dazu, dass Studierende ihre linguistisch fundierten Wissensbestände in didaktischen Anforderungssituationen der Praxis nicht zur Anwendung bringen, sondern stattdessen häufig ihnen bekannte Strategien und Ansätze der eigenen (Grund-)Schulzeit nutzen (Jagemann, 2018; Jagemann & Weinhold, 2017). Die fehlende Passung und Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zieht somit Auswirkungen auf schulpraktischer als auch auf universitärer Ebene nach sich.

Um einerseits notwendige Veränderungen im Rechtschreibunterricht zu bewirken und auf der anderen Seite Studierenden in ihrer universitären Ausbildung vermehrt Möglichkeiten zur Verknüpfung von Fach- und fachdidaktischem Wissen mit konkreten Anwendungssituationen zur Verfügung zu stellen, bedarf es einer auf Langfristigkeit ausgelegte, enge und hierarchiearme Kooperation zwischen den verschiedenen an der Lehrkräftebildung beteiligten Phasen und Institutionen und somit einer intensiveren Verzahnung von Theorie und Praxis.

Eine modellhafte Realisierung einer derartigen Verzahnung stellt das Entwicklungsteam „Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung im Fach Deutsch“ (nachfolgend „ET Deutsch“ abgekürzt) des ZZL-Netzwerks der Leuphana Universität Lüneburg dar. Das ET Deutsch setzt sich aus 13 Masterstudierenden, 12 Lehrkräften aus drei sog. Campusschulen[2] der Primarstufe in Lüneburg sowie zwei Wissenschaftlerinnen zusammen und ist strukturell an ein sog. Projektbandseminar[3] sowie der Zusammenarbeit in Lehrkräfte-Studierenden-Tandems gekoppelt (vgl. Abbildung 1). Somit sind zentrale Akteursgruppen der Lehrkräftebildung vertreten. Die Zusammenarbeit im ET Deutsch erfolgt im monatlichen Rhythmus und adressiert sprachdidaktische Problemstellungen des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe (vgl. hierzu Waschewski, 2018; Weinhold, 2018).

Das ET Deutsch verfolgt dabei zwei wesentliche, sowohl für die wissenschaftliche als auch (schul-)pädagogische Praxis als relevant erachtete Ziele: Zum

2 Bei Campusschulen handelt es sich um Partnerschulen, mit denen die Leuphana Universität Lüneburg schriftliche Kooperationsvereinbarungen geschlossen hat, um gemeinsam an Schul- und Unterrichtsentwicklung, Schulpraktika, Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie Forschungsprojekten zusammenzuarbeiten.

3 Das Projektbandseminar ist Teil eines im Zuge der Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen in Niedersachsen (GHR 300) entstandenen dreisemestrigen Moduls, das im Sinne des forschenden Lernens Studierenden die Möglichkeit bietet, fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Fragestellungen eigenständig unter Anwendung von geeigneten Forschungs- bzw. Evaluationsmethoden zu bearbeiten.

einen sollen durch die Zusammenarbeit gemeinsam Antworten auf die Frage gefunden werden, wie ein Unterricht aussehen sollte, der alle Kinder zu kompetenten Rechtschreiberinnen und Rechtschreibern ausbildet. Zum anderen geht es um eine Veränderung bzw. Verbesserung in der universitären Lehrkräfteausbildung. Der Austausch zwischen den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren der ETs soll hierbei einen umfassenden Wissenstransfer zwischen allen beteiligten Institutionen bewirken: So sollen einerseits Impulse aus der alltäglichen Schulpraxis stärker auf die universitäre Lehrkräftebildung wirken, während andererseits eine tiefere wissenschaftliche Fundierung der in der Schule eingesetzten Arrangements und Materialien angestrebt wird.

Aufgrund der Tatsache, dass es für neuere, strukturorientierte Ansätze des Schrift- und Orthografieerwerbs kaum geeignete Unterrichtsmaterialien auf dem Schulbuchmarkt gibt, Lehrwerke und Materialien jedoch in vielen Klassen das Kernelement des Rechtschreibunterrichts darstellen, fokussiert das ET Deutsch primär die Entwicklung eines Fundus an kompetenzorientierten, schriftsystematischen Rechtschreibmaterialien. Die Unterrichtsmaterialien und -einheiten entstehen zum einen im ET Deutsch und zum anderen im Projektbandseminar „Schrifterwerb – sprachsystematisch und kompetenzorientiert". Da alle Studierenden des Projektbandseminars auch zeitgleich Mitglieder im ET Deutsch sind, greifen Seminar und ET-Arbeit direkt ineinander. Durch diese intensive Form der Theorie-Praxis-Verzahnung wird das in universitären Lehrveranstaltungen erlangte theoriebasierte Schriftsprachwissen der Studierenden mit dem schulpraktischen Handlungswissen der beteiligten Lehrkräfte in einen kontinuierlichen Austausch gebracht, und die Studierenden erfahren in realen Problemsituationen aus der Praxis die Relevanz ihres erworbenen Wissens. Auf dieser Grundlage können die Lehrkräfte einerseits ihr Praxiswissen produktiv in die Seminarumsetzung einfließen lassen, um zur Entwicklung individueller Kompetenzförderungskonzepte im Schriftspracherwerb sowie kompetenzorientierter Aufgabenformate beizutragen. Auf der anderen Seite ergibt sich aus der Besonderheit der Integration von Studierenden in das ET Deutsch die Möglichkeit, dass auch Studierende, die generell in ihrer Ausbildung eher eine rezeptive Haltung einnehmen, die Lehrkräfte von ihrem erworbenen linguistischen Wissen profitieren lassen können, indem sie diesen Fachwissen vermitteln, das aufseiten der Lehrkräfte aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr oder noch gar nicht vorhanden ist. Dies bewirkt, dass sich die traditionelle Hierarchiestruktur, die zwischen Lehramtsstudierenden und ausgebildeter Lehrkraft im Regelfall besteht, zugunsten einer Kooperation auf Augenhöhe aufweicht und die beteiligten Akteurinnen und Akteure eine stetige Wertschätzung und Beachtung ihrer jeweiligen Expertise erfahren. Um die konzipierten Materialien im Unterricht auszuprobieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln, wurden zudem Tandems aus jeweils einer Lehrkraft und einem Studierenden gebildet, wodurch einerseits der Forderung nach einer besseren Verknüpfung von Fach- und fachdidaktischem Wissen mit konkreten schulpraktischen Anwendungssituationen Rechnung getragen wird (Bransford, Brown, & Cocking, 2000) und andererseits den Lehrkräften eine stetige Unterstützung bei der Veränderung ihres Rechtschreibunterrichts zur Seite steht.

Das ET mit seiner Konstellation aus Projektbandseminar und Tandemlogik vereint damit die in Kap. 3 dargestellten Gestaltungsprinzipien für eine gelingende phasen- und institutionenübergreifende Kooperation, indem ein für alle Akteursgruppen relevantes Problemfeld (*Problemlöseorientierung*) behandelt und aus verschiedenen Perspektiven (*Multiperspektivität*) beleuchtet wird. So wird zumeist eine aktuelle schulpraktische Herausforderung des grundschulischen Rechtschreibunterrichts von den beteiligten Lehrkräften in einem ET-Treffen thematisiert und gemeinsam im Team über einen Lösungsweg bzw. über eine geeignete Herangehensweise diskutiert. Hierbei dienen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inputphasen als Ausgangspunkt für die kritische Reflexion der bisherigen Vorgehensweisen und ermöglichen es, innovative Ansätze auf ihre Praktikabilität hin zu analysieren. Im Projektbandseminar setzen sich die Studierenden anschließend intensiv theoriegeleitet mit der Problematik auseinander und versuchen, erste Materialien und/oder Unterrichtseinheiten zu konzipieren, die sie in der Tandemarbeit weiter verfeinern und im Unterricht ausprobieren. Die Evaluationsergebnisse des Materialeinsatzes bzw. der Unterrichtseinheiten werden von den unterschiedlichen Tandems wieder ins ET Deutsch zurückgespielt, diskutiert und finalisiert. Die Materialien stehen letztlich allen ET-Mitgliedern digital zur weiteren Erprobung zur Verfügung. Durch

Hospitationen im Rechtschreibunterricht der Lehrkräfte bzw. der Tandems erhalten auch die beteiligten Wissenschaftlerinnen Einblick in den tatsächlichen Einsatz des Materials und können zusätzliches Feedback aus Sicht der Fachdidaktik einbringen. In naher Zukunft sind ergänzend zu den Hospitationen vermehrt videobasierte Analysen des Unterrichts geplant, um den konkreten Einsatz von und Umgang mit den konzipierten Materialien sowie die Unterrichtseinheit an sich multiperspektivisch gemeinsam im ET Deutsch reflektieren zu können.

Die enge Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen und Phasen bei der Erstellung des Materials bzw. der Unterrichtseinheiten und damit zusammenhängend die Einbindung der Lehrkräfte auf der Konzeptions- und Entwicklungsebene von didaktischen Innovationen (*Partizipation*) erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Veränderungen des Rechtschreibunterrichts Eingang in die Schulpraxis finden und nachhaltig verstetigt werden (*Re-Integration*).

4. Didaktische Implikationen transdisziplinärer Entwicklungsteamarbeit

Ausgehend von einer professionellen Entwicklungsperspektive argumentiert Korthagen, dass in der Diskussion um Bedingungen für eine gelingende Verknüpfung von Theorie und Praxis vielfach eine wesentliche Bezugsgröße die der (angehenden) Lehrkraft, insbesondere hinsichtlich ihrer kognitiven, emotionalen und motivationalen Bedürfnisse, nur unzureichend Beachtung geschenkt werde (2016). Bezogen auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements meint dies, dass a) Lerngelegenheiten an den Erwartungen wie auch Vorerfahrungen der Lernenden anknüpfen sollten, b) eingesetzte Methoden und Lerninhalte so in Bezug zueinander zu setzen sind, dass die Bedeutung für das eigene Handeln deutlich zum Tragen kommt, und c) somit eine starke Involvierung der Lernenden erreicht wird. Nachstehend werden daher drei lerntheoretische Ansätze in den Blick genommen, die Lernende dazu anregen, authentische, d. h. anwendungsnahe Lerngelegenheiten selbstständig mit Eigen- und Fremderfahrungen zu verknüpfen, vertiefend zu elaborieren und zu reflektieren.

4.1 Situiertes Lernen

Der lerntheoretische Ansatz situierten Lernens bzw. situierter Kognition geht davon aus, dass Lern- und Transfererfolg eng mit den vorliegenden Lernbedingungen und -kontexten verknüpft sind. Ein wesentliches Bezugsproblem situierten Lernens stellt „träges Wissens“ dar, wonach – wie bereits in Kap. 3.2 veranschaulicht – trotz nachweisbarer Lernerfolge Lernende das erlernte Wissen nur bedingt auf relevante Handlungssituationen beziehen bzw. anwenden können. Daraus wird die lerntheoretische Folgerung abgeleitet, wonach die Anwendbarkeit bzw. Übertragbarkeit von Erlerntem abnimmt, je höher die Diskrepanz zwischen Ausbildungssituation und späterem Handlungskontext ausfällt (Hartinger et al., 2011, S. 77). Authentizität der Lerninhalte, d. h. die Übertragbarkeit als relevant erachteter Situationsmerkmale auf konkrete Handlungskontexte, stellt daher ein zentrales Qualitätsmerkmal für Transfererfolg dar (Hartinger et al., 2011, S. 83). Die Anforderung nach authentischen Lerngelegenheiten wird im Rahmen des ETs Deutsch sowie des angebundenen Projektbandseminars durch die Einbindung von und den vertieften Austausch mit erfahrenen Lehrkräften sowie die Bezugnahme auf konkrete Herausforderungen aus deren Berufsalltag hergestellt.

Da reale Handlungssituationen insbesondere im Lehrkräfteberuf eine hohe Variabilität und Kontingenz aufweisen, stellt Authentizität für sich genommen jedoch kein hinreichendes Kriterium für Lern- und Transfererfolg dar. Daher wird betont, dass auch situatives Lernen eine vertiefende reflexive Durchdringung sowie Abstraktion der Lerninhalte erfordert. Diese wird einerseits durch vergleichende Auseinandersetzung aus unterschiedlichen Perspektiven auf den Lerngegenstand sowie in unterschiedlichen Kontexten befördert (Fölling-Albers et al., 2004, S. 727). Im Kontext transdisziplinärer ET-Arbeit erfolgt eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung, indem einerseits handlungspraktische Perspektiven verschiedener Lehrkräfte aus unterschiedlichen Campusschulen verhandelt werden. Andererseits bietet und erfordert insbesondere die Zusammenarbeit in den Lehrkräfte-Studierenden-Tandems eine vertiefende Reflexion mit dem Lerngegenstand. Zudem ermöglicht das Projektbandseminar explizite Artikulations- und Reflexionsphasen, die in sozialen Lern-Settings, d. h. in konstruktiver Interaktion mit anderen Lernenden, vollzogen werden (Fölling-Albers et al., 2004, S 728).

Gleichwohl situiertes Lernen als ein selbstständigkeitsorientierter Ansatz verstanden wird, legen empirische Studien nahe, dass wohldosierte unterstützende Instruktionen entscheidenden Einfluss auf den Lern- und Transfererfolg haben (Fölling-Albers et al., 2004, S. 728–729). Daher ist die Arbeit in den ETs, aber v. a. das Projektbandseminar durch theoriegeleitete Input-Phasen gekennzeichnet, um notwendiges linguistisches Grundlagenwissen zum struktur- und kompetenzorientierten Rechtschreibunterricht mit fachdidaktischem Wissen und konkreten Fallbeispielen verknüpfen zu können.

4.2 Problemorientiertes Lernen

Problemorientiertes bzw. problembasiertes Lernen teilt wesentliche Überschneidungen zum situierten Lernen, indem es ebenfalls auf die Generierung von transferierbarem, d. h. in konkreten Anwendungssituationen nutzbarem Wissen abzielt, und sucht somit ebenso der „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ entgegenzuwirken (Reusser, 2005, S. 160). Hierbei wird davon ausgegangen, dass berufsbezogene Anforderungen aufgrund der Komplexität des Lehrkräftehandelns vielfach keinen eindeutigen Aufgabencharakter haben, die es lediglich durch Rückgriff auf ein bestehendes Handlungsrepertoire zu lösen gilt, sondern differenzierter Bewältigungsstrategien bedürfen (Reusser, 2005, S. 160). Problemorientiertes Lernen stellt insofern sowohl ein didaktisches Mittel als auch Ziel dar, als dass es einerseits für die Bewältigung bedeutsamer Herausforderungen förderlich ist und andererseits einer grundlegenden Befähigung zur Problemlösung entspricht (Reusser, 2005, S. 165).

In der ET-Arbeit nimmt problembasiertes Lernen bzw. Problemlöseorientierung einen zentralen Stellenwert ein, indem reale Herausforderungen, die sich den erfahrenen Lehrkräften der Campusschulen im Berufs-

alltag stellen, als Ausgangspunkt für die Erarbeitung von didaktisch gehaltvollen Unterrichtskonzepten und -materialien genutzt werden. Hierbei erschöpft sich die kokonstruktive Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrkräften jedoch nicht allein in der Material- und Konzeptentwicklung. Stattdessen werden gemeinsam Strategien entwickelt, wie auf Basis aktueller linguistischer und sprachdidaktischer Kenntnisse bestehende Aufgabensammlungen und Unterrichtsentwürfe analysiert und lernwirksam adaptiert werden können. Somit erwerben sowohl Studierende als auch Lehrkräfte neben elaborierten Unterrichtsmaterialien auch die notwendigen Kompetenzen, diese selbstständig einsetzen und modifizieren zu können. Auch hier stellt die adaptive Auseinandersetzung realer Problemlagen vor dem Hintergrund einer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissensbasis eine zentrale Anforderung dar (Reusser, 2005, S. 166–170).

4.3 Forschendes Lernen

Der Ansatz des forschenden Lernens stellt ein hochschuldidaktisches Konzept dar, das im bildungspolitischen Diskurs bspw. durch einschlägige Expertenkommissionen (Terhart, 2000, S. 69–70) und den Wissenschaftsrat (2008, S. 41) als ein vielversprechendes lerntheoretisches Bindeglied zwischen akademischer Ausbildung und berufspraktischer Kompetenzentwicklung gehandelt wird. Im Kern zielt forschendes Lernen auf die Ausprägung einer „fragend-entwickelnde[n] und kritisch-reflexive[n] Haltung gegenüber der Praxis“ ab (Fichten, 2017, S. 156). Eine forschende Grundhaltung wird als eine wesentliche Voraussetzung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte gesehen, indem einerseits der mit hoher Unsicherheit verbundenen Kontingenz des Lehrkräfteberufs ein Konzept entgegengesetzt wird, das zur selbstständigen und systematischen Auseinandersetzung mit berufspraktischen Anforderungen anregt. Andererseits wird eine kritische Distanz zum eigenen Berufsfeld eingefordert, die einer

naiven Übernahme vorgefundener Praxis entsagt und stattdessen Potenziale zur kritisch-konstruktiven Weiterentwicklung und reflektierten Selbstvergewisserung freisetzt (Fichten, 2017, S. 156).

Durch die Zusammenarbeit im ET, dem Projektbandseminar sowie den Tandems erleben Studierende sehr eindrücklich, welches Potenzial eine wissenschaftlich fundierte wie auch kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit konkreten berufspraktischen Herausforderungen gegenüber der Anwendung schematischen Rezeptwissens aufweist. Zugleich stellt ein Habitus forschenden Lernens einen wichtigen Beitrag zur Verzahnung wissenschaftlicher Qualifikation und berufspraktischer Kompetenzentwicklung dar, indem theoretisch-konzeptionell elaborierte und methodisch abgesicherte Wissensbestände mit fallspezifischen Eigen- und Fremderfahrungen in Bezug gesetzt und somit für Professionalisierungsprozesse fruchtbar gemacht werden.

Es konnte dargelegt werden, dass sowohl die ET-Arbeit, das Projektbandseminar als auch im Rahmen der Tandems zentrale Merkmale situierten und problemorientierten und forschenden Lernens realisiert werden. Dies legt den Grundstein dafür, dass Studierende – aber auch die Lehrkräfte – ihren Lernprozess aktiv und praxisnah mitgestalten und reflektieren können sowie zunehmend an Eigenaktivität bzw. Selbstständigkeit gewinnen. Insbesondere die gemeinsame (Weiter-) Entwicklung und Erprobung von didaktisch-methodischen Konzepten und Materialien für einen struktur- und kompetenzorientierten Rechtschreibunterricht bietet zudem die Möglichkeit, ein Professionswissen aufzubauen, das sie bestmöglich auf ihr zukünftiges bzw. aktuelles Tätigkeitsfeld vorbereitet.

5. Schlussbetrachtung

Anhand der Zusammenarbeit im transdisziplinären ET Deutsch des ZZL-Netzwerks der Leuphana Universität Lüneburg wurde sowohl ein innovativer Ansatz zur kooperativen Theorie-Praxis-Verzahnung vorgestellt als auch ein Beitrag zur Lehrkräftebildung unter Berücksichtigung zentraler lerntheoretischer Positionen, wie sie u. a. in den KMK-Standards für die Lehrkräftebildung gefordert werden (KMK, 2014), geleistet.

Insbesondere die ET-Arbeit, aber auch die vertiefende Auseinandersetzung im Rahmen des Projektbandseminars sowie den Lehrkräfte-Studierenden-Tandems ist hierbei durch transdisziplinäre Gestaltungsprinzipien gekennzeichnet. Ausgehend von Herausforderungen, die sowohl in der wissenschaftlichen als auch (schul-)pädagogischen Praxis als relevant erachtet werden (*Multiperspektivität*), werden konkrete Lösungsvorschläge und Handlungsstrategien entwickelt (*Problemlöseorientierung*). Dies erfordert die vertiefte Auseinandersetzung mit den Expertisen unterschiedlicher Akteursgruppen (*Partizipation*). Gleichzeitig wird dadurch die Akzeptanz gegenüber den entwickelten Materialien, Konzepten und Handlungsstrategien gestärkt, wodurch der Transfer- und Verstetigungserfolg in die jeweiligen Bezugskontexte abgesichert wird (*Re-Integration*).

Diese Form der Kooperation von Schule und Universität zeichnet sich aufgrund der hohen Anschlussfähigkeit mit zentralen lerntheoretischen Positionen, wie situiertes, problembasiertes als auch forschendes Lernen, auch auf einer inhaltlich-didaktischen Ebene durch ein hohes Potenzial für eine nachhaltig gelingende Theorie-Praxis-Verzahnung aus. Aufgrund der Authentizität und Praxisnähe der ET-Arbeit wird ersichtlich, dass Studierende der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerngelegenheiten eine hohe Relevanz für ihre persönliche professionelle Entwicklung zuschreiben und dass dadurch ein besonderes Anregungspotenzial in Bezug auf kognitive, emotionale und motivationale Aspekte des Lernens vorliegt. Zudem ermöglicht es die Zusammenarbeit in transdisziplinären ETs, künftige Lehrkräfte sowohl methodisch als auch habituell mit einem Handlungsrepertoire auszustatten, das sie befähigt, in der beruflichen Praxis auftretende Herausforderungen kritisch-reflexiv zu bearbeiten und somit Professionalisierungsprozesse im Sinne eines lebenslangen Lernens fortzuschreiben (Reusser, 2005, S. 163–164). Ebenso profitieren auch praktizierende Lehrkräfte, indem der Anschluss zu wissenschaftlichen Expertisen hergestellt und konkreten schulpraktischen Problemstellungen unter der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven begegnet wird.

Literatur

Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52* (3), 393–416. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4466/

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How people learn*. Washington D.C.: National Academy Press.

Bredel, U. & Röber, C. (2015). Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In C. Röber, H. Olfert & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 2. Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (S. 3–10). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, *13* (3), 203–220. Verfügbar unter https://doi.org/10.1080/13803610701626127

Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 154–164). Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50* (5), 727–747. Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-48373

Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* (Dissertation). Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal.

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 13 (1), 7–20.

Gräsel, C. (2011). Die Kooperation von Forschung und Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 88–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, *52* (2), 205–219. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/

Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. Wuppertal: Univ., Fachbereich G, Bildungswiss. Verfügbar unter http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb06/510705960.pdf

Hartinger, A., Lohrmann, K., Rank, A. & Fölling-Albers, M. (2011). Situiertes Lernen. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung: Band 2. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 77–102). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hericks, U. (2004). 3.4 Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Jagemann, S. (2018). *Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten schriftsystematischer Professionalität. Eine explorative Studie zur Genese schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch.* (angenommene Dissertation). Leuphana Universität Lüneburg.

Jagemann, S. & Weinhold, S. (2017). (Wie) Nutzen angehende Lehrpersonen ihr graphematisches Wissen in didaktischen Anforderungssituatuionen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* S. 24–46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jürgens, B. (2006). *Kompetente Lehrer ausbilden. Vernetzung von Universität und Schule in der Lehrer*aus- und -weiterbildung.* Aachen: Shaker (Berichte aus der Psychologie).

KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 1–19. Verfügbar unter https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Kowalski, K., Voss, A., Valtin, R. & Bos, W. (2010). Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und IGLU 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In W. Bos, K. Schwippert & K.-H. Arnold (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand: Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 33–42). Münster: Waxmann.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen: Tiefenstrukturen, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *23* (2), 159–182.

Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–42). Münster/New York: Waxmann Verlag.

Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I* (1. Aufl.). *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung: Band 13*. Bern: Haupt.

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2016. Zusammenfassung: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe in zweiten Ländervergleich.*

Straub, R. & Dollereder, L. (2018). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In J. Jennek, K. Kleemann & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (1. Aufl., S. 57–82). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Teutloff, G. (1995). Tandem – Schüler und Studenten lernen voneinander: Überlegungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Hochschule in der Lehrerbildung. *Pädagogik und Schulalltag*, *50* (4), 534–539.

Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 9–17). Münster [u. a.]: Waxmann.

Waschewski, T. (2018). Rechtschreibunterricht innovieren: Wie die Zusammenarbeit in einer „Community of Practice" die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen verändert. In S. Weinhold & S. Riegler (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 129–147). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Weinhold, S. (2018). Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch": Ein Modell der Kooperation von Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe. In S. Weinhold & S. Riegler (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 109–128). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Bonn: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Bonn: Wissenschaftsrat.

Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)

Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert und Angelika Strauß

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist, bezogen auf den ersten Förderzeitraum an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), der Schwerpunkt „Vorbereitung auf ein inklusives Schulsystem“ auf der Basis des Projektes „Lehrerbildung@lmu“ aufgebaut worden. In diesem Projektschwerpunkt wurden mehrere Teilprojekte auf den Weg gebracht, die teilweise bis Ende 2018 abgeschlossen wurden. Im Folgenden wird das Teilprojekt „Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)“ vorgestellt.

1. Problemstellung und Stand der Forschung

Nahezu zehn Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird in Deutschland intensiv an der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems gearbeitet. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Erreichung dieses bildungspolitischen Ziels ist die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, insbesondere der Lehrkräfte in Schulen. Insofern gilt es nunmehr, auch die Lehrerbildung in allen Phasen inklusiv auszurichten. Mit der Tagung „Inklusive Bildung professionell gestalten“ im Jahre 2013 und dem gleichnamigen Expertisen-Band (vgl. Döbert & Weishaupt, 2013) hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) diese Aufgabe prominent in der Fachöffentlichkeit verankert. Auch die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Empfehlung zur inklusiven Bildung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2011) auf die Notwendigkeit einer inklusiv ausgerichteten Lehrerbildung hingewiesen. Hillenbrand, Melzer und Hagen (2013, S. 60) kommen in ihrer Expertise zu dem Ergebnis, dass die Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem kaum empirisch erforscht worden ist. Eine Übersicht der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011) zur inklusiven Lehrerbildung thematisiert zwar die konzeptionellen Anforderungen, basiert jedoch nicht auf empirischen Daten. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems werden hier in den Dimensionen Wissen, Handeln und Einstellungen genannt, wobei als besonders schwierig eingeschätzt wird, Haltungen von angehenden Lehrkräften zu entwickeln. Ausgehend von der mehrphasigen Lehrerbildung in Deutschland stellen sich in diesem Zusammenhang unterschiedliche Anforderungen für eine inklusive Lehrerbildung. Insbesondere fehlt in vielen Bereichen außerhalb der Sonderpädagogik die fachliche Kompetenz im Sinne von Wissen und Können bezogen auf die Entwicklung des inklusiven Unterrichts (vgl. Mutzeck & Popp, 2007). Letztlich stellt sich bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auch die Aufgabe, ein Konzept inklusiver Bildung zugrunde zu legen, wie es u. a. im Konzept der „inklusiven Momente“ (vgl. Heimlich, 2017) zum Ausdruck kommt. Demnach zielen inklusive Bildungsangebote ausgehend von inklusiven Momenten darauf ab, Lernerfahrungen zu ermöglichen, an denen alle Schülerinnen und Schüler teilhaben können und zu denen alle etwas beitragen können.

In einem inklusiven Bildungssystem sind potenziell alle Lehrkräfte früher oder später mit der Aufgabe konfrontiert, auf Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Lernausgangslagen einzugehen und auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (*special educational needs*) zu unterrichten. Bislang bereitet die 1. Phase der Lehrerbildung noch zu wenig auf diese neue Aufgabe vor. Da der inklusive Unterricht zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings gehört, gilt es nunmehr, darauf bezogene professionelle Kompetenzen für alle Lehramtsstudierenden zugänglich zu machen. Dazu liegen unterschiedliche Modelle vor. Heinrich, Urban & Werning (2013, S. 95 f.) unterscheiden im Anschluss an Stayton & McCollum (2002) das *Infusion Model*, das *Collaborative Training Model* und das *Unification Model*. Während im ersten Modell nur einige Kurse zur Inklusion in das Studienprogramm aufgenommen werden, werden im zweiten Modell Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge bzw. unterschiedlicher Studienfächer in gemeinsamen Lerngruppen zusammengeführt und erhalten deutlich mehr Studienangebote zur Inklusion. Beim dritten Modell nehmen alle Studierenden an allen Studienangeboten teil, das alle auch auf die Arbeit in einem inklusiven Schulsystem vorbereitet. Vor dem Hintergrund der

mehrphasigen Struktur der Lehrerbildung in Deutschland mit einer eigenständigen sonderpädagogischen Lehrerbildung (Lehramtstyp 6, vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2009) findet inklusive Lehrerbildung in der 1. Phase derzeit überwiegend im *Infusion Model* und im *Collaborative Training Model* statt. Um jedoch auf diesen Ebenen professionelle Kompetenzen zum inklusiven Unterricht für alle Lehramtsstudierenden zu vermitteln, ist es zunächst einmal notwendig, entsprechende fachliche Grundlagen in den verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, den unterschiedlichen Fachdidaktiken und bezogen auf die Vielfalt inklusiver Settings im deutschen Bildungssystem zu erschließen. Dies erfordert eine enge Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Fachdidaktik, insbesondere wenn die effektive Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den inklusiven Unterricht angestrebt wird. Aus diesem Grund ist im Projekt „Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)“ die Zielsetzung formuliert worden, Lehr-/Lernmaterialien für Lehrende und Studierende zur Verfügung zu stellen, die in Lehrveranstaltungen der 1. Phase der Lehrerbildung sonderpädagogisches und fachdidaktisches Wissen und Können als Grundlage für die Entwicklung professioneller Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, das Lehrende und Studierende unmittelbar nutzen können. Diese Materialien liegen derzeit im deutschsprachigen Raum nicht vor. Das Projekt !DL steht deshalb auch vor der Schwierigkeit, dass diese Lehr-/Lernmaterialien zunächst konzipiert und entwickelt werden müssen, um sie dann entsprechend erproben und evaluieren zu können. Insgesamt liegt dem Projekt !DL deshalb ein *kompetenztheoretisches Modell der inklusiven Lehrerbildung* zugrunde (vgl. Terhart, 2010). Ausgehend von Aufgabenbeschreibungen von Lehrkräften in inklusiven Settings werden so inklusive Kompetenzen im Sinne von Wissen, Können und Haltungen abgeleitet, deren Aneignung wiederum durch die Komponenten der Online-Plattform !DL ermöglicht werden soll.

2. Konzept und Projektziel im Projekt Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)

Im Projekt !DL entsteht eine selbstständig nutzbare Online-Plattform zur Unterstützung unterschiedlicher Lehrveranstaltungsformate in der inklusiven Lehrerbildung. Diese Online-Plattform soll ohne tutorielle Begleitung in Anspruch genommen werden können, eine durchaus anspruchsvolle Zielsetzung im Rahmen von E-Learning-Angeboten, die eine umfassende Erprobung und Evaluation voraussetzt. Zielgruppen sind zunächst Lehrende und Studierende in der inklusiven Lehrerbildung an der LMU München in allen Studienschwerpunkten ohne besondere Vorkenntnisse im Bereich Inklusion und Sonderpädagogik. Zu einem späteren Zeitpunkt soll die Plattform auch zur Lehrerfort- und -weiterbildung geöffnet werden. Daher ist bei der Konzeption der Plattform auf ein möglichst niedrigschwelliges Angebot Wert gelegt worden, welches unmittelbar in die Praxis der Lehrveranstaltungen einbezogen oder auch autodidaktisch verwendet werden kann. Zur Erreichung dieses Zieles ist eine enge Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den fachdidaktischen Lehrstühlen der LMU München erforderlich, weshalb in regelmäßigen Abständen Steuer- und Arbeitsgruppentreffen organisiert werden. Darüber hinaus sind die „Royal Filmmakers“ (www.royalfilmmakers.com) zur Erstellung des Filmmaterials als Kooperationspartner einbezogen, mit denen ebenfalls ein enger konzeptioneller Austausch praktiziert wird.

In der ersten Projektphase (bis Ende 2018) steht die *Konzipierung und Entwicklung* der Videosequenzen und der darauf bezogenen Lehr-/Lernmaterialien sowie der Lehrveranstaltungsformate in Verbindung mit der Einrichtung der Online-Plattform im Vordergrund. Dazu kooperieren abgeordnete Lehrkräfte aus den sonderpädagogischen Fachrichtungen und den Fachdidaktiken mit inklusiven Settings im schulischen Bereich (v. a. inklusive Grund- und Mittelschulen). In der zweiten Phase (ab Anfang 2019) wird die Online-Plattform für *die Erprobung und Evaluation* geöffnet. Auf der Basis des *Design-Based-Research-Ansatzes* (vgl. Reinmann, 2016) werden die Materialien über Online-Tools, studentische Lehrevaluationen und Beobachtungsstudien zum Nutzerverhalten im Rahmen eines *Mixed-Method-Designs* überprüft und in mehreren *Feedback-Schleifen* revidiert.

3. Entwicklungsstand der Online-Plattform !DL

Die Online-Plattform wird derzeit barrierefrei mithilfe eines Content-Management-Systems erstellt.

3.1 Aufbau und Struktur

Zur barrierefreien und anwenderorientierten Nutzung der Online-Plattform !DL bzw. zum leichteren Auffinden der gewünschten Themen, Fragen oder Probleme werden drei unterschiedliche Zugangsweisen angeboten:

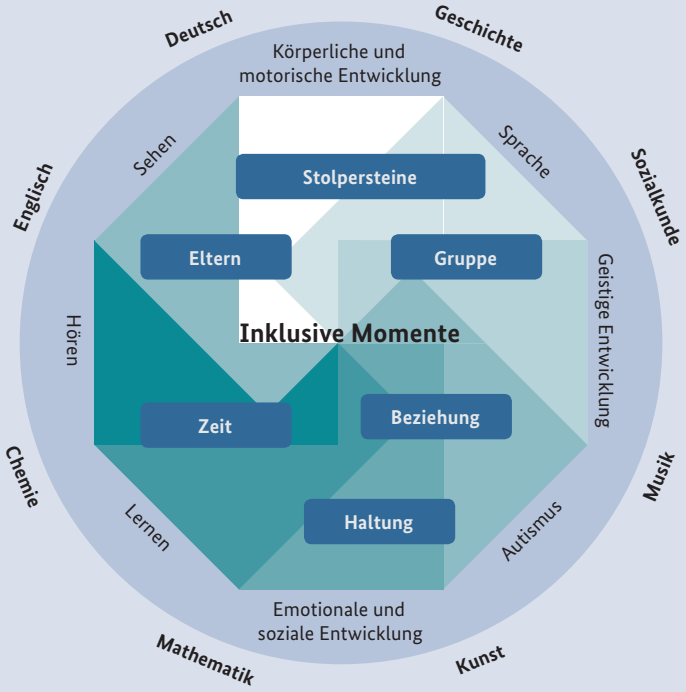
- über eine fachliche Systematik: sonderpädagogische Förderschwerpunkte (Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache und Autismus), Fachdidaktiken (Chemie, Deutsch, Englisch, Geschichte, Kunst, Mathematik, Musik, Sozialkunde/Politische Bildung) und inklusive Settings (Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Förderschule und Berufsschule),
- über das Stichwortverzeichnis (alphabetisches Tool),
- über den „Navigator", eine Grafik mit Mouse-Over-Funktion zum schnellen Einstieg in Querschnittsthemen (Abbildung 1).

Zentral für den Zugang zum jeweiligen Thema sind stets die „inklusiven Momente", die im Bildungsprozess in solchen Lehr-Lern-Situationen entstehen, in denen teilhaben und beitragen für alle Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden (vgl. Heimlich 2017). Daher wird versucht, auf der Online-Plattform !DL gezielt derartige „inklusive Momente" filmisch einzufangen und sowohl didaktisch als auch medial aufzubereiten.

3.2 Inhalte der Online-Plattform !DL

Bis zum Jahresende 2018 entstehen 25 audiovisuelle Lehrbausteine mit insgesamt 237 final produzierten Filmminuten, welche in mehreren Korrekturschleifen mit den Expertinnen und Experten aus der Sonderpädagogik, den Fachdidaktiken und der Schulpraxis finalisiert wurden. Zu allen Videosequenzen (jeweils im Umfang von 5–8 Minuten) werden in Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Fachdidaktiken exakt darauf abgestimmte Lehr-/Lernmaterialien entwickelt.

Abbildung 1: „Navigator !DL"



3.3 Audiovisuelle Lehrbausteine

Im Jahre 2016 wurden 81 Filmminuten produziert, 2017 weitere 80 Minuten und 2018 zusätzliche 76. Die Gesamtzahl der Filmminuten teilt sich folgendermaßen auf (Tabelle 1):

Tabelle 1: Videosequenzen im Projekt !DL

Förderschwerpunkte	∑ Filmminuten
FS Geistige Entwicklung – 5 Filme • Einstiegsfilm: „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ • Lebenspraxis: ein wichtiges Feld des Bildungsauftrages • Inklusive Deutschdidaktik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung • Unterrichtsorganisation: Differenzierung und Elementarisierung in Mathematik und Heimat- und Sachkundeunterricht	40 Min.
FS Hören – 5 Filme • Einstiegsfilm „Förderschwerpunkt Hören“ • Hörgeschädigte Schüler an allgemeinen Schulen • Mathematikunterricht am Gisela-Gymnasium München • Physikunterricht am Derksen Gymnasium München • Unterrichtsprinzipien (Deutsch)	41 Min.
FS Lernen – 5 Filme • Einstiegsfilm „Förderschwerpunkt Lernen“ • Gelingensbedingungen: Schulleitung • Inklusive Momente planen • Inklusive Sozialkundedidaktik: Das Inselspiel • Kooperation und Beratung	46 Min.
FS Emotional-Soziale Entwicklung – 5 Filme • Einstiegsfilm „Förderschwerpunkt Emotional-Sozial“ • Modul „Regulation in der Klasse – präventives Lehrerverhalten“ • Inklusive Chemiedidaktik • Einzelfallbetrachtung: Sich Hilfe holen in schwierigen Situationen • Beziehungsgestaltung	49 Min.
FS Sprache – 3 Filme • Einstiegsfilm „Förderschwerpunkt Sprache“ • Unterrichtsprinzipien • Lehrersprache	23 Min.
Autismus – 1 Film • Autismus am Beispiel „Attila“	13 Min.
Schulpädagogik/Antinomien – 1 Film • „Einfach machen? Antinomien in der Inklusion“	25 Min.

In den jeweiligen Einstiegsfilmen erfolgt eine kurz gefasste Einführung in die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Dazu werden einzelne Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lernsituationen (Klassenunterricht, Kleingruppen- und Einzelförderung) porträtiert. Darüber hinaus kommen die Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrkräfte zu Wort. Zusätzlich liegen Dokumentationen von inklusiven Lehrveranstaltungsformaten vor, in denen Lehrende der fachdidaktischen und der sonderpädagogischen Lehrstühle der LMU in enger Kooperation gemeinsam Seminare geplant, durchgeführt und evaluiert haben.

Damit diese Filme entstehen können, wurden Tandems aus Sonderpädagogik und Fachdidaktiken gebildet, was in der Praxis wertvolle Synergien hervorbringt. Abgeordnete Lehrkräfte können ihre Kontakte in die Schulen nutzen, sodass auf diese Weise der Weg zum Filmen vor Ort geebnet wurde. Porträtierte Schülerinnen und Schüler, die sich freiwillig als Protagonisten zur Verfügung stellen, sind den abgeordneten Lehrkräften teilweise schon seit vielen Jahren aus dem Schulalltag bekannt und damit auch sehr vertraut. Die Einverständniserklärungen der Eltern liegen für alle gefilmten Kinder vor, Schülerinnen und Schüler ab 13 Jahren unterzeichnen zusätzlich selbst. Alle Eltern wurden durch ein ausführliches Schreiben der Universität über die Vorgehensweise während der Filmaufnahmen, die rechtliche Lage und die Verwendung des entstandenen Bild-/Tonmaterials informiert. Sowohl Eltern als auch Kinder können ihr Einverständnis jederzeit widerrufen.

3.4 Lehr-/Lernmaterialien

Aufbauend auf den audiovisuellen Lehrbausteinen werden Lehr-/Lernmaterialien entwickelt, die die fall- und themenbezogen gezeigten Videosequenzen vertiefen und mit konkreten Arbeitsaufgaben versehen. Diese Materialien sollen unmittelbar in Lehrveranstaltungen eingebunden werden können. Die Filme sowie alle weiteren didaktisch-methodischen Materialien entstehen für die 1. Phase der Lehrerbildung. Sie werden über die Online-Plattform !DL Lehrenden und Studierenden als Anregungen für Seminare, Vorlesungen sowie für das Selbststudium zur Verfügung gestellt und sollen später auch für die 2. und 3. Phase der Lehrerbildung geöffnet werden.

Die inklusionsdidaktischen Lehrbausteine enthalten zudem spezielle Informationen für Lehrkräfte und eine interessierte Öffentlichkeit: typische Fördermöglichkeiten der jeweiligen sonderpädagogischen Teildisziplinen, wie z. B. besondere Entwicklungsbedürfnisse, adaptierte fachliche Lernanforderungen, Erfahrungen mit der Elternarbeit, weitere Unterstützung für die pädagogische Arbeit an den Schulen, typische „inklusive Momente“ im Schulalltag sowie Möglichkeiten, soziale Teilhabe zu stiften oder Haltungen und Einstellungen zu modifizie-

ren. Die Fachdidaktiken stellen wesentliche inhaltliche Herausforderungen mit speziellen Lern- und Verständnisschwierigkeiten des jeweiligen Fachs dar. Darüber hinaus werden geeignete Unterstützungsmöglichkeiten, etwa Lernhilfen, Anschauungsmaterialien, Informationsmaterial, Arbeitsaufträge, Übungen oder Aufgaben, präsentiert und in unterschiedlichen Medien, wie z. B. Karteikarten, PowerPoint-Präsentationen, Podcasts, Audiodateien, Fotos oder dergleichen mehr, aufbereitet.

3.5 Lehrveranstaltungsformate

Die Online-Plattform !DL enthält Materialien für derzeit 32 Lehrveranstaltungen folgender Themengebiete (Tabelle 2):

Tabelle 2: Seminarthemen während der Projektlaufzeit 2016–2018

Fach	Veranstaltung
Sommersemester 2018 – 8 Seminare	
Grundschulpädagogik und -didaktik	Digitale Medien bei Schülern mit einer Sehbehinderung – im Rahmen der Veranstaltung: Lehren und Lernen mit Medien
Grundschulpädagogik und -didaktik	Digitale Medien bei Schülern mit motorischen Beeinträchtigungen – im Rahmen der Veranstaltung: Lehren und Lernen mit Medien
Grundschulpädagogik und -didaktik	Apps für den FS Geistige Entwicklung
Grundschulpädagogik und -didaktik	Förderung des Lesens und Schreibens in einer inklusiven Klasse
Grundschulpädagogik und -didaktik	Individuelle Förderung im Schriftspracherwerb – reflektiert anhand der Beobachtung und konkreten Förderung eines Kindes mit besonderem Förderbedarf
Grundschulpädagogik und -didaktik	Schriftspracherwerb in einem inklusiven Setting
Grundschulpädagogik und -didaktik	Wer nicht sehen kann, muss hören – Die Steuerung des IPads mithilfe von VoiceOver
Mathematik	Seminar 1 zum Mathematikunterricht in der Mittelschule, Schwerpunkt Inklusion
Wintersemester 2017/18 – 2 Seminare	
Deutschdidaktik/DDaZ	Schreiben im inklusiven Unterricht
Mathematik (Grundschule)	Seminar zum inklusiven Mathematikunterricht in der Grundschule am Beispiel ausgewählter Themen der Arithmetik
Sommersemester 2017 – 9 Seminare	
Chemie	„Inklusion im Chemieunterricht“
Deutsch	Sprachsensibler Unterricht analysiert durch videografische Aufzeichnungen
Deutsch	Kommunikation im inklusiven Unterricht
Deutsch	Schreiben im inklusiven Unterricht
Englisch	Aktuelle Kernfragen der Englischdidaktik (+ Inklusion)
Grundschulpädagogik	Inklusionsorientierten Sachunterricht planen und evaluieren
Grundschulpädagogik	Inklusionsorientierte Schreib- und Lesewerkstatt
Grundschulpädagogik	Inklusionsdidaktische Netze entwickeln und in der inklusionsdidaktischen UNI-Klasse umsetzen
Politische Bildung/Sozialkunde	Inklusive Politische Bildung. Aufgabenfelder und didaktische Prinzipien politischer Bildung
Wintersemester 2016/17 – 7 Seminare	
Natur und Technik (Chemie)	Ausarbeitung von Stundenbildern und Unterrichtsversuchen für den Anfangsunterricht
Chemie	Inklusive Momente beim Unterrichten im Fach Chemie
Chemie	Ausarbeitung von Stundenbildern und Unterrichtsversuchen für den Anfangsunterricht im Sinne einer inklusiven Didaktik
Deutsch	Kommunikationsgestaltung, Unterrichtsplanung und szenische Umsetzung im inklusiven Deutschunterricht
Geschichte/Deutsch	Inklusion in der Praxis – Inklusionsdidaktische Netze und historisches Lernen
Musik	Basisqualifikation und Inklusion
Politische Bildung/Sozialkunde	Inklusive Politische Bildung. Didaktische Zugänge politischer Bildung für die Grund, Mittel-, Real- und Förderschule
Sommersemester 2016 – 6 Seminare	
Natur und Technik (Chemie)	Ausarbeitung von Stundenbildern und Unterrichtsversuchen für den Anfangsunterricht
Deutsch/FS Geistige Entwicklung	Proseminar „Inklusive Fachdidaktik Deutsch“
Musik	Basisqualifikation und Inklusion
Mathematik	Inklusion bewegt – Herausforderungen für den Matheunterricht
Mathematik	Inklusion bewegt – Herausforderungen für den Matheunterricht – Seminar zum Mathematikunterricht der Grundschule in den Jahrgangsstufen 3/4
Geschichte	Visuelle Zugänge zur Geschichte – inklusive Altstadtführung

Bis Dezember 2018 wird eine erste Version der Online-Plattform !DL für alle Personen mit einer Campus-Kennung der LMU zur ortsunabhängigen virtuellen Bildung freigeschaltet (Abbildung 2) und im Anschluss daran für die Evaluation geöffnet.

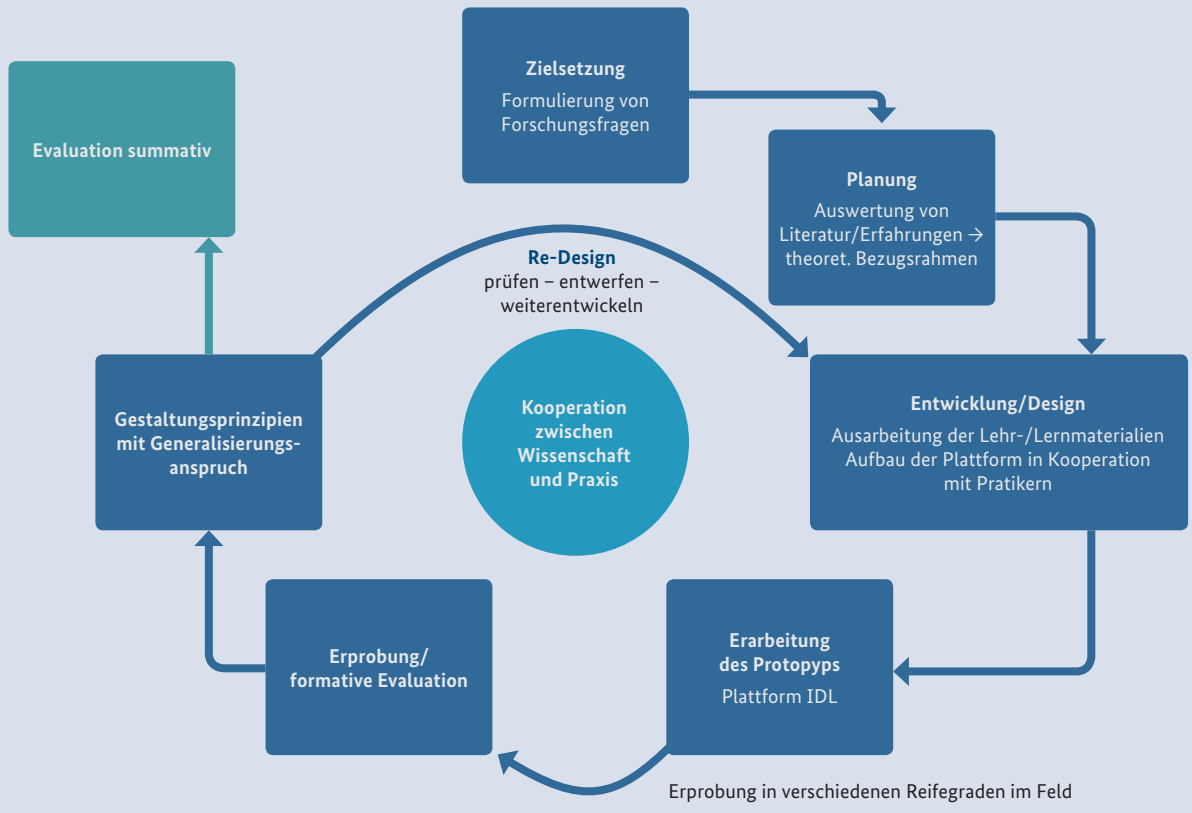
4. Ausblick: Erprobung und Evaluation

Die zweite Phase des Projektes !DL ab Januar 2019 steht im Zeichen der Erprobung und Evaluation auf Basis eines mehrstufigen Evaluationskonzeptes. Geplant ist hierbei eine formative Evaluation der Online-Plattform !DL über Online-Tools zur Nutzung durch Lehrende und Studierende, wobei die Erhebung sowohl qualitativ als auch quantitativ stattfinden soll. Ergänzend dazu soll das Nutzungsverhalten der Anwenderinnen und Anwender in Einzelfallstudien über Verhaltensbeobachtung erhoben werden. Darüber hinaus ist eine weitere Evaluation von Lehrveranstaltungsformaten unter Einbeziehung von Lehrenden und Studierenden über ein Online-Tool geplant. Das Evaluationskonzept wird eingerahmt durch den „Design-Based-Research-Ansatz“ (DBR) (vgl. Euler, 2014; Reinmann, 2016), mit dessen Hilfe die Online-Plattform !DL in mindestens drei Feedback-Schleifen in einen Prozess des Re-Designs und Re-Re-Designs eingebunden werden soll.

Auf diese Weise erfolgt eine prozessbegleitende Optimierung der Online-Plattform !DL mit dem Ziel, die Möglichkeit der selbstständigen Nutzung durch Lehrende und Studierende zu erreichen. Über das DBR-Konzept ist schlussendlich eine summative Evaluation geplant. Nach Abschluss der Evaluationsstudie wird die Plattform für alle Phasen der Lehrerbildung geöffnet.

Abbildung 2: Modell des Designed-Based-Research-Ansatzes

Ablauf der Forschung nach dem DBR-Ansatz (mod. nach Dieter Euler 2014)



Literatur

Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster u. a.: Waxmann.

Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft, 15–41.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). *Teacher Education for Inclusion across Europe. Challenges and Opportunities.* Odense (DK): European Agency for Development in Special Needs Education. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf [09.11.2018].

Heimlich, U. (2017). Inklusive Momente im Bildungsprozess. *Pädagogische Rundschau,* 71 (2), 171–186.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Dobert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster u. a.: Waxmann.

Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Dobert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster u. a.: Waxmann.

Mutzeck, W. & Popp, K. (2007). *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden.* Weinheim u. Basel: Beltz.

Reinmann, G. (2016). *Design-Based-Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung.* Redemanuskript. 2016. Verfügbar unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf [21.08.2018].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2009). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt. Lehramtstyp 6.* Beschlus der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013. Berlin, Bonn.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Berlin, Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [09.11.2018].

Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general an special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education,* 25 (3), 211–218.

Terhart, E. (2010). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In S. Ellger-Rüttgardt & P. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 89–104). Stuttgart: Kohlhammer.

Modularisierte Schulpraxiseinbindung – Schulische Anforderungssituationen als Elemente universitärer Lehre

Alexander Kauertz und Regina Schleicher

Das in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekt MoSAiK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung; MoSAiK, 2018) an der Universität Koblenz-Landau widmet sich der Umsetzung eines holistischen und integrierenden Ansatzes zur Einbindung der Schulpraxis in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Mit der genannten Zielsetzung wird das bestehende Lehr-Lern-Angebot als Verknüpfung von Theorie und Praxis weiterentwickelt sowie Praxiselemente und interdisziplinäre Lehrveranstaltungen verstärkt eingebunden. Es findet ein Ausbau bestehender Beratungsangebote statt, und die Studierenden werden systematisch begleitet, um ihre individuelle Entwicklung zu unterstützen. In enger Zusammenarbeit von Sonderpädagogik, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken werden Strukturen und Konzepte für Diagnostik, Differenzierung, Lerngelegenheiten und Unterricht weiterentwickelt sowie bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und interdisziplinäre Forschungserkenntnisse in die Lehramtsstudiengänge transferiert.

Der folgende Beitrag befasst sich mit der modularisierten Schulpraxiseinbindung durch schulische Anforderungssituationen als ein Verfahren, mit dem der institutionellen Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (Hedtke, 2000, S. 69) begegnet wird:

„Theorie ist integriert in das Wissenschaftssystem und findet in der Organisation Hochschule statt, Praxis ist an das Erziehungssystem und die Organisation Schule gebunden. Beide Systeme und Organisationen folgen ihren eigenen Logiken und Regeln und haben eine hohe Eigenständigkeit (vgl. Luhmann 1997, 784–788; Luhmann 1997a, 28 f.)“ (Hedtke, 2000, S. 69).

Diese einfache Aufteilung zwischen Theorie und Praxis anhand der Institutionen bedarf einer Präzisierung, da zugleich die Präsenz der Praxis in der „Theorie-Institution Universität“ und der Theorie in der „Praxis-Institution“ Schule unbestritten ist, wie sich im Folgenden an den Begriffen der schulischen Anforderungssituation und der Praxiselemente illustrieren lässt.

1. Integration von Praxiselementen in die universitäre Lehre

1.1 Schulische Anforderungssituation und Praxiselemente

Mehrere Studien gehen davon aus, dass sich Berufsanfängerinnen und -anfänger mit Anforderungen konfrontiert sehen, „die in ihrer Komplexität im Voraus nicht bearbeitet werden konnten“ (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 297). Der Begriff der Anforderung, welcher der Arbeitspsychologie entstammt, meint hierbei „die äußeren und inneren konstitutiven Bedingungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele“ (Bromme, 1997, S. 180).

Mit der Integration von *schulischen Anforderungssituationen* in das Studium inner- und außerhalb von Praxisphasen wird versucht, angehende Lehrkräfte angemessen vorzubereiten. Bei einer schulischen Anforderungssituation handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem professionellen Alltag einer Lehrkraft, der einer zeitlich abgrenzbaren Aufgabe entspricht. Die Praxis der Lehrkraft ist hier von Theorie durchdrungen (Hedtke, 2000, S. 69–70). Der in der Praxis stattfindende Prozess wird in der Anforderungssituation mit einer theoretischen Erwartung an die Reaktion einer Lehrkraft kombiniert. Lehramtsstudierende können auf diese Weise die „‚Vermittlung‘ von Theorie und Praxis“ (Radtke, 1999, S. 16), die laut Radtke (1999, S. 16) in der Person der professionellen Lehrkraft stattfindet, selbst vollziehen, und ihr individueller Bildungsprozess wird vorangetrieben.

Bei einem Praxiselement handelt es sich zum einen um das unmittelbare oder mittelbare Erleben eines zeitlich und räumlich begrenzten Ereignisses im Schulalltag.

Zum anderen werden unter Praxiselementen auch Objekte aus dem Schulalltag verstanden, die für Lehr- und Bildungszwecke erzeugt und in der Lehrerbildung genutzt werden. Praxiselemente stehen in einem mehrfachen Verhältnis zu schulischen Anforderungssituationen: Sie können diese repräsentieren, illustrieren, legitimieren oder aktivieren. Praxiselemente können all dies sein, was Hedtke (2000) unter Formen der Herstellung eines Praxisbezugs nennt:

„[...] kontinuierlicher oder punktueller eigener Unterricht, Hospitationen, empirische Unterrichtsforschung, Simulationen, Interviews mit Praktikern oder Lernenden, Planung von Unterricht, Reflexion von Fallstudien (Video, Text) oder Diskussion von Texten und Daten über Praxisaspekte [...]“ (Hedtke, 2000, S. 73).

Die Aufzählung von Hedtke zeigt, dass Praxiselemente sehr unterschiedlich sein können. Dies zum einen hinsichtlich ihrer Größe: Es existieren nicht nur Makroformen wie schulpraktische Studien, sondern auch Mikroformen, die in der Forschung, in der bildungspolitischen Diskussion und in der Praxis der Lehrerbildung nicht vernachlässigt werden sollten (Hedtke, 2000, S. 73). Praxiselemente in universitären Lehrveranstaltungen haben beispielsweise den Vorteil, dass mit ihnen eine kontinuierliche Einbeziehung von Praxis ermöglicht wird. Zum anderen unterscheiden sich Praxiselemente auch hinsichtlich ihrer Komplexität und Authentizität. Einerseits erlaubt die Reduktion auf einen Ausschnitt unterrichtlicher Praxis, innerhalb kontrollierbarer zeitlicher, räumlicher und inhaltlicher Grenzen nach Lösungen zu suchen, andererseits macht gerade die extreme Komplexität reale Unterrichtssettings aus. Durch Reduktion von Komplexität entsteht gleichzeitig eine Reduktion an Authentizität.

Alexander Kauertz

Praxiselemente haben nicht zuletzt aufgrund solcher Bedingungen auch unterschiedliche Wirksamkeit für die Lehrerbildung. Diese Wirksamkeit wird in einer Reihe von Maßnahmen des Projekts MoSAiK in begleitender Forschung zu den professionellen Kompetenzen angehender Lehrkräfte erfasst (z. B. Walz & Roth, 2017).

2. Die Integration von Praxiselementen im Projekt MoSAiK

Mit der Integration von Praxiselementen in die universitäre Lehre verknüpft sich die Erwartung, dass sich über diese eine Vielzahl von Lehrerkompetenzen ausbilden lassen. Erfahrungen mit verschiedenen Anforderungssituationen sammeln, Beobachten lernen, eigene Handlungsoptionen entwickeln, ausprobieren und evaluieren, die Anregung und das Einüben von Reflexionsfähigkeit, die Illustration theoretischer Konzepte und Feedback zum eigenen Handeln zu erhalten und damit umgehen zu können – all dies soll dazu beitragen, im Spannungsfeld von Theorie und Praxis ein realistisches Bild der professionsbezogenen Anforderungen zu vermitteln.

Die Integration von Praxiselementen in die erste Phase der Lehrerbildung trifft bei Mikro- und Makroformen auf zahlreiche Herausforderungen zeitlicher, organisatorischer, auch rechtlicher und struktureller Art, wie sich in der Projektarbeit zeigt.

2.1 Die Arbeit im Projekt

Das Projekt MoSAiK kann auf verschiedene Netzwerke außerschulischer Lernorte und Campus-Schulen zurückgreifen: am Standort Koblenz auf das *Netzwerk Campus-Schulen* (NCS, 2018) und das *Koblenzer Netzwerk Campusgrundschulen und Studienseminare* (KONECS, 2018) sowie am Standort Landau auf *CampusSchule* (CampusSchule, 2018). Zudem wird

die Arbeit an den außerschulischen Lernorten campusübergreifend durch das *Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten* (ZentrAL, 2018) koordiniert und durch die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (HDA) mit Workshop-Angeboten unterstützt (HDA, 2018).

Das Thema der schulischen Anforderungssituationen wird im Projekt MoSAiK aufgegriffen, indem zunächst Prototypen für professionelles Handeln in Lehr-/Lernsituationen identifiziert werden. Die Entwicklung entsprechender Strategien und Verfahren zur Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht führt zu Ergebnissen, auf die es wiederum ein kollegiales, evidenzbasiertes Feedback zur Beratung gibt, das der professionellen Weiterentwicklung dient. All diese Faktoren tragen zur Entwicklung der professionellen Identität angehender Lehrkräfte bei.

Abbildung 1: Anforderungssituationen als zentrales Element der Lehrerbildung

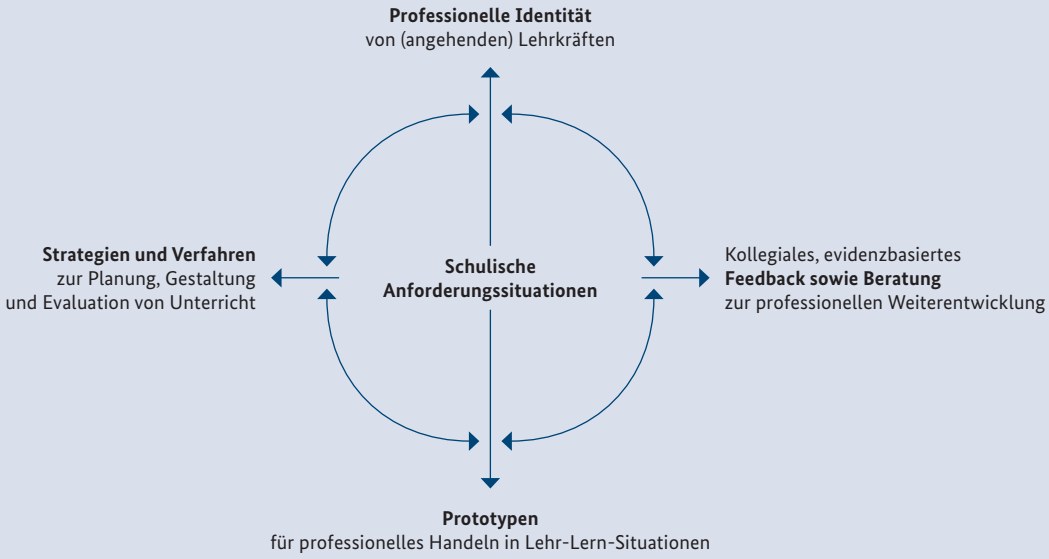


Abbildung 2: MoSAiK-Studierendenbefragung Wintersemester 2016/2017

Kompetenzmessung zum pädagogischen Unterrichtswissen [1)]	Teilnehmer/innen an MoSAiK-Veranstaltungen	andere Studierende
Pädagogisches Unterrichtswissen Gesamtindex	1.08 (1.06–1.11)	1.11 (1.10–1.12)
Methodenvielfalt	1.35 (1.31–1.39)	1.30 (1.29–1.31)
Umgang mit Heterogenität	0.91 (0.88–0.94)	0.91 (0.90–0.92)
Klassenführung	0.87 (0.82–0.91)	0.83 (0.83–0.84)
Motivierungsmethoden	1.67 (1.62–1.73)	1.69 (1.68–1.71)
Leistungsbeurteilung	0.82 (0.78–0.86)	0.75 (0.73–0.76)
MTAI-Skala zur Messung von Einstellungen gegenüber Inklusion [2)]	3.89 (3.86–3.91)	3.77 (3.76–3.78)

N = 2.377 (darunter 158 mit vorausgegangener Teilnahme an MoSAiK-Veranstaltungen. Mittelwerte (95 %-Konfidenzintervalle) der Kompetenzmessung zum PUW und der MTAI-Skala zur Messung von Einstellungen zu inklusivem Unterricht. Vergleich der Studierenden mit und ohne vorherige Teilnahme an MoSAiK-Veranstaltungen.

[1)] In Anlehnung an König und Blömeke (2010)

[2)] Nach Paulus (2013), in Anlehnung an Stoiber et al. (1998)

Die zugrunde gelegte, für forschungsbasierte Strategien und Verfahren exemplarische Anforderungssituation ermöglicht die Identifikation prototypischer Handlungsmuster/-skripte, die für die Studierenden einen Ausgangspunkt eigener Überlegungen darstellen. Die Reflexion des eigenen Handelns in der Anforderungssituation führt zur Entwicklung eigener Kompetenz unter Einbeziehung kollegialen Feedbacks. Das Aufzeigen der Relevanz theoretischer Konzepte in realistischen Situationen und die Entwicklung eines Professionsverständnisses hat wiederum einen positiven Effekt auf die Kompetenzen der Studierenden, wie Ergebnisse einer Studierendenbefragung zeigten.

In einem Zentralprojekt, das für die Lehrerbildung wichtige zentrale Einrichtungen der Universität wie das Zentrum für Lehrerbildung, ZentrAL (Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten) und die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle einbindet, sieht das Projekt MoSAiK einen engen Austausch zwischen diesen Einrichtungen der Universität und eine langfristige Verankerung von Prozessen und Projektergebnissen vor. Die enge inhaltliche und arbeitstechnische Vernetzung von hochschuldidaktischer Weiterentwicklung, Studierendenberatung, wissenschaftlicher Evaluation und schulpraktischen Elementen in dem Zentralprojekt stellt eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit in den vier Projektschwerpunkten dar: Gestaltung und Analyse von Lehr-/Lernprozessen (I), Phasenübergreifende Entwicklung professioneller Kompetenz (II), Professionelles Handeln im Umgang mit Heterogenität (III) und Multiprofessionelle Kooperation für inklusiven Unterricht (IV).

Für das in diesem Beitrag angesprochene Thema wird vor allem im Schwerpunkt I mit verschiedenen Verfahren der Einbindung gearbeitet, unterstützt durch Unterrichtsvideografie, durch evidenzbasierte Methoden und Unterrichtsdiagnostik (MoSAiK, 2018). Unter den methodischen Ansätzen im Projekt MoSAiK sind erstens Lehr-Lern-Labore zu nennen, die mit dem forschenden Lernen einen handlungsorientierten Ansatz verfolgen. In Lernwerkstätten wie beispielsweise der Lernwerkstatt „Schulpraxis in der Religionsdidaktik“ wird zweitens ein Ansatz verfolgt, der das Unterrichtsmaterial einschließlich einschlägiger Artefakte in den Mittelpunkt stellt. Schülerinnen und Schüler entwickeln mit Materialien, die in der Werkstatt zur Verfügung gestellt werden, Unterrichtseinheiten, die sie mit Schülergruppen erproben. Drittens werden in mehreren Teilprojekten (Video-)Vignetten erstellt, die in einer gemeinsamen Datenbank dauerhaft zur Verfügung stehen. Sie dienen dem Einsatz in Lehrveranstaltungen zur Veranschaulichung von Anforderungssituationen und somit als Reflexionsanlass. Mit ihnen wird ein diskursorientierter Ansatz verfolgt. Ein im Projektzusammenhang überarbeitetes gedrucktes Praktikumsbuch des Zentrums für Lehrerbildung am Standort Koblenz dient ebenfalls einer breiteren und systematischen Reflexion schulischer Anforderungssituationen. Mit einem systemorientierten Ansatz hingegen werden viertens in einer Reihe von Maßnahmen zur Ermöglichung einer individuellen Profilierung in der ersten Phase der Lehrerbildung Zertifikatskurse entwickelt, erprobt und fest verankert.

Die Lehr-Lern-Labore in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik im Projekt MoSAiK bieten Lehrkräften und Schulklassen die Möglichkeit eines Besuchs an einem der von ZentrAL angebotenen außerschulischen Lernorte. Diese Besuche sind für alle Seiten von großem Vorteil. Während die Schülerinnen und Schüler Lernsituationen in einem universitären Labor erleben können, erhalten die begleitenden Lehrkräfte Anregungen für ihre eigene Unterrichtspraxis. Studierende können hier im Rahmen von Lehrveranstaltungen in einem geschützten Raum kleinere Unterrichtseinheiten erproben und somit in prototypischen Anforderungssituationen ihre Kompetenzen als angehende Lehrkräfte ausbauen. Die Dozentinnen und Dozenten integrieren auf diese Weise schulpraktische Elemente in ihre Lehrveranstaltung. Dieser handlungsorientierte Ansatz praktiziert das hochschuldidaktische Prinzip des forschenden Lernens, mit dem die Lernenden „von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11).

In Lernwerkstätten als „Räume, die voller Material stecken und in denen sich Erwachsene, manchmal auch Kinder, treffen, um sich mit diesen Materialien auseinanderzusetzen – durch eigenes Tun und aktive Nutzung all dessen, was in diesen Räumen vorhanden ist, durch Sichten des Materials für eine Verwendung in anderen Lernzusammenhängen oder durch Gespräche über pädagogische Fragen in Arbeits- bzw.

Beratungssituationen“ (Ernst, 1993, S. 9; vgl. zu einem Beispiel aus dem Projekt MoSAiK auch Miotk, 2017), hingegen werden authentische Unterrichtsmaterialien wie beispielsweise Artefakte, die im konfessionellen Religionsunterricht zur Veranschaulichung religiöser Praktiken anderer Religionen Einsatz finden können, in den Mittelpunkt gestellt. Studierende lernen hier, im vierphasigen Verfahren von Mendl und Sitzberger (2016) mit spezifischen Materialien Unterrichtseinheiten nach didaktischen Prinzipen zu entwickeln.

Als ein Beispiel für die Unterstützung des studentischen Kompetenzzuwachses kann hier folgendes Verfahren beschrieben werden: Nachdem mit dem Videotool ViviAn die Diagnosekompetenz (Schrader, 2013; Kiel, 2011, S. 751–752) von Studierenden gemessen wurde, gestalteten diese „im Sinne des zyklischen forschenden Lernens“ (Roth, 2017, S. 1277; vgl. Roth, 2015) selbst Lernumgebungen, die sie mit Diagnoseaufträgen – videografiert – ebenfalls mit Schulklassen erprobten und anschließend mit den entstandenen Videos in einer Gruppendiskussion reflektierten (Walz & Roth, 2017; S. 1399).

Die im Rahmen des Projekts MoSAiK entwickelten und etablierten Zertifikatskurse in vielfältigen Bereichen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Heterogenität und Mehrsprachigkeit sowie dem bilingualen Fachunterricht (vgl. u. a. Risch, Blöcher, Holfelder, Schehl & Weinberger, 2017; Wildemann, 2017) stellen sich gesellschaftlichen Herausforderungen, indem sie Kernthemen aufgreifen und zukünftigen Lehrkräften bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung ermöglichen, sich auf entsprechende Anforderungssituationen theoretisch, aber auch in ergänzenden Praxisphasen vorzubereiten und sich zugleich individuell zu profilieren. Beispielsweise können sich Lehramtsstudierende aller Schulformen im Rahmen des Zertifikatskurses *Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit* „in fünf Modulen wissenschaftlich fundiert, multiperspektivisch und praxisorientiert mit Aspekten nachhaltiger Entwicklung“ (Risch et al., 2017, S. 11) befassen. Durch die gezielte Einbindung außerschulischer Lernorte können auch hier schulische Anforderungssituationen konstruiert und Praxiselemente in die universitäre Lehre integriert werden.

Mit all diesen Ansätzen wird die Komplexität der Anforderungen an eine Lehrkraft in eine Systematik überführt und modelliert. Zugleich wird die Verfügbarkeit von Praxiselementen merklich erhöht. Theorie dient hier stets als Planungsgrundlage für die Praxis und der kritischen Reflexion derselben.

2.2 Ergebnisse der Arbeit im Projekt

Fragen der Theorie-Praxis-Verknüpfung haben eine wichtige initiierende Rolle für den Dialog über Lehre und Forschung an der Universität und mit den zuständigen Institutionen für die weiteren Phasen der Lehrerbildung. Befragungen von Studierenden zeigen, dass sich die Studierenden positiv äußern und signifikante Lernzuwächse haben (vgl. Abbildung 2). Es ergeben sich wichtige Transfereffekte. Die Netzwerke mit den Schulen werden an beiden Standorten durch die Intensivierung der gemeinsamen Arbeit gestärkt.

Neben den formalen Settings, in denen vor allem auch organisatorische Fragen im Vordergrund stehen, etablieren sich durch den Austausch über Anforderungssituationen auch zunehmend informelle Formate, wie etwa das von den Studienseminaren initiierte und Universitätsangehörigen mitgestaltete Seminar-Café. Hier kommen die Ergebnisse aus der Forschung, aber auch Erfahrungen aus der universitären und schulischen Lehre sowie Erfahrungen mit den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern in der zweiten Phase der Lehrerbildung zur Sprache. Der entstehende Diskurs führt oft zu engeren Absprachen und dem gemeinsamen Nachgehen von Ursachen für beobachtete Auffälligkeiten. So entsteht eine *Community of Practice*, die einen gemeinsamen reflektierten, forschungsbasierten Umgang mit Fragen von Unterricht und Lehrerbildung ermöglicht.

Aber nicht nur die Lehrenden der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen kommen durch die Netzwerke in einen engeren Austausch. Durch Projekttage, die mit der Konrad-Adenauer-Realschule Plus in Landau durchgeführt werden, profitieren auch Studierende und Schülerinnen und Schüler von den Netzwerken. Hier werden kleinere Projekte von Studierenden vorbereitet und mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, von den Studierenden evaluiert und durch die Dozierenden der Universität und den Lehrkräften der Schule betreut. Innovative Ideen für Inhalte und Unterrichtsformen stehen dabei im Zentrum und tragen auf allen Seiten dazu bei, aus den Erfahrungen zu lernen

und zu motivieren, einen flexiblen, kreativen Umgang mit Lernsituationen zu etablieren.

Hinzu kommen Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Praxistagungen, bei denen Anforderungssituationen aus Forschungssicht und Schulpraxis gleichberechtigt diskutiert werden.

Die Herausbildung weiterer Netzwerke, wie das Netzwerk Migration und Mehrsprachigkeit sowie das Netzwerk Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, wird durch die Theorie-Praxis-Verknüpfung unterstützt, Einrichtungen wie die Zentren für Lehrerbildung an beiden Campus, ZentrAL und das Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf, 2018), werden durch ihre Rolle in den Prozessen gestärkt. Es ergaben und ergeben sich Synergieeffekte mit anderen Kontexten wie dem DFG-Graduiertenkolleg Unterrichtsprozesse (UpGrade, 2018) und dem Telekom-Entwicklungsverbund „Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore".

3. Schluss

Anforderungssituationen schaffen Lerngelegenheiten, die Theorie und Praxis auf vielfältige Weise verbinden. So entstehen Lernmodule, die in ihrem Umfang, ihrer Komplexität, ihrem Inhalt und in ihrer Einbindung in größere Lernzusammenhänge systematisch anpassbar sind. Für ihre Entstehung braucht es eine intensive Zusammenarbeit und Vernetzung von schulischen Akteurinnen und Akteuren und Forschenden. Sie müssen sowohl wissenschaftlich validiert und fundiert werden als auch aus schulpraktischer Sicht relevant und authentisch sein.

Der Einsatz solcher Lernmodule kann im Studium für systematischen Kompetenzaufbau genutzt und in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung weitergeführt werden. So wird zusätzlich zum Entstehungskontext der Anforderungssituationen eine Vernetzung aller Phasen erreicht. Anforderungssituationen und die darauf aufbauenden Lernmodule bilden einen Fundus von Theorie-Praxis-Beispielen, der für Forschende ebenso wie Lehrende an Schulen Anregung, Unterstützung und Austauschanlass sein kann. Studierende werden durch die Bearbeitung der Lernmodule sowohl mit für Schule und Unterricht relevanter Forschung und Theorie als auch mit praktisch-pragmatischen Ansätzen und Sichtweisen der Lehrkräfte an Schulen vertraut.

Literatur

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

CampusSchule (2018). Homepage von CampusSchule. Universität Koblenz-Landau (2015). Verfügbar unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/einrichtungen/campusschule/campusschule [25.09.2018].

Ernst, K. & Wedekind, H. (1993). Lernwerkstätten – eine Übersicht. In K. Ernst & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation* (S. 9–32). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V.

HDA (2018). Homepage der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/einrichtungen/hda [25.09.2018].

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.-J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–36). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 297–313). Münster:Waxmann.

Kiel, E. (2011). Forschung zum Lehrerhandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 748–754). Münster: Waxmann.

König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW): Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.

KONECS (2018). Homepage zu KONECS. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/konecs [25.09.2018].

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997a). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mendl, H. & Sitzberger, R. (2016). Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. In J. Mägdefrau & H.-S. Fuchs (Hrsg.), *Lehrerbildung: Neue Herausforderungen – neue Konzepte* (= *PAradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik Ausgabe 2016*) (S. 163–178). Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik.

Miotk, J. (2017). Interreligiöse Kompetenzbildung und interreligiöses Lernen an Hochschulen. Studentische Einblicke, Chancen und Herausforderungen für die Religionslehrer/innenbildung. *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, 8, 187–200.

MoSAiK (2018). Homepage von MoSAiK. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter https://mosaik.uni-koblenz-landau.de/allgemeine-informationen/ [25.09.2018].

NCS (2018). Homepage zu Netzwerk Campus-Schulen. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter http://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/ZFL_Projekte/NetzwerkCampusSchulen [25.09.2018].

Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. Verfügbar unter https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/oelkers_studium_praktikum.html [25.09.2018].

Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAI*. Saarbrücken u. a.: Saarland Universität, Institut für Erziehungswissenschaft. doi: 10.22028/D291-23366

Radtke, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 11–24). Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Risch, B., Blöcher, K., Holfelder, A. K., Schehl, M. & Weinberger, P. (2017). Konzept und Praxis des Zertifikats „Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit (BTN)" – BNE in der Lehrerbildung. *ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *40* (3), 11–17.

Roth, J. (2015). Lehr-Lern-Labor Mathematik – Lernumgebungen (weiter-)entwickeln, Schülerverständnis diagnostizieren. In F. Caluori, H. H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 748–751). Münster: WTM-Verlag.

Roth, J. (2017). Videovignetten zur Analyse von Unterrichtsprozessen – Ein Entwicklungs-, Forschungs- und Lehrprogramm. In U. Kortenkamp & A. Kuzle (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 1277–1280). Münster: WTM-Verlag.

Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 154–165.

Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood research quarterly*, 13 (1), 107–124.

UpGrade (2018). Homepage von UpGrade. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/einrichtungen/upgrade [25.09.2018].

Walz, M. & Roth, J. (2017). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte erfassen – Zusammenhänge zwischen Diagnose-, Handlungs- und Reflexionskompetenz. In U. Kortenkamp & A. Kuzle (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 1367–1370). Münster: WTM-Verlag.

Wildemann, A. (2017). Heterogenität als Ziel von Bildung. Diagnostizieren, unterrichten und fördern im Sprachlichen Anfangsunterricht. In R. Sigel & E. Inckemann (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb der Grundschule in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule* (S. 23–34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

ZentrAL (2018). Homepage des ZentrAL. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/zentral/ [25.09.2018].

zepf (2018). Homepage des zepf. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter http://zepf.eu/ [25.09.2018].

Theorie-Praxis-Räume in der Oldenburger Lehrerbildung – Potenziale und Grenzen am Beispiel des Experimentallabors Ökonomische Bildung (OX-Lab)

Marcus Allbauer, Stephan Friebel-Piechotta und Dirk Loerwald

Lehramtsstudiengänge sind professionsbezogene Studiengänge, bei denen das Anforderungsprofil der beruflichen Praxis recht klar definiert werden kann. Damit ist die systematische Einbettung von Praxiselementen in die theoretische Grundstruktur von Lehramtsstudiengängen nicht nur möglich, sondern auch besonders relevant. Seit Bestehen der Lehrerausbildung ist das Verhältnis von Theorie und Praxis dementsprechend ein Dauerthema.

Im Laufe der Zeit wurden national und international verschiedene Modelle der Lehrerausbildung realisiert, die sich unter anderem in der Art und Weise unterscheiden, wie schulpraktische Erfahrungen mit der theoriefundierten Lehre an den Hochschulen verbunden werden können. Exemplarisch:

- Lehrerausbildung wird in Deutschland zweiphasig realisiert (Studium/Referendariat), in anderen Ländern meist einphasig.
- In manchen Bundesländern gibt es im Masterstudium ein Praxissemester, in anderen beschränken sich die Praxisphasen auf einige Wochen.
- In Baden-Württemberg wird die erste Phase der GHR (Grund-, Haupt- und Realschul-)Lehrerausbildung in praxisorientierten Pädagogischen Hochschulen angeboten. Der übliche Ort für Lehramtsstudiengänge ist in Deutschland heute aber überwiegend die Universität.
- Aber auch an Universitäten werden wiederum unterschiedliche Modelle umgesetzt, von einer Fach-zu-Fach-Zuordnung bis hin zu eigenen inneruniversitären „Schools of Education".

Bei all diesen Modellen geht es auch darum, wie eine theoriefundierte und zugleich praxisrelevante Ausbildung realisiert werden kann, die angehende Lehrkräfte mit solchen Kompetenzen ausstattet, die sie später im beruflichen Alltag benötigen.

In Oldenburg hat der Praxisbezug im Lehramtsstudium eine lange Tradition. Die Universität ist aus einer ehemaligen Pädagogischen Hochschule hervorgegangen, und auch heute sind noch mehr als ein Drittel der ca. 15.000 Studierenden in Lehramtsstudiengängen immatrikuliert. Zur Verknüpfung von Praxis und Theorie gibt es über die vielen vereinzelten phasenübergreifenden Kooperationen in den jeweiligen Fächern hinaus institutionelle Strukturen (z. B. Arbeitsbereich „Berufsfeld Schule" im Didaktischen Zentrum, Gesprächskreis Schule – Universität oder GHR-Regionalnetz Oldenburg).

Auch im Rahmen des durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderten Oldenburger Projekts OLE+ ist die Analyse, Reflexion und (Neu-)Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung in den Lehramtsstudiengängen ein zentrales Element. Einer von vier Kernprozessen im Projekt beschreibt Lehrerbildung als eine Theorie-Praxis-Synthese, und die zentrale Maßnahme in diesem Kernprozess ist die Einrichtung sogenannter Theorie-Praxis-Räume. Die konzeptionellen Überlegungen zu diesen Theorie-Praxis-Räumen und ein Beispiel aus der ökonomischen Bildung werden im Folgenden dargestellt.

1. Theorie-Praxis-Räume als Maßnahme im Projekt OLE+

Die Lehrerausbildung steht vor der Herausforderung, sowohl innerhalb der ersten Phase als auch in Abstimmung der drei Phasen untereinander eine bildungswirksame Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis zu gewährleisten. Erkenntnisse (z. B. vermittelt über universitäre Lehrveranstaltungen oder Fortbildungsmaßnahmen) und Erfahrungen (z. B. aus Schulpraxisphasen, dem Referendariat oder der alltäglichen Schulpraxis) sind im Sinne einer ganzheitlichen und

umfassenden (Lehrer-)Bildung in ein komplementäres Verhältnis zu bringen. Die neuen Oldenburger Theorie-Praxis-Räume setzen hier an und haben das Ziel, eine professionelle Verzahnung von Theorie und Praxis im Rahmen der Lehrerausbildung zu fördern.

1.1 Theorie-Praxis-Verständnis

Bevor wir konkret auf das Oldenburger Konzept eingehen, klären wir zunächst, was im vorliegenden Kontext unter „Theorie" und „Praxis" verstanden werden soll. Im Einklang mit der einschlägigen Literatur zur Lehrerbildung wird unter „Theorie" zunächst einmal wissenschaftliches Wissen verstanden, das von implizitem und handlungspraktischem Wissen abgegrenzt wird (vgl. u. a. Blömeke, 2002, S. 258; Hedtke, 2000). Zur Systematisierung eines solchen theoretisch-formalen Lehrerwissens werden in der Literatur verschiedene Taxonomien vorgeschlagen. Weitgehend konsensual ist die auf Shulman (1986) zurückgehende Einteilung in „Fachwissen", „fachdidaktisches Wissen" und „generisches pädagogisches Wissen" (vgl. hierzu Baumert & Kunter, 2006, S. 482 ff.), die auch im Projektkontext zur inhaltlichen Konkretisierung des Theoriebegriffs herangezogen wird.

Der Begriff „Praxis" bezieht sich im Kontext von OLE+ auf die (spätere) Berufspraxis von Lehrpersonen. Je nach inhaltlicher Ausrichtung im Lehramtsstudium können in Anlehnung an die Taxonomie des Lehrerwissens ebenfalls fachwissenschaftliche (z. B. Betriebspraktikum im Fach Wirtschaft), fachdidaktische (z. B. Planung und Durchführung einer Schülerexkursion im Fach Erdkunde) und allgemeinpädagogische (z. B. Expertengespräch zu Mobbing in der Schule im Professionalisierungsbereich) Praxisbezüge unterschieden werden, wobei der Fokus im Projekt OLE+ auf den beiden letztgenannten Ausprägungen liegt, weil sie für die Lehrerbildung spezifisch sind.

In Anlehnung an relevante Literatur zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung werden Theorie und Praxis als differente Logiken aufgefasst, die erst durch einen spezifischen Vermittlungsprozess zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Mägdefrau & Schumacher, 2001; Makrinus, 2013; Neuweg, 2011). Die Lehrkräfte in den Schulen greifen dabei – so wird im hier zugrunde gelegten Modell der biografischen Relationierung (Makrinus, 2013) angenommen – zwar grundsätzlich auf die Deutungsangebote der Wissenschaft zurück, welches wissenschaftliche Wissen sie aber nutzen, entscheiden die Praktikerinnen und Praktiker allerdings autonom. Besonders relevant für diesen Auswahlprozess scheinen die (beruflichen) Erfahrungen der Lehrpersonen zu sein (Makrinus, 2013, S. 66). Das Studium und die Praxiserfahrungen sollten demzufolge nicht lediglich additiv aneinandergereiht, sondern wechselseitig miteinander verknüpft werden.

1.2 Theorie-Praxis-Räume in der ersten Phase der Lehrerbildung

Praxisbezüge können im Lehramtsstudium auf unterschiedliche Art und Weise realisiert werden. Neben den üblichen Schulpraktika zählen hierzu vor allem die speziell auf die Vermittlung von explizitem Handlungswissen ausgerichteten Veranstaltungen (z. B. Unterrichtsplanungs- oder Methodenseminare). Zudem können auch solche Lehrveranstaltungen zu den Praxisbezügen gezählt werden, die systematisch in Form von kleinen Fallstudien oder Videovignetten mit Praxisbeispielen arbeiten (vgl. Hessler & Oechsle, 2012, S. 114). Ebenso sind Formate zur Beforschung von Schulpraxis durch kleine Studierendenprojekte oder Besuche von Schulklassen in der Universität zu nennen.

Zu dem letztgenannten Punkt gehören auch die an einigen Standorten vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich bestehenden Lehr-Lern-Labore. Auf dieser Idee bauen die im Projekt OLE+ eingerichteten Theorie-Praxis-Räume auf. Der Laborbegriff wurde bewusst nicht verwendet, um zum einen auch solche Fächer/Fachbereiche mitnehmen zu können, in denen Labore nicht üblich sind, und zum anderen den Fokus auf der Theorie-Praxis-Synthese als (fach-)didaktischer Kernaufgabe dieser Räume deutlich zu machen. Die Theorie-Praxis-Räume sind in der Regel physische Orte, aber auch virtuelle Räume (z. B. Datenbanken oder Portale) werden nicht ausgeschlossen. Üblicherweise bieten Theorie-Praxis-Räume den Schulklassen einen Mehrwert, den sie in der Schule nicht ohne Weiteres realisieren können. Dies kann beispielsweise an der Ausstattung liegen (z. B. Materialien oder technische Geräte), am innovativen fachdidaktischen Konzept und/oder am Fachpersonal.

Solche Theorie-Praxis-Räume können eine Theorie-Praxis-Synthese auf mehrfache Art und Weise befördern. Handlungs- und erfahrungsorientierte Lehr-Lern-Methoden können unmittelbar ausprobiert werden, und Studierende können selbst Lehr-

Lern-Prozesse planen und erproben, sei es mit ihren Kommilitoninnen oder mit Schulklassen. Die Theorie-Praxis-Räume sind zudem so angelegt, dass bezogen auf Lehr-Lern-Prozesse systematische Beobachtungen möglich sind und Daten erhoben und ausgewertet werden können. Dies ermöglicht eine umfangreiche (fach-) didaktische Reflexion der Lehr- und Lernaktivitäten.

Die Theorie-Praxis-Räume werden kumulativ in das Hochschulcurriculum der entsprechenden Fächer integriert. Im Projekt OLE+ wird diese systematische curriculare Verankerung in den Lehramtsstudiengängen durch eine eigene AG zur Curriculumentwicklung gefördert. Ziel ist es, die Studierenden sukzessive auf die komplexen Anforderungen vorzubereiten, die mit dem eigenverantwortlichen Unterrichten von Kindern und Jugendlichen einhergehen. Diese Annäherung an den „echten" Unterricht kann angebahnt werden durch die Analyse von konkreten Unterrichtssituationen (z. B. mithilfe von Videovignetten), die Simulation von Unterricht im Seminar oder die angeleitete Unterrichtung von kleinen Schülergruppen oder ganzen Klassen.

1.3 Theorie-Praxis-Räume als Orte für phasenübergreifende Kooperation

Eine professionelle Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung in Deutschland ist nur möglich, wenn die drei Phasen aufeinander abgestimmt sind und die beteiligten Akteurinnen und Akteure miteinander kooperieren. Da es sich um drei verschiedene Subsysteme (Hochschulen, Studienseminare, Schulen) handelt, die nach je eigenen Funktionslogiken arbeiten, ist diese Aufgabe mit größeren Herausforderungen verbunden, als es zunächst scheinen mag.

Kooperationen mit einzelnen Personen sind in der Regel noch recht einfach zu organisieren, aber dann auch wieder an die entsprechenden Personen gebunden und in ihrer Breitenwirkung nicht immer hinreichend. Hier bieten die Theorie-Praxis-Räume als Institution einen Ort für den Austausch und die Zusammenarbeit. Durch Besuche von Schulklassen oder Studienseminaren, durch Lehrerfortbildungen oder (fach-)didaktische Forschungsprojekte mit Schüler-/Lehrerbeteiligung werden die Theorie-Praxis-Räume zu Orten der Begegnung, des Diskurses und der gemeinsamen Reflexion.

1.4 Theorie-Praxis-Räume als Infrastruktur für anwendungsorientierte Grundlagenforschung

Die (fach-)didaktische Forschung befindet sich aufgrund ihrer spezifischen Ausrichtung auf schulisches Lernen in einem Spannungsfeld der zwei Referenzsysteme Hochschule und Schule. Auf der einen Seite muss den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten unter Anwendung (häufig komplexer) Forschungsmethoden entsprochen werden. Auf der anderen Seite muss fachdidaktische Forschung stets Bezüge zum konkreten Anwendungskontext in der Schule herstellen. Es gilt, das auch in anderen Disziplinen diskutierte Spannungsfeld „Rigor vs. Relevance" (Nicolai, 2004) konstruktiv aufzulösen, um als Fachdidaktik dem Anspruch einer Theorie der Praxis für die Praxis gerecht zu werden.

Basierend auf einem solchen Grundverständnis haben sich in der internationalen Bildungsforschung eine Reihe von Forschungsansätzen etabliert, wie beispielsweise „Action Research", „Instructional Design", „Design Based Research" oder „Design Experiments". In der deutschsprachigen Diskussion werden in diesem Kontext Bezeichnungen gewählt wie „Entwicklungsorientierte Bildungsforschung", „Aktionsforschung" oder „Fachdidaktische Entwicklungsforschung". Die Intention all dieser Ansätze ist die Konstruktion und Bereitstellung von in der Forschung bewährten Empfehlungen, Konzepten, Materialien, medialen Formaten etc. für Lehr-Lern-Prozesse.

Theorie-Praxis-Räume, wie sie im Oldenburger Projekt OLE+ etabliert werden, können eine ideale Ausgangssituation für eine fachdidaktische Forschung sein, die sowohl auf den Erkenntnisfortschritt für die Scientific Community als auch auf den praktischen Nutzen der Forschungsergebnisse für die Akteure im Bildungssystem abzielt. Sie ermöglichen die Generierung von Daten für vor allem bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschungsfragestellungen, insbesondere durch Experimentaldesigns und Interventionsstudien. Aufgrund der unmittelbaren Möglichkeit, Lehr-Lern-Designs zu erproben, zu beobachten und auszuwerten, sind sie ein idealer Ort für eine „anwendungsorientierte Grundlagenforschung" (Krüger et al., 2014, S. 7) in der Fachdidaktik.

Theorie-Praxis-Räume bieten für die Qualität der Forschungsergebnisse eine Reihe von Vorteilen, wie sie üblicherweise für Laborstudien gelten. Sie bringen – im Vergleich zur Feldforschung – aber auch die gleichen Limitationen mit sich (siehe ausführlich dazu Aufschnaiter, 2014, S. 84 ff.).

2. Das OX-Lab als Theorie-Praxis-Raum in der ökonomischen Bildung

Das Oldenburger Experimentallabor Ökonomische Bildung (OX-Lab) wurde im Rahmen des Projektes OLE+ 2017 als neuer Theorie-Praxis-Raum offiziell eröffnet. An 30 tabletgestützten Arbeitsplätzen können Studierende, Referendarinnen, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler in analogen und digitalen ökonomischen Experimenten ihr eigenes Entscheidungsverhalten in ökonomisch geprägten Modellsituationen erproben und reflektieren. Exemplarisch wird an dieser Stelle vorgestellt, wie die grundlegende Konzeption der Theorie-Praxis-Räume im Projekt OLE+ fachspezifisch umgesetzt wurde. Wichtig ist der Hinweis, dass alle am OLE+-Projekt beteiligten Fächer – aufbauend auf dem gleichen konzeptionellen Fundament – ein je domänenspezifisch ausgeprägtes Konzept für einen solchen Raum entwickelt haben. In der ökonomischen Bildung nehmen Experimente – wie in den Naturwissenschaften – eine zentrale Funktion als Lehr- und Forschungsmethode ein. Dies ist nicht in allen Oldenburger

Theorie-Praxis-Räumen der Fall. So wird beispielsweise in den Theorie-Praxis-Räumen der Fächer Philosophie oder Deutsch und in den Bildungswissenschaften mit anderen methodischen Zugängen gearbeitet.

2.1 Experimente in der ökonomischen Bildung

Ökonomische Experimente gelten heute als etablierte Methode und gehören – nicht nur an US-amerikanischen oder britischen Hochschulen – zur wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Lehre. Die Adaption und Rekonstruktion dieser Experimente und die Entwicklung und Erprobung neuer Experimente für allgemeinbildende Lehr-Lern-Prozesse nimmt auch an deutschen Schulen sukzessive zu.

Die Klassenzimmerexperimente sind in diesem Kontext explizit von den Forschungsexperimenten zu unterscheiden. Beide ähneln sich zwar, sind aber in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung unterschiedlich angelegt (vgl. DeYoung, 1993; Loerwald, 2012). Forschungsexperimente dienen der Generierung neuen Wissens bzw. der Erkenntnisgewinnung und werden für Hypothesentests und Ermittlung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen verwendet („test theory"; DeYoung, 1993). Classroom Experiments dienen dagegen der Vermittlung von bewährtem Wissen bzw. dem Kompetenzaufbau („teach theory"; ebd.). Sie ermöglichen einen simulierten, erfahrungsorientierten Zugang zu fachspezifischen Inhalten. Die konkreten Erfahrungen aus durchgeführten Experimenten im Klassenraum können als Ausgangspunkt eines zyklischen Lernprozesses genutzt werden (Kolb, 1984, S. 20 ff.; Nagel, 2006, S. 108 ff.).

Experimente nehmen als methodischer Rahmen für Lehr-Lern-Prozesse im Wirtschaftsunterricht eine zunehmend wichtige Bedeutung ein. Sie eignen sich besonders, um die Struktur von typischen wirtschaftlich geprägten Lebenssituationen zu modellieren. Es handelt sich dabei um eine forschungsorientierte Form des Erfahrungslernens, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Experimenten – als handelnde und entscheidende Akteurinnen und Akteure stets Bestandteil des experimentellen Settings sind. Innerhalb der simulierten Realität können die Lernenden individuelle Erfahrungen sammeln.

2.2 Ausstattung und Ausgestaltung des OX-Lab

Im Aufbau und hinsichtlich der Ausstattung ähnelt das OX-Lab den an einigen Universitäten mittlerweile etablierten Wirtschaftsforschungslaboren. Um Entscheidungsverhalten aus anonymen Großgruppenkontexten (Unternehmen, Märkte etc.) in der Kleingruppe im Labor simulieren zu können, muss in einem solchen Wirtschaftsforschungslabor Anonymität gewährleistet werden. Das OX-Lab verfügt deshalb über 30 mobile Sichtschutzwände, die die Entscheidungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor externen Einflüssen (z. B. sozialer Kontrolle durch andere Teilnehmende) schützen.

Die Experimente im OX-Lab werden – neben Paper-Pencil-Verfahren – zunehmend digital durchgeführt. Der Einsatz digitaler Medien bietet in diesem Zusammenhang den besonderen Vorteil, dass Daten simultan erhoben, ausgewertet und präsentiert werden können.

Dadurch verringert sich nicht nur die Dauer einer Unterrichtseinheit, es wird auch der Blick auf die Auswertungs- und Transferphase geschärft und damit auf die unterrichtspraktische Erprobung des Lehrenden. An 30 iPads können die Probandinnen und Probanden mithilfe der an der Universität Passau entwickelten Software classEx (*https://classex.uni-passau.de*) Marktexperimente, Entscheidungsexperimente und spieltheoretische Experimente durchführen. Zunehmend werden im OX-Lab eigene Experimente entwickelt, die sich noch enger an den Themen der Kerncurricula in Niedersachsen orientieren.

Über eine flexible Raumgestaltung werden im OX-Lab vielseitige Lehr-Lern-Arrangements ermöglicht. Das Labor bietet neben Einzelarbeitsplätzen Gestaltungsmöglichkeiten für Gruppenarbeiten und Begegnungszonen. Lehrende, die das Labor als außerschulischen Lernort nutzen, haben die Möglichkeit, den Experimenten als Beobachterinnen und Beobachter beizuwohnen oder in die sogenannte „Teacher's Corner" auszuweichen und ihre Schulklassen in die Betreuung der Laborleitung oder der Studierenden zu übergeben.

2.3 Praxisorientierte Lehre im OX-Lab

Im ersten Halbjahr seines Bestehens haben über 300 Schülerinnen und Schüler den Theorie-Praxis-Raum in der ökonomischen Bildung besucht. Studierende aus 6 Bachelor- und Masterseminaren der Universität Oldenburg haben den Lernort Labor mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durchlaufen. Die entsprechenden Lehrveranstaltungen waren entweder fachlich-inhaltlich oder didaktisch-methodisch ausgerichtet.

Insbesondere im Basiscurriculum ihres Bachelorstudiums nehmen Studierende als Probandinnen und Probanden an Experimenten teil. In einführenden fachwissenschaftlichen Veranstaltungen werden Experimente zu bestimmten Themenstellungen durchgeführt und der Theorie-Praxis-Raum als außerschulischer Lehr-Lern-Ort vorgestellt. Diese Teilnehmendenrolle ist mit einer theoretisch-formalen Reflexion fachwissenschaftlicher Zusammenhänge und mit ersten Einblicken in die Unterrichtsmethode verbunden. Der Fokus liegt auf einer problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den Inhalten und Themen des Faches.

Im weiteren Verlauf des Studiums lernen Studierende (in der Regel ab dem dritten Semester) in den fachdidaktischen Seminaren Experimente als eine innovative Unterrichtsmethode für den Wirtschafts- und Politik-Wirtschaftsunterricht kennen. Die zunächst eingenommene Beobachterrolle soll auf die spätere Umsetzung vorbereiten.

In Wahlpflichtmodulen (z. B. „Fachdidaktische Werkstatt") haben die Studierenden die Möglichkeit, sich mit ökonomischen „Classroom Experiments" auseinanderzusetzen. In solchen Veranstaltungen wird ein mehrperspektivischer (Beobachtende, Teilnehmende, Akteurinnen und Akteure) und in hohem Maße eigenständig verantworteter Lernprozess initiiert, der stets explizite Bezüge zur Unterrichtspraxis in den Schulen herstellt. Dazu gehört auch die eigenständige Entwicklung von Anleitungen für Experimente. Die Durchführung der Experimente mit den Schulklassen, die das Labor besuchen, ist zukünftig vorgesehen.

Im Masterstudium wird die systematische Einbindung des Labors über die Vertiefung von Unterrichtsexperimenten im Vergleich zu anderen Methoden fortgesetzt. Das sogenannte „Projektband" im GHR-Studium, in dem kleine Forschungsarbeiten im Praxissemester des Masterstudiums realisiert werden, soll zukünftig verstärkt genutzt werden, um Studierende in der Rolle der Lehrenden mit den jeweiligen Schulklassen, die sie im Praktikum betreuen, ins OX-Lab zu holen. Dies hätte den weiteren Vorteil, dass eigenständiges Lehrerhandeln und eigenständige Forschung systematisch miteinander verknüpft werden.

2.4 Potenziale für die phasenübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung

In regelmäßigen Abständen werden im Oldenburger Experimentallabor Ökonomische Bildung Fortbildungskurse für Lehrkräfte angeboten. Der Fokus liegt hier bis dato vor allem auf den Experimenten als Unterrichtsmethode. Nicht zuletzt aufgrund der motivationalen Vorteile von Klassenzimmerexperimenten gegenüber anderen Unterrichtsformaten besteht in der Lehrerschaft ein großes Interesse, aber auch ein ebenso großer fachdidaktischer Fortbildungsbedarf.

Die Fortbildungen funktionieren wiederum als Ort des Austausches, indem die Lehrkräfte Rückmeldungen zu den Experimenten geben und man gemeinsam diskutieren kann, was einen professionellen und modernen Wirtschaftsunterricht ausmacht und welche Potenziale und Grenzen die Experimente in diesem Zusammen-

hang haben. Um die Lehrkräfte bei dem Einsatz von Experimenten über das Labor hinaus zu unterstützen, werden sukzessive Begleitmaterialien erstellt, mit denen die eigene Durchführung und/oder Auswertung der Experimente in der Schule realisiert werden kann. Diese Materialien werden curricular in die Inhaltsstruktur der Fächer Wirtschaft (Haupt-, Ober- und Realschulen) und Politik-Wirtschaft (Gymnasium) in Niedersachsen eingebettet.

Ein wichtiger Entwicklungsschritt für das OX-Lab ist die systematische Zusammenarbeit mit Studienseminaren und Schulen aus der Region. Hier sind in den letzten Jahren in Niedersachsen – beispielsweise im Rahmen von GHR 300 – neue Institutionen der phasenübergreifenden Kooperation entstanden, aus denen sich Potenziale für die Einbindung des Oldenburger Experimentallabors Ökonomische Bildung ergeben.

2.5 Potenziale für die fachdidaktische Entwicklungsforschung

Im OX-Lab wird keine (!) experimentelle Wirtschaftsforschung betrieben, wie dies in ähnlichen Laboren in der BWL oder VWL der Fall ist. Es geht darum, die Lehrexperimente selbst sowie die damit verbundenen Lernprozesse und die jeweiligen Lern(miss)erfolge zum Gegenstand der Forschung zu machen. Das Experiment ist somit sowohl Forschungsgegenstand als auch Forschungsmethode. Exemplarisch soll der Aufbau einer solchen Studie im Folgenden kurz skizziert werden.

Im Jahr 2017 wurde im OX-Lab eine Interventionsstudie durchgeführt, die derzeit ausgewertet wird. Im Fokus dieser so genannten Ex|act-Studie, in deren Rahmen verschiedene Varianten ähnlicher Experimente hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit untersucht werden, steht die fachdidaktische Mikro-Makro-Problematik erfahrungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Zoerner, 2008; Loerwald, 2012). Übertragen auf Experimente besagt diese, dass gesellschaftliche Phänomene und soziale Probleme (Makroebene) in einem Classroom Experiment modelltheoretisch rekonstruiert werden (Mikroebene), der Transfer und die Generalisierbarkeit der exemplarischen Situation aber eine enorme fachdidaktische Herausforderung darstellen. Die zentrale Zielsetzung des Forschungsprojektes Ex|act besteht darin, solche Experimentalsituationen zu identifizieren (z. B. ein Variante eines „Public Good Games“), die den Transfer der abstrakten Erkenntnisse aus dem Experiment auf die Makroebene (z. B. den globalen Abbau endlicher Ressourcen) bestmöglich fördert.

Die abhängige Variable in den Interventionsstudien ist das Strukturwissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Zoerner, 2001), weil es in ökonomischen Lehrexperimenten in der Regel darum geht, die Struktur eines realen Phänomens oder Problems (z. B. eines Marktes, einer Entscheidungssituation oder eines sozialen Dilemmas) mithilfe der modelltheoretischen Rekonstruktion im Klassenraum erfahrbar zu machen. Ökonomische Experimente sollen nicht selten „Aha-Effekte“ auslösen, die die jeweils zugrunde liegende Problemstruktur nachvollziehbar werden lassen. Im vorliegenden Projekt ist daher die Frage besonders relevant, mit welcher Form der Ausgestaltung von Experimenten Schülerinnen und Schüler besser dazu in die Lage versetzt werden, den strukturellen Kern des jeweiligen Experiments zu verstehen. Die unabhängigen Variablen sind Anonymität, Kontext und Anreize.

Aus den Ergebnissen werden – ganz im Sinne einer anwendungs- und nutzenorientierten Entwicklungsforschung – Gestaltungsanforderungen an die Konstruktion von Experimentalsituationen im Wirtschaftsunterricht herausgearbeitet und exemplarisch Materialien entwickelt, die diesen Anforderungen genügen.

3. Ausblick

Es ist deutlich geworden, dass die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ angestoßenen Reformprozesse in der Oldenburger Lehrerbildung einen Schwerpunkt auf die Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses legen. Mit dem Ausbau bestehender und der Einrichtung neuer Theorie-Praxis-Räume werden Orte für praxisorientierte Lehre, phasenübergreifende Kooperation und anwendungsorientierte Forschung geschaffen. Durch die Einbettung der Theorie-Praxis-Räume in die entsprechenden Hochschulcurricula der beteiligten Fächer wird Verlässlichkeit geschaffen. Zukünftig wird es die Aufgabe sein, weitere didaktische Konzepte und Materialien für den Einsatz in den Theorie-Praxis-Räumen zu entwickeln und die Aktivitäten in den Räumen zu evaluieren.

Literatur

Aufschnaiter, C. v. (2014). Laborstudien zur Untersuchung von Lernprozessen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 81–94). Berlin Heidelberg: Springer VS.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469–520.

Blömeke, S. (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. Ein Beitrag zur Debatte in „Die Deutsche Schule". *Die Deutsche Schule* 94, 257–261.

DeYoung, R. (1993). Market Experiments: The Laboratory versus the Classroom. *Journal of Economic Education*, 24 (4), 335–350

Frank, B. (1997). The Impact of Classroom Experiments on the Learning of Economics: An Empirical Investigation. *Economic Inquiry* 35 (4), 763–769.

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.-J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 21)* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.

Hessler, G. & Oechsle, M. (2012). Studium und Beruf – Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In W. Schubarth, K. Speck, K. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 113–125). Wiesbaden: Springer.

Holt, C. A. (1999). Teaching Economics with Classroom Experiments. *Southern Economic Journals* 65 (3), 603–610.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Komorek, M. (2012). Oldenburger Lehr-Lern-Labore OLELA. In Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (Hrsg.), *Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht 32* (S. 128–130). Münster: LIT.

Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.) (2014). *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Loerwald, D. (2012). Die unsichtbare Hand (be-)greifbar machen? Potenziale und Grenzen experimenteller und praxisorientierter Zugänge zum Themenfeld Marktwirtschaft. In M. Schuhen, M. Wohlgemuth & C. Müller (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung, Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft* (S. 223–236). Stuttgart: Lucius et Lucius.

Mägdefrau, J. & Schumacher, E. (2001). Zwischen Wissen und Können – Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. *Die deutsche Schule* 93, 411–422.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.

Nagel, W. (2006). *Experimentelles Lernen in der ökonomischen Bildung der Sekundarstufe I*. Aachen: Shaker Verlag.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, 3–45.

Nicolai, A. (2004). Der „trade-off" zwischen „rigor" und „relevance" und seine Konsequenzen für die Managementwissenschaften. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 74, 99–118.

Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik* (4. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.

Weyland, M. (2016). *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Zoerner, A. (2008). Stolpersteine oder Leitplanken – Emergenz- und Aggregationsprobleme erfahrungsorientierten Unterrichts und die Antwort der ökonomischen Bildung, In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft, Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 200–214) Wiesbaden: Springer VS.

Zoerner, A. (2001). Welche ökonomische Bildung wollen wir? *sowi-onlinejournal*, 1. Verfügbar unter https://www.sowi-online.de/node/1340 [02.09.2018].

Reflexive Fachlichkeit – Zur Konstruktion und Erfahrung von Praxis in Wissenschaft und Schule

Ulrich Vogel, Carina Peter und Annette Huppert

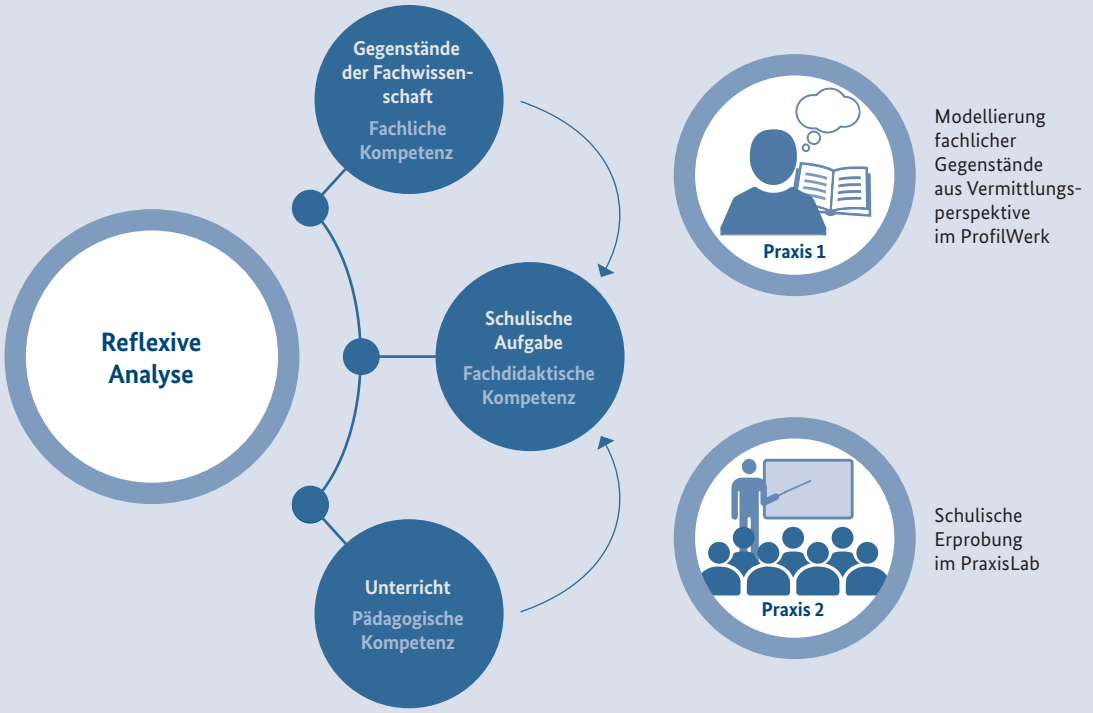
Der Praxisorientierung kommt im Studium für das Lehramt eine besondere Bedeutung zu. Das Berufsziel Lehrerin und Lehrer klar vor Augen, ist der Wunsch nach einer zeitlich langen und intensiven Erprobung in der Praxis des schulischen Alltags bei vielen Studierenden besonders stark und in der gesellschaftlichen Debatte mit der Hoffnung auf eine stärkere Professionalisierung verbunden. Für einen guten Unterricht sind neben bildungswissenschaftlichen die fachwissenschaftlichen und darauf aufbauend fachdidaktischen Kompetenzen (Kunter et al., 2011) von entscheidender Bedeutung. In der dreiphasigen Lehrerbildung ist das Spezifikum der Universität die Fachlichkeit, d. h. die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung für den Lehrberuf. Um diese frühzeitig an den spezifischen Professionalisierungsprozess der Studierenden zu koppeln, werden in den seit dem Wintersemester 2015/16 an der Philipps-Universität Marburg erprobten Marburger Praxismodulen (MPM) fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Module eng verzahnt und in einer curricularen Struktur abgebildet. Die MPM umfassen vier neuartige, aufeinander bezogene schulpädagogische und fachdidaktische Module sowie zwei restrukturierte schulpraktische Phasen. Sie integrieren Fachlichkeit und Professionalisierung im Prinzip des doppelten Praxisverständnisses.

1. Fachlichkeit und Professionalisierung – Doppeltes Praxisverständnis

Die anzubahnende Professionalisierung der Lehramtsstudierenden basiert im Rahmen der fachübergreifend aufeinander abgestimmten MPM auf einer intensiven Auseinandersetzung mit der Fachwissenschaft aus konsequent fachdidaktischer und schulpädagogischer Perspektive. In reflexiv verbundenen Teilschritten wird der fachliche Gegenstand aus fachdidaktischer Perspektive modelliert und damit in Aufgaben überführt, die das fachliche Problem in seinem Kern und damit in Form von elementaren Vermittlungsschritten abbilden (Laging, 2018; Schween, Trabert & Schmitt, 2018). Das hierdurch an ausgewählten Leitideen erwachsende exemplarische Grundverständnis des Faches dient dabei nicht nur der fachlichen Kompetenzentwicklung der Studierenden, sondern es ist gerade dieses Fachverständnis, das eine universelle Übersetzungshilfe für fachliche Inhalte in die unterrichtliche Praxis, also die schulische Inszenierung in Form von Aufgaben, darstellt. Die intensive Auseinandersetzung mit den spezifischen Gegenständen, Methoden und Vorgehensweisen der Fachwissenschaften ist grundlegend dafür, dass Lehramtsstudierende sich zu selbstbewussten Expertinnen und Experten ihrer Fächer entwickeln. Die fachliche Kompetenz ist für die schulische Vermittlungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern grundlegend.

Annette Huppert

Abbildung 1: Doppeltes Praxisverständnis in den MPM (Grafik: Cathleen Gettkandt)



In diesem Sinne folgen die MPM dem Prinzip eines doppelten Praxisverständnisses, das die Erarbeitung der spezifischen (ersten) Praxis des jeweiligen Faches in der Universität mit der (zweiten) Praxis der Vermittlung des Faches im Unterricht der Schule reflexiv verbindet (Laging, Hericks & Saß, 2015). Durch die modulübergreifende Verzahnung der insgesamt vier Module in den MPM wird das doppelte Praxisverständnis für die Studierenden erfahrbar.

ProPraxis – das Marburger Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" – zielt auf die Professionalisierung der Studierenden ab. Kern der Professionalisierung ist ein doppeltes Praxisverständnis, bei dem die Fachlichkeit ins Zentrum rückt und durch eine fachdidaktische Reflexion modelliert wird, um anschließend im Hinblick auf die Unterrichtspraxis in professionelles Handeln überführt werden zu können. Der wissenschaftliche Austausch über diese Kernidee, für die eine je spezifische fachdidaktische Modellierung der Fachlichkeit leitend ist, erfolgt im Professionalisierungsforum – ProfiForum – die organisatorische Abstimmung der Lehre in einem PraxisForum. Der Austausch im ProfiForum dient nicht der Nivellierung, sondern der Kultivierung der unterschiedlichen Zugänge zu Fachgegenständen und folgt dem Modell des Perspektivenwechsels von Bernhard Dressler (2013). Das ProfiForum ist der Ort in ProPraxis, an dem Konzepte zur Professionalisierung der Lehrerbildung entwickelt und weiterentwickelt werden. Sein Ziel ist es, einen kontinuierlichen Austausch zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu etablieren. Den Kern des ProfiForums bilden die Lehrenden der ProfiWerk-Module in den MPM und die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in ProPraxis. Sie sind es, die die theoretische und konzeptionelle Verankerung der MPM reflektieren und auf Basis des doppelten Praxisverständnisses die Ausrichtung der Fachdidaktiken und deren Verhältnis zu den Fachwissenschaften an der Universität Marburg weiterentwickeln. In den Jahren 2016–2018 hat das ProfiForum in insgesamt 16 Treffen die Leitidee weiterentwickelt und zu ihrer Umsetzung in den einzelnen ProfiWerken der Fächer beigetragen. Die Themen umfassen u. a. Fragen nach dem Beitrag der Fächer zum Verstehen der Welt oder zu Verstehensschwierigkeiten von Studierenden in den Fächern (www.uni-marburg.de/propraxis).

2. Die Umsetzung der Kernidee in den Marburger Praxismodulen (MPM)

Seit 2015 wurden die MPM mit 10 von 22 Fächern für die Umsetzung mit einem Fach erprobt. Die positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit und Abstimmung der beteiligten Fächer sowie die positiven Ergebnisse und festgestellten Desiderate aus summativen und formativen Evaluationen mit den Studierenden haben dazu geführt, dass die Kernidee und die MPM zur Grundlage einer Neuordnung der Lehrerbildung an der Philipps-Universität wurden. Ab Wintersemester 2018/19 sind die MPM als Regelmodell für die schulpraktischen Phasen in der Studien- und Prüfungsordnung des Studienganges für die Umsetzung mit zwei Fächern abgebildet. Eine begleitende professionsbezogene Beratung ist im Curriculum verankert. Im Folgenden wird daher das ab Wintersemester 2018/19 für alle 22 Fächer im Studiengang Lehramt an Gymnasien geltende Modell vorgestellt.

Die MPM starten im dritten Semester mit dem *Modul PraxisStart*, in dem die Studierenden einen reflexiv-forschenden Zugang zum Berufsfeld Schule als zentralem Ort der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern erarbeiten. Sie lernen, die beruflichen Anforderungen in einem übergreifenden bildungs-, schul- und unterrichtstheoretischen Zusammenhang zu reflektieren. Sie erkunden im Sinne „forschenden Lernens" Schule und Unterricht und reflektieren die Rolle und die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule.

In den sich im vierten bzw. fünften[1] Semester anschließenden fachlichen *ProfiWerken (Fach I und Fach II)* bauen Studierende ein vertieftes Verständnis für ihr Fach aus fachdidaktischer Perspektive auf und modellieren schulische Aufgaben für exemplarische Fachthemen. Parallel erarbeiten Studierende im Modul *ProfiPraxis* die schulpädagogischen und psychologischen Grundlagen zu dem im fünften bzw. sechsten Semester im Modul *PraxisLab* stattfindenden achtwöchigen Vollzeit-Schulpraktikum, in dem das in den ProfiWerken erarbeitete Fachverständnis in die schulische Praxis überführt und erprobt wird. Die schulische Praxisphase wird durch fachdidaktische Veranstaltungen begleitet und in einer von Fachdidaktiken und Schulpädagogik gemeinsam gestalteten Auswertungsveranstaltung reflektiert.

Das Modul *ProfiWerk Fach* wird als wesentliches innovatives Element der MPM im Folgenden am Beispiel zweier Fächer (Philosophie/Ethik und Geografie) differenzierter erläutert und diskutiert.

2.1 ProfiWerk Philosophie/Ethik

Das Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Ethik hebt unter dem Stichwort „Beitrag des Faches zur Bildung" dessen „besondere Bedeutung" (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 10) hervor. Diese ergebe sich aus der speziellen biografischen Situation des Übergangs der Schülerinnen und Schüler vom familiären Umfeld zur Lebenswelt Erwachsener und dem damit verbundenen Streben nach „Autonomie, Identität und Sinn" (ebd.). Kern des Ethik-Unterrichts (Rösch, 2009) ist hiernach die „selbstorientierende Reflexion des Individuums" (ebd.). Die Bedeutung und Relevanz der in diesem Prozess zu erwerbenden Kompetenzen ergäben sich vor dem Hintergrund „des weltanschaulich-moralischen Pluralismus unserer Zeit" (ebd.).

Die Perspektive des Schulfaches ist also weit; sie geht über das hinaus, was in der Fachwissenschaft die philosophische Teildisziplin „Ethik" gemeinhin enthält, insofern sie besondere Bezüge u. a. auf Sozialwissenschaften und Religion aufweist. Struktur und Profil in der Differenzierung beispielsweise zum Schulfach Politik und Wirtschaft erhält das Schulfach Ethik in dem Maße, wie die *philosophische Substanz* ethischen Denkens zur Geltung gebracht wird.

Diese besteht in dem Sachverhalt, dass es immer schon Gegenstand der *Philosophie* ist, zu allen wesentlichen Fragen der Selbst- und Weltdeutung Positionen zu formulieren, die mit *Anspruch auf Geltung* ausgestattet sind. Sie sind daher (a) *rechtfertigungsbedürftig* und müssen (b) auch *rechtfertigungsfähig* sein.

Die damit angesprochene Frage nach Wahrheit stellt sich nun im akademischen wie unterrichtlichen Alltag auf je eigene Weise. Immer aber geht es darum, *Argumente* für die *eigene* Position aus dem Kontext

1 Die Umsetzung der Module im vierten oder fünften Semester hängt von den fachspezifischen Bedingungen der Studienverlaufspläne ab. Dies gilt ebenso für das im fünften oder zukünftig auch sechsten Semester stattfindende achtwöchige Schulpraktikum.

philosophisch-ethischer Theoriebildung und *lebenspraktisch relevanter Sachverhalte und Lagen* zu entwickeln. Die Argumente sollen dann in geregelten Verfahren (unterrichtlichen) Handelns explizit gemacht werden, um sie am Ende begründen und die eigene Haltung gerechtfertigt vertreten zu können. Alternativ erlangen Lernende im Ergebnis die Einsicht, dass Ihre Haltungen aufgrund der Kraft von Argumenten überdacht werden sollten. Damit aber bezeichnet Philosophie einen Prozess der Aufklärung, genauer: der *Selbstaufklärung.* Sie liefert Kriterien rationaler Beurteilung und sorgt für Transparenz, ohne selbst dabei überzeugungslos oder indifferent zu sein.

Der Vermittlungsprozess unterschiedlicher Haltungen und Positionen ist einem so verstandenen philosophisch-ethischen Denken also eigen. Um genau diesen Vermittlungsprozess geht es im ProfiWerk Philosophie/Ethik: Die „Praxis des Fachlichen" beider Fächer ist genauer dadurch gekennzeichnet, dass mit den jeweiligen Wissensbehauptungen zugleich auch die Regeln und Methoden gegeben werden, nach denen die Gegenstände überhaupt erst als solche beschrieben, erkannt und bearbeitet werden können. Das Zum-Gegenstand-Werden ist somit kein subjektunabhängiger Prozess, sondern abhängig von der jeweiligen Position (der theoretischen Grundlegung und systematischen Ausführung): Die Regeln und Methoden werden in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Philosophie und Ethik gewonnen und müssen sich in diesen bewähren.

Dies geschieht im Ausgang von den drei ursprünglichen Fragen Kants nach der Reichweite unseres Wissens (Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie; Theoretische Philosophie), den Dimensionen unseres Handelns (Moral-, Rechts-, Staats-, Sozial- und Geschichtsphilosophie; Praktische Philosophie) und unseres Hoffens (Religionsphilosophie), von denen das Fach aus erschließbar ist. Dabei werden in einer doppelten Bewegung aus den Theorien und Modellen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik die Gegenstände (re-)konstruiert. In „objektiver" Hinsicht bedeutet dies, dass Studierende auf methodisch fundierte Weise im Rückgriff auf den Bestand philosophischen Wissens den Gegenstand erzeugen. In „subjektiver" Hinsicht beruht diese Begründung auf je unterschiedlichen, selbst philosophisch legitimierten Formulierungen angemessener Fragestellungen der Studierenden für das Fach. Diese lassen im Prozess einer philosophischen Erörterung den Gegenstand erkennbar werden und tragen so zu seiner Klärung bei. Wesen dieses Prozesses ist die Verschränkung wichtiger philosophischer Verfahren, die sich inhaltlich auf wesentliche Begriffe des Faches (z. B. Differenz, Toleranz, Freiheit, Gerechtigkeit) beziehen und sich methodisch an den zentralen Kompetenzfeldern orientieren (d. h. Wahrnehmen und Deuten, Argumentieren und Urteilen, Analysieren und Reflektieren, Interagieren und Sichmitteilen, Sichorientieren und Handeln). Die Studierenden lernen so einerseits, philosophische Gegenstände und Methoden in unterrichtliche Aufgaben und Praktiken zu transformieren (z. B. durch argumentationstheoretische Übungen, besondere Weisen der Texterschließung oder spezielle Formen der Gesprächsführung wie das Neosokratische Gespräch). Durch den subjektiven Prozess der Bestimmung des Gegenstandes haben Studierende andererseits die Möglichkeit, vor dem Hintergrund biografischer Einflüsse und Voraussetzungen (Biografiearbeit) fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu reflektieren.

2.2 ProfiWerk Geografie

„Geografie befasst sich mit der Erdoberfläche, mit Menschen sowie mit den materiellen und geistigen Umwelten der Menschen. In der Geografie geht es, allgemein ausgedrückt, um die Welt, in der wir leben" (DGfG, 2018). Die Geografie wird in eine naturwissenschaftliche „Physische Geografie" differenziert, die Strukturen und Dynamiken der physischen Umwelt modelliert und untersucht, und in die gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtete „Humangeografie", die Strukturen und Dynamiken von Kulturen, Gesellschaften, Ökonomien und der Raumbezogenheit des menschlichen Handelns untersucht (ebd.). Aus einem fachdidaktischen Verständnis heraus wird das Leitziel des Geografieunterrichts beschrieben, als Einsichten zu erlangen „in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz" (DGfG, 2017, S. 5). Die Kompetenzbereiche und Kompetenzen stehen dabei im Bezug zur multiskaligen, integrativen Erfassung von Räumen als natur- und humangeografische Systeme. Die damit systemtheoretisch erfasste Einheit der Geografie, die mit der Fokussierung auf die Schnittstelle Mensch-Umwelt einhergeht, stimmt mit dem in diversen Lehrplänen dargestellten Bild der integrierten Geografie überein (Kanwischer, 2006). Die

universitäre Geografie ist demgegenüber von einer solchen Einheit des Fachs im Allgemein eher entfernt, auch wenn Weichharts (2003) Drei-Säulen-Modell, das neben der Physischen Geografie und Humangeografie eine Säule der Gesellschaft-Umwelt-Forschung beinhaltet, die Bestrebung der Reintegration aufgreift. Durch die hohe Spezialisierung in der fachwissenschaftlichen Forschung weist die Fachwissenschaft mit dem schulischen Bild teilweise kaum mehr Gemeinsamkeiten auf. Die Differenz zwischen universitärer Geografie und dem Schulfach Erdkunde lässt sich so beschreiben, dass die universitäre Geografie als teils hoch spezialisiertes Fach charakterisiert werden kann, bei dem die einzelnen Subdisziplinen i. d. R. den Natur- oder den Gesellschaftswissenschaften zuzuordnen sind und sich lange eher divergent als integrativ verhielten. Das Schulfach Erdkunde dagegen wird als Brückendisziplin der Natur- und Gesellschaftswissenschaften verstanden und versucht, raumbezogene Wechselwirkungen von Mensch-Umwelt-Systemen integrativ unterrichtlich zu vermitteln. Insgesamt werden die Studierenden mit teils sehr komplexen und auch spezialisierten fachlichen Inhalten und Methoden von universitärer Seite konfrontiert und müssen zugleich die erdkundlichen Fach- und Lehrgegenstände, die auf einem integrativen erdkundlichen Verständnis basieren, in den Unterricht überführen. Für den Bildungsprozess in der Universität ergibt sich daraus eine besondere Herausforderung.

ProfiWerk Geografie nimmt sich dieser Herausforderung an, indem die fachwissenschaftlichen und schulerdkundlichen Perspektiven analysiert und reflektiert werden, auch um eine Grenze zu anderen Disziplinen und Schulfächern ziehen zu können. Damit ist das Ziel des Moduls benannt: durch die Reflexion des eigenen Fachverständnisses zu einer geografischen Erschließung von Fachgegenständen zu gelangen. Impulse zur Rekonstruktion der Studierendenvorstellungen werden durch wechselnde Phasen der Instruktion und Konstruktion sowie von Konfrontation und Konflikten eingeleitet. Die inhaltlichen Komponenten bilden dabei fachspezifische Konzepte, wobei das fachimmanente (Identitäts-)Problem der Geografie stets mitreflektiert werden muss und bestenfalls in individuellen Lernprozessen aufgeht. Das Modul ist in drei Phasen strukturiert: (1) Raum und Geografie; (2) Basiskonzepte; (3) Erschließung durch Modellierung. In den Phasen 1 und 2 werden die Probleme eröffnet und aufgeschlossen (Geografie vs. Erdkunde; Geografie und Raum) und zur Reflexion des eigenen Fachverständnisses angeregt, um dann in den Dekonstruktionsprozess (Reflexion von Raum- und Basiskonzepten) überzuleiten und in einem anwendungsbezogenen Lösungsvorschlag (Erschließung durch Modellierung) zu münden.

(1) Raum und Geografie: Welche Rolle spielt der Raum in der Geografie? Allgemein ausgedrückt beschäftigt sich die Geografie mit der Welt als solcher. Dies ist gewiss so, impliziert aber zugleich die Komplexität (Welt als Gegenstand) und führt zur Problematik der fachlichen Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen. Fachhistorisch wurde der Frage nach dem Gegenstand der Geografie mit dem Versuch begegnet, den „Raum" als gemeinsame Klammer zu verstehen. Aber mit dem Versuch, den geografischen Raum zu fassen, geht einher, dass dies, auch aufgrund der Stellung des Faches als Natur- und Gesellschafswissenschaft, nicht in einer einfachen „Definition" erfolgen kann (Pohl, 1993; Werlen, 1993; Weichhart, 1999; Wardenga, 2002; Köck, 2014). Vielmehr ist ein reflexives Konzeptwissen zur Durchdringung des geografischen Raumdiskurses erforderlich.

(2) Basiskonzepte „sind Konzepte von hohem Abstraktionsniveau, die im ganzen Fach genutzt werden können, um Fragen zu identifizieren, Untersuchungen zu leiten, Information zu organisieren, Erklärungen zu liefern oder beim Entscheidungsprozess zu helfen" (Lambert, 2013, S. 175). In den Bildungsstandards der Geografie (DGfG, 2017) wird der Kompetenzbereich Fachwissen mit dem Hauptbasiskonzept „System" und den Basisteilkonzepten „Struktur", „Funktion", „Prozess" definiert. Space (Raum), Place (Ort), Scale (Maßstab) werden als geografische Basiskonzepte diskutiert (Lambert, 2013; Uhlenwinkel, 2013). Dass der geografische Raum auch hier eine Rolle spielt, verwundert sicherlich nicht. Dass die Problematik aber auch hier nicht aufgelöst werden kann, ist nur logisch.

Zwar scheinen Basiskonzepte zur Reflexion der fachlichen Identität des Geografieunterrichts (Uhlenwinkel, 2013) geeignet, bleiben aber mit wenigen Ausnahmen (Uhlenwinkel, 2013; Bette & Fögele, 2015) meist auf einer abstrakten (Theorie-)Ebene und sind wenig anwendungsorientiert.

(3) *Erschließungsmodell:* Das generelle Problem des geografischen Raums ist nicht auflösbar, eine Strategie zum Umgang damit kann aber in der Nutzung der Basiskon-

zepte zur Erschließung von Fachgegenständen liegen. Wenn der Raum als System betrachtet wird (DGfG, 2017, S. 10), setzt dies eine Modellierung voraus, da Systembetrachtungen stets modelliert werden. Bezogen auf den Erdkundeunterricht handelt es sich um die Modellierung von Mensch-Umwelt-Systemen. Raum kann demnach physische und gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken beinhalten, muss dabei nicht real messbar oder physisch greifbar sein. Das System muss aber mindestens einen Ort und mindestens eine Relation beinhalten. Die Systemgrenze wird durch die Fragestellung bestimmt und durch eine maßstäbliche Betrachtung gezogen. Stellt man sich die Systemkomponenten, also die Orte und Relationen, als Straßen vor, dann führt diese Betrachtung in eine Analogie zu digitalen Straßenkarten. Analog zum Zoomen in digitalen Straßenkarten verändert sich der Detailgrad, d. h., die aggregierten Verkehrswege werden in kleinen Kartenausschnitten in einem höheren Detailgrad sichtbar. Der Maßstab bestimmt den Systemausschnitt, damit kann durch die Veränderung des Maßstabs und der damit einhergehenden Variation des Raumausschnitts (inhaltliche) Komplexität reduziert werden.

In dieser abschließenden Phase des Moduls wird eine Methode zur Erschließung von Fachgegenständen entwickelt, die aus einer möglichst erdkundlichen Perspektive erfolgt und die Modellierung von Mensch-Umwelt-Systemen umfasst. Das Vorgehen kann (angehenden) Lehrkräften bei der geografischen Erschließung komplexer Inhalte helfen.

3. Ergebnisse und Perspektiven

Die MPM wurden in der Erprobung kontinuierlich formativ bezogen auf Lehrveranstaltungen und in einem Längsschnitt summativ evaluiert. Die Studien zeigen, dass MPM-Studierende ihre Vorbereitung auf die schulische Arbeit signifikant besser beurteilen als die Studierenden im Regelstudiengang. Dies trifft insbesondere auf die Intensität ihrer fachdidaktischen Vorbereitung, die Verbesserung ihrer fachdidaktischen Kompetenzen sowie deren Anwendung in der Schulpraxis zu. Der Zwischenbericht zur Evaluation liegt online vor (www.uni-marburg.de/propraxis).

Den MPM liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrerinnen und Lehrer für ihren Kernauftrag keine „reduzierte Fachwissenschaft", sondern überzeugende „Übersetzungshilfen" zwischen (komplexer) Fachwissenschaft, schulischer Vermittlungsaufgabe und dem Alltagsverstehen der Schülerinnen und Schüler benötigen. Davon ausgehend hat die Philipps-Universität Marburg ein Modell entwickelt, um diese Übersetzungshilfen in einer neuartigen curricularen Struktur in der Vernetzung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven und Studienteilen umzusetzen.

Perspektiverweiternd wirken dabei die Diskussionen, die sich zwischen den unterschiedlichen Fächern und ihren jeweiligen Kulturen ergeben. Sie umfassen sowohl die Perspektive der Lehrerbildnerinnen und -bildner selbst (also der universitären Dozentinnen und Dozenten), die außerhalb ihres Faches Laien, als auch die Perspektive der Studierenden, die immer Angehörige wenigstens zweier unterschiedlicher Fächer sind, die oftmals grundlegend unterschiedlichen Ansätzen und Methoden folgen. Es ist ein ganz wesentlicher Gewinn von ProPraxis, dass diese differenten Perspektiven in einen Dialog gebracht werden konnten und damit die Voraussetzungen dafür geschaffen wurden, sie in ihrer Unterschiedlichkeit zu verstehen.

Aufbauend auf dieser Entwicklung, werden die Kernidee und deren Umsetzung in den kommenden Jahren durch die Integration aller Fächer in die MPM weiterentwickelt.

Literatur

Bette, J. & Fögele, J. (2015). Mit Basiskonzepten Aufgaben strukturieren und fachliches Denken diagnostizieren. Islands Energieerzeugung als Beispiel. *Praxis Geographie*, 45 (7/8), 34–39.

DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen.* Bonn: Selbstverlag.

DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2018). *Was ist Geographie? – Kurzfassung.* Verfügbar unter https://geographie.de/studium-fortbildung/was-ist-geographie-kurzfassung/

Dirksmeier, P. (2008). Komplexität und Einheit der Geographie. *Geographische Revue*, 10 (1), 41–58.

Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183–202). Opladen: Berlin, Toronto.

Hessisches Kultusministerium (2016). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Ethik.* Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-et_0.pdf

Kanwischer, D. (2006). Der Doppelcharakter der Geographie und andere Katastrophen nebst einigen Bemerkungen zur fachdidaktischen Umsetzung. In U. Horst, D. Kanwischer & D. Stratenwerth (Hrsg.), *Die Kunst sich einzumischen. Vom vielfältigen und kreativen Wirken des Geographen Tilman Rhode-Jüchtern. Von Freunden und Weggefährten zum 60. Geburtstag zugeeignet* (S. 127–142). Berlin. Zugleich veröffentlicht in: *Geographische Revue* (2005), Online-Diskussionsforum.

Köck, H. (2014). Raumkonzepte in der Geographie – methodologisch analysiert. *Geographie aktuell & Schule,* 36, 209, 3–14.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Kraus, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.

Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstandes im Sportunterricht. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 317–342). Heidelberg: Springer-VS.

Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning"* (S. 91–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lambert, D. (2013). Geographical concepts. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 174–181). Braunschweig: Westermann.

Pohl, J. (1993). Kann es eine Geographie ohne Raum geben? Zum Verhältnis von Theoriediskussion und Disziplinpolitik. *Erdkunde,* 47 (4), 255–266

Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethik-Unterricht.* Münster 2009.

Schween, M., Trabert. A. & Schmitt, C. (2018). ProfiWerk und PraxisLab Chemie – hochschuldidaktische Innovationen zur kohärenten Professionalisierung angehender Gymnasiallehrkräfte im Rahmen des Projekts ProPraxis. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle, empirische Befunde* (S. 191–205). Wiesbaden: Springer VS.

Taylor, L. (2011). Basiskonzepte im Geographieunterricht. Schlüssel, um die Welt besser zu verstehen und den Unterricht besser zu planen. *Praxis Geographie,* 41 (7/8), 8–15.

Uhlenwinkel, A. (2013). Geographisch denken mithilfe von geographischen Konzepten. *Praxis Geographie,* 43 (2), 4–7.

Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute,* 23 (200), 8–11.

Weichhart, P. (1999). Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume. Zur Konzeption eines Schlüsselbegriffs der Geographie. In P. Meusburger (Hrsg.), *Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion* (S. 67–94). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Weichhart, P. (2003). Physische Geographie und Humangeographie – eine schwierige Beziehung: Skeptische Anmerkungen zu einer Grundfrage der Geographie und zum Münchner Projekt einer „Integrativen Umweltwissenschaft". In G. Heinritz (Hrsg.), *„Integrative Ansätze in der Geographie – Vorbild oder Trugbild?" Münchner Symposium zur Zukunft der Geographie, 28. April 2003. Eine Dokumentation* (S. 17–34). München: Münchner Geographische Hefte.

Werlen, B. (1993). Gibt es eine Geographie ohne Raum? Zum Verhältnis von traditioneller Geographie und zeitgenössischen Gesellschaften. *Erdkunde,* 47 (4), 241–255.

Begegnung mit sich, Begegnung mit anderen

Astrid Rank, Stephanie Neppl und Karsten Rincke

1. Die multivalente Bedeutung der Praxis in der Lehrerbildung

Der Studiengang für das Lehramt ist besonders mit einem Berufsbild, einem regional verorteten beruflichen Handlungsfeld und mit gesellschaftlichen Erwartungen an das, was Schule leisten soll, verknüpft. Es scheint naheliegend, dass eine „Praxisorientierung" in der Lehrerbildung etwas Gutes an sich sei. Entsprechend bemerkt Oelkers (1999, S. 69): „Praxisbezug kann als Norm kommuniziert werden und ist dabei auf merkwürdige Weise unstrittig. Aber Seminare oder Kurse, die ‚Praxisbezug' behaupten, sind für diese Behauptung nicht nachweispflichtig" (Hervorh. i. O.). Von Studierenden oft als unzureichend taxiert (vgl. Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988), generell aber als für die Professionalisierung bedeutsam angesehen, weist Hascher (2005, 2006) auf die unter Umständen deprofessionalisierende Wirkung von Praxisbezügen hin und arbeitet heraus, dass Erfahrungen zu machen nicht notwendigerweise bedeutet, aus Erfahrung sinnvoll zu lernen. Der Lehrberuf zeigt die Besonderheit, dass alle, die in diesen Beruf hineinwachsen, bereits jahrelange Erfahrungen in seinem Umfeld gemacht haben und Gefahr laufen, diese in der eigenen Berufspraxis zu reproduzieren: „Except for the student-teaching element, preservice teacher education seems a weak intervention. It is sandwiched between two powerful forces – previous life history, particularly that related to being a student, and classroom experience as a student teacher and teacher" (Richardson, 1996, S. 113 zit. n. Hascher, 2011, S. 432). Sich ändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen und entsprechend veränderte Erwartungen an das, was Schule und Unterricht leisten sollen, setzen angehende Lehrkräfte wie Lehrerbildnerinnen und -bildner einem Veränderungsdruck aus, der auch nach Emanzipation von eigener Erfahrung als Schülerin bzw. Schüler oder Studentin bzw. Student ruft. Wenn wir Unterricht sehen, wie er ist, dann sollte es offenbar auch immer um die Frage gehen, wie dieser Unterricht und die Schule, die ihn umgibt, auch noch *sein könnten*. Es zeigt sich, dass Lernen mit und durch Erfahrung offenbar in seltsamer Spannung steht zur *noch nicht* gemachten Erfahrung, weil hier zumindest potenziell die Innovation auf ihre Entdeckung wartet. Wanzenried (1989, S. 400) setzt daher für einen lernwirksamen Theorie-Praxis-Bezug das Ziel: „Lehrerstudenten müssen zunächst Gelegenheit erhalten, jene Lernerfahrungen selbst nachzuholen, die sie später ihren Schülern ermöglichen sollen."

Die Aufgabe, Wege zur Umsetzung schulischer Inklusion in der Lehrerbildung zu zeigen und zu beschreiten, ist besonders diesem Anspruch ausgesetzt, dass Studierende das Ungewohnte und Neue im ersten Schritt selbst erleben dürfen. Das Zertifikatsstudium *Basiskompetenzen Inklusion*, das unten vorgestellt wird, setzt dabei nicht nur darauf, Studierende mit konkreten Beispielen inklusiven Unterrichts zu konfrontieren und sie hier Verantwortung übernehmen zu lassen, sondern kombiniert diese Aufgabe mit einer Stufung des Anforderungsniveaus. Diese Stufung wird durch eine entlang des Zeitverlaufs der Teilnahme zunehmende Größe der Gruppe realisiert, mit der Studierende arbeiten. Damit wird einem wesentlichen Anspruch Rechnung getragen, dass professionalisierende Lehrangebote mit Praxisbezügen kein Bad im ungeordneten Allerlei schulischen Geschehens sein wollen, sondern nach einer inneren Systematik und Gestaltung verlangen, damit aus Erleben Lernen werden kann.

Für dieses Lernen wird die Reflexionsfähigkeit über das eigene Handeln als zentral angesehen, die sich unterschiedlich ausgeprägt zeigen kann (Korthagen & Vasalos, 2005).

Wer Unterricht plant, richtet seine Gedanken jedoch nicht nur auf dieses Handeln, sondern versucht im günstigen Falle auch, die Wirkung dieses Handelns auf die Adressaten gedanklich vorwegzunehmen und damit die Voraussetzungen für interpersonelles Verstehen zu schaffen. Weiter unten wird die Maßnahme *Perspektivenübernahme trainieren* beschrieben, die auf die Antizipation solcher Wirkungen fokussiert, um sie nach erfolgtem Unterricht mit einem Schülerfeedback zu konfrontieren. Das gibt Studierenden den Anlass, sich die Frage vorzulegen, inwieweit und inwiefern es gelungen ist, sich in die Perspektiven der Lernenden hineinzuversetzen und das Lehrangebot daraufhin zu adjustieren.

2. Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen

2.1 Hintergrund

Die Aufgabe, schulische Inklusion in der Lehrerbildung zu verankern, gestaltet sich im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verzahnung als besonders herausfordernd, da entsprechende Erfahrungen aus der eigenen schulischen oder Alltagserfahrung in der Regel fehlen. Zudem sind theoretische Grundlagen sowie Forschungsbefunde zu Inklusion in Schule und Unterricht heterogen und schwer in die Praxis zu übertragen. Allerdings existieren für dieses Feld der Lehrerbildung Befunde, die die Bedeutung der „Begegnung" unterstreichen. Bezogen auf die Inklusion/Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich in einer Reihe von Studien ein positiver Zusammenhang zwischen (inklusiven) unterrichtlichen Vorerfahrungen bzw. Kontakt mit Menschen mit Behinderung und höheren Werten im Bereich der inklusionsbezogenen Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung (Bosse & Spörer, 2014; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Kopp, 2009; Loreman, Sharma & Forlin, 2013). Dies bekräftigt die „Kontakthypothese" nach Allport (1954), die besagt, dass Kontakt zu Menschen „anderer Gruppen" (Ingroup, Outgroup) Vorurteile reduziert. Kooperation, Interaktion, vergleichbarer sozialer Status und Unterstützung des Kontakts durch Autoritäten können nach Allport Bedingungen sein, unter denen der Effekt eintritt. Aufgrund dieser Befunde war für das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" an der Universität Regensburg zu entwickelnde *Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen* (ZIB) eine hohe Bedeutung des Kontakts und der Begegnung mit der für die Zielgruppe Regelschullehrkräfte „neuen" Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgesehen. Als gewinnbringend erschien zudem das „Unifikationsmodell", das Avissar (2012, S. 46) für das Beit Berl Academic College in Israel vorstellt. Ihre Ziele einer positiven Entwicklung von Einstellungen, Fähigkeiten, Vertrauen und Selbstwirksamkeit entsprechen den Zielen des ZIB, wie sie sich auch auf das „Profile of inclusive teachers" der European Agency (2012)[1] zurückführen lassen. Avissar betont die Bedeutung der „guided field experience". Auch andere Studien weisen auf die positiven Auswirkungen systematisch unterstützter Praxiserfahrungen auf den Kompetenzzuwachs hin (Gökdere, 2012; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Rank, 2012). Die Struktur des Praktikums, wie sie Avissar (2012, S. 48) vorstellt, erscheint in der Komplexitätssteigerung der Aufgaben von Studierenden sehr überzeugend: „In the first year of study the focus is on child development and it is accompanied by working with an individual child. *During the second year the practicum focuses on working with a group of children and developing awareness of multiculturalism and inclusion, and during the third year the focus is on classroom management emphasizing leadership qualities and management of diversity.*" Lernpsychologisch lässt sich diese Vorgehensweise mit der Idee des situierten Lernens begründen (Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger, 2018), welche den Aufbau von Wissen mit der konkreten Anwendung verknüpft, um träges, nicht abrufbares Wissen zu vermeiden. Bedingungen zur Schaffung erfolgreicher situierter Lernumgebungen sind Authentizität, soziale Kontexte, unterschiedliche Perspektiven, aktive Auseinandersetzung, Artikulation und Reflexion. Aufgrund dieser theoretischen Basis ist die Herangehensweise im dreisemestrigen Studiengang *Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen* von folgenden Grundlagen geprägt:

1. Im Rahmen der semesterbegleitenden Praktika steigert sich für die Studierenden die Komplexität der Aufgaben von Semester zu Semester, indem sie zunächst mit einem Kind, dann mit einer Gruppe und zuletzt mit einer ganzen Klasse arbeiten.[2]
2. Lerntheoretische Grundlage des Lehrkonzepts bilden Überlegungen des „situierten Lernens", wobei erworbenes Wissen mit einer konkreten Anwendungssituation verknüpft wird. Zentral sind hierbei die Praxisseminare des ZIB, welche die studienbegleitenden Praktika über drei Semester systematisch begleiten und jeweils unter einen thematischen Fokus stellen.

2.2 Konzeption des ZIB

Das ZIB ist ein dreisemestriger Studiengang im Umfang von 20 Leistungspunkten, der von Studierenden der Lehrämter an Grund- und Mittelschulen studienbegleitend belegt werden kann. Die Konzeption und

1 European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Profile of Inclusive teachers. Zugriff am 26.07.2018 unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

2 Es handelt sich um inklusiv arbeitende Klassen aus Regelschulen, Privatschulen (z. B. Montessorischulen) oder Förderschulen.

Durchführung liegt in der Verantwortung des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik. In der Lehre ist ein Tandem aus einer Grundschul- und einer Sonderpädagogin im Teamteaching tätig. Inhaltlich werden die Themen „Grundlagen Inklusion", „Lernen in inklusiven Settings", „Beratung und Kooperation", „Individuelle Förderung" und „Unterstützung aller Lernenden" behandelt. Die zentralen Zielsetzungen bilden die Entwicklung von Handlungskompetenzen, die Reflexion von Einstellungen und Überzeugungen sowie der Erwerb von Wissen und Verständnis. Es werden verschiedene Lehrveranstaltungen durchgeführt: Blockseminare zu Beginn des jeweiligen Semesters dienen der inhaltlichen Fundierung. Praxisseminare, die im Semester begleitend durchgeführt werden, dienen der Situierung. Ein dreiwöchiges Blockpraktikum dient der weiteren Praxisorientierung.

Die Besonderheit des ZIB sind die Praxisseminare, die sich, wie oben beschrieben, in der Komplexität steigern (Abbildung 1). Immer an der gleichen Schule arbeiten die Studierenden im ersten Semester mit einem Kind, im zweiten mit einer Kleingruppe und im dritten mit der ganzen Klasse. Die wöchentlich dazu angebotene Begleitveranstaltung greift die Praxiserfahrung auf, reflektiert diese in der Seminargruppe, liefert dazu einen Theorieinput, auf dessen Grundlage Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden, und bereitet (auch mit einer Aufgabe im studienbegleitenden Portfolio) die erneute Praxiserfahrung vor. Die Inhalte der Begleitseminare liefern den Fokus.

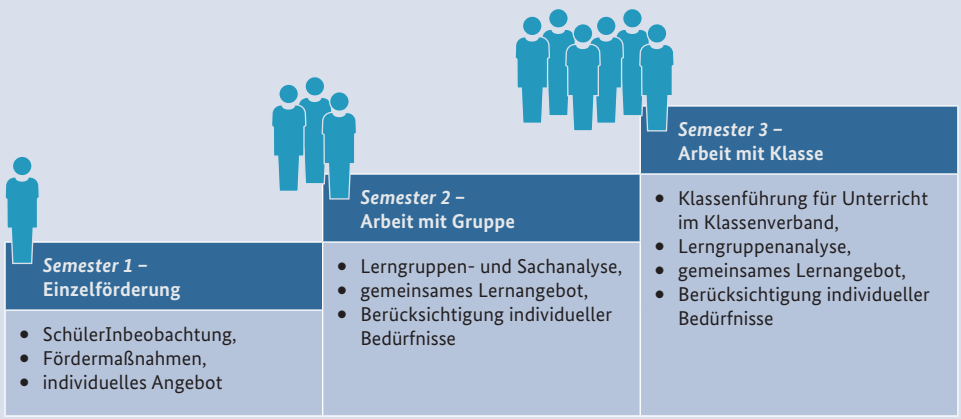
Als Praktikumsschulen wurden vor allem inklusiv arbeitende Regelschulen angesprochen. Da von diesen keine genügend große Anzahl zur Verfügung stand, wurde durch Förderschulen ergänzt, da dadurch Begegnung und Kontakt mit der „neuen Gruppe" Kinder mit Förderbedarf ermöglicht wurde.

2.3 Ergebnisse der Begleitforschung

Im Zeitraum der ersten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" 2015–2018 konnten zwei Kohorten mit insgesamt 46 Studierenden das Zertifikat abschließen. In der Regel starteten sie im dritten Semester ihres Lehramtsstudiums. Qualitative und quantitative Daten wurden an drei Messzeitpunkten in einem klassischen Pretest, Posttest und Follow-up-Design erhoben. Auf Basis der Daten der Teilnehmenden der ersten Kohorte zu den ersten beiden Messzeitpunkten wurden bereits quantitative Analysen vorgenommen, die zeigen konnten, dass die Entwicklung der abhängigen Variablen „inklusionsbezogenes Wissen", „inklusive Selbstwirksamkeitserwartung", „inklusive Überzeugung", „berufsbezogene Interessen" und „berufsbezogene Kompetenzerwartung" im Vergleich zu einer Kontrollgruppe desselben Semesters signifikant positiv war.

Die Bedeutung des theoriegeleiteten Praxiskontaktes zeigt sich in den Interviews, die im Augenblick mit vier Personen der ersten Kohorte durchgeführt wurden. Einstellungen und Überzeugungen differenzierten sich aus, Berührungsängste wurden abgebaut und eine höhere Selbstwirksamkeit wahrgenommen. Wissen

Abbildung 1: Praxisseminare im ZIB



und Verständnis über den Inklusionsbegriff in Abgrenzung zu Integration, Förderschwerpunkte und Maßnahmen zur (individuellen) Förderung erweiterten sich. In Bezug auf die Handlungskompetenz wurden eine höhere Schülerorientierung und proaktive Klassenführung genannt. Interessant sind die von den Studierenden benannten Gründe für die positive Entwicklung. Während nach dem ersten Semester im ZIB nur die eigene Praxiserfahrung genannt wurde, wurde diese am zweiten Messzeitpunkt durch den theoretischen Input, die Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie den Austausch über die Praxiserfahrung ergänzt.

Es zeigt sich also, dass die Studierenden neben dem Vorteil des Kontakts und der Begegnung durchaus wahrnehmen, wie wertvoll eine Verzahnung dieser mit theoretischen Elementen ist.

3. Perspektivenübernahme in der Lehrerbildung

Das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) kann als Versuch verstanden werden, die Komplexität der Anforderungen im Lehrberuf abzubilden. Mithilfe der dort beschriebenen Kompetenzen sollen Lehrkräfte die Interaktionen im schulischen Zusammenhang angemessen und sinnvoll gestalten können. Die dafür grundlegende Fähigkeit, sich in Interaktionsprozessen zurechtzufinden und daraufhin entsprechend zu handeln, ist jedoch im Modell nicht explizit formuliert und damit vermutlich als gegeben vorausgesetzt.

Dem Teilprojekt *Perspektivenübernahme trainieren* im Rahmen des Projekts KOLEG der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ liegt die Annahme zugrunde, dass sensibles Wahrnehmen von Interaktionsprozessen sowie die Berücksichtigung der Perspektiven der Interaktionspartner sich positiv auf die Kompetenzen zur Lehrerprofessionalität auswirken.

3.1 Verständnis von Perspektivenübernahme und theoretische Grundlagen

Das Projekt baut auf folgender Konzeptualisierung von Perspektivenübernahme auf: *Perspektivenübernahme beschreibt das Hineinversetzen in die Wahrnehmung von Interaktionspartnern in sozialen Situationen als Subjekte mit eigenen, auch verschiedenen Sichtweisen und Handlungsabsichten oder -möglichkeiten sowie die Berücksichtigung dieser beim eigenen Interaktionsplan mit der Konsequenz eines interpersonellen Verstehens.*

Eine erste Basis für das Verständnis von Perspektivenübernahme stellt Blumers (1973) Theorie des symbolischen Interaktionismus dar. Blumer (1973, S. 81, 84) beschreibt, wie Interaktionen von Personen beschaffen sind, und geht von drei Prämissen aus:

- Menschen handeln gegenüber „Dingen“ auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen. Dabei sind Dinge sehr weit gefasst und können Gegenstände, Verhaltensweisen oder gedankliche Konstrukte umschreiben.
- Die Bedeutung dieser Dinge wird aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder entsteht aus ihr.
- Diese Bedeutungen können in einem interpretativen und formenden Prozess bearbeitet und abgeändert werden. Dazu vergegenwärtigt sich die Person zunächst ihre eigenen Bedeutungen und setzt diese mit den neuen Bedeutungen in Beziehung, die ihr in der Auseinandersetzung begegnen.

Bedeutungen von Dingen werden also in der sozialen Interaktion entwickelt und verändert, um abgestimmt handeln zu können. Für eine gelingende Interaktion ist eine gemeinsame Verständigung darüber notwendig, welche Bedeutungen der Dinge beim jeweils anderen vorliegen. Im sozialen Umfeld Schule müssen sich daher Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler darüber bewusst sein, dass sie nur gemeinsam ein Verständnis von den Gegenständen erreichen können, mit denen sie sich auseinandersetzen.

Die zweite Basis für ein Verständnis der Perspektivenübernahme ist ein Bewusstsein dafür, dass „die wahre Person nicht zugänglich“ (Steins, 2014, S. 61) ist. Es kann nur ein Bild von der Person, ihren Emotionen, Gedanken oder Absichten aufgrund von Personenmerkmalen, Verhaltensweisen oder Charakteristika der Situation konstruiert werden (Steins, 2014, S. 78).

Als dritte Basis werden Deweys (1933) erkenntnistheoretische Arbeiten zur Fähigkeit des Menschen, zu Einsichten zu gelangen, herangezogen. Er differenziert nach der Qualität der gewonnenen Erkenntnis vier Arten des Denkens und hebt das „reflective thinking“ als

bewusstes und forschendes Denken hervor, das Schlüsse aus vorherigen, geprüften Überlegungen zulässt. Das Streben nach fundierter Erkenntnis bedeutet auf das Konzept der Perspektivenübernahme übertragen, das interpersonelle Verstehen durch wohlüberlegte Handlungen zu erreichen. Zur Perspektivenübernahme werden daher die drei von Dewey (1933) formulierten inneren Geisteshaltungen herangezogen, die das reflektierende Denken unterstützen sollen: *open-mindedness*, *whole-heartedness* und *responsibility*. *Open-mindedness* steht für Unbefangenheit im Denken, *whole-heartedness* für die volle Zugewandtheit zur Sache und *responsibility* für die Verantwortung für das eigene Handeln, das sich aus dem Denken ergibt.

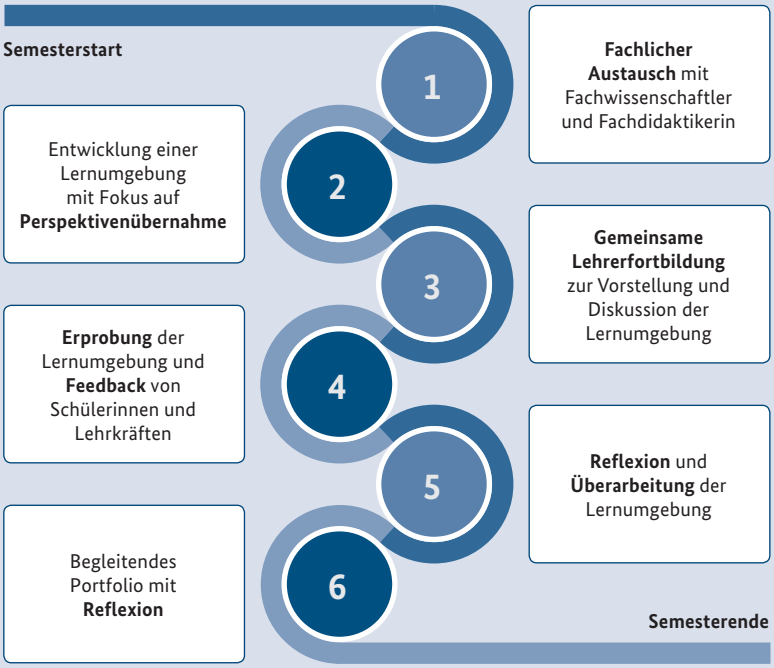
3.2 Entwurf des Seminarkonzepts

Abbildung 2 zeigt schematisch den Ablauf des Seminars, dessen organisatorische Struktur nachfolgend beschrieben wird, bevor auf inhaltliche Aspekte eingegangen wird.

Innerhalb eines Semesters entwickeln die Studierenden in kleinen Gruppen eine dreistündige Lernumgebung. Fachphysikalische Aspekte werden mit Überlegungen in Beziehung gebracht, welche die Vorstellungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler betreffen. Es folgt eine Lehrerfortbildung, in der die Studierenden ihre Konzepte und Intentionen Lehrkräften vorstellen und mit ihnen diskutieren. Neue Ideen werden eingearbeitet, dann wird die Lernumgebung von den Lehrkräften in deren Klassen erprobt und evaluiert. Abschließend schätzen die Studierenden ihre Unterrichtsplanung hinsichtlich der Perspektivenübernahme ein. Sie nutzen dazu die Rückmeldungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler sowie eigene Eindrücke aus Hospitationen.

Die nach dem Verständnis von Perspektivenübernahme geforderte offene und interessierte Haltung der Aufgabe gegenüber, bei der Unterrichtsplanung die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu antizipieren, soll bereits durch die Wahl des Unterrichtsthemas gefördert werden, indem ein zwar alltagsbezogenes, jedoch nicht mit bekannten Unterrichtstraditionen belegtes Thema gewählt wird: Die „Entstehung von Wolken“ ist zwar Gegenstand aktueller Forschung und augenscheinlich

Abbildung 2: Ablaufschema des Seminars



alltagsrelevant, jedoch nicht Teil des Schul- oder Universitätscurriculums. Die Studierenden sind daher nicht durch schultypische Aufbereitungen in Lehrbüchern voreingenommen.

Bevor die Studierenden mit der Planung des Unterrichts beginnen, erarbeiten sie sich das Fachwissen. Sie nehmen in ihrem eigenen Lernprozess und im Gespräch mit der Seminargruppe wahr, welche Schwierigkeiten beim Verstehen von Darstellungen oder Beschreibungen von Sachverhalten auftreten können.

Anschließend werden die Studierenden an die didaktische Rekonstruktion des Themas herangeführt, indem sie Erklärungen des Unterrichtsthemas für Adressaten unterschiedlicher Niveaustufen formulieren. Fachliche Unterstützung erhalten sie von einem Fachwissenschaftler, mit dem sie auch ihre Vorschläge für schülergerechte Darstellungen auf Korrektheit überprüfen.

Mit dieser Wissensbasis strukturieren die Studierenden ihre Unterrichtsstunden. Zur Unterstützung der Planung wird die Basismodelltheorie (Wackermann, Trendel & Fischer, 2010) herangezogen, aus der sich ein übersichtlicher Katalog von möglichen Strukturierungen ergibt. Dieser Ansatz hat sich in einer Reihe empirischer Untersuchungen als tragfähig herausgestellt (Zander, Krabbe & Fischer, 2013; Maurer, 2016) und fungiert hier als Unterstützung, um die Unterrichtsstunden auf Inhalte und Ziele abgestimmt zu gliedern.

Indem Lernen als konstruktivistischer Prozess verstanden wird, erhält der adäquate Umgang mit Schülervorstellungen eine hohe Bedeutung (Jung, 1986). Dies erscheint auch aus der Sicht der Perspektivenübernahme notwendig. Das Gegenüber, der Lernende, soll als Subjekt wahrgenommen werden, das andere Vorstellungen besitzen darf als solche, die es am Ende des Lernprozesses wünschenswerterweise entwickelt haben sollte. Die Studierenden recherchieren daher, welche empirisch belegten Schülervorstellungen für ihr Thema relevant sind und welche Denkbilder anderweitig angenommen werden können. Die angestrebte Konsequenz des interpersonellen Verstehens kann jedoch nur gelingen, wenn auch die Perspektive des Lehrenden wahrgenommen und in Beziehung zu der des Lernenden gesetzt wird. Im Seminar werden die Studierenden angehalten zu explizieren, welche persönliche Anschauung sie von den Sachverhalten haben, die sie vermitteln möchten, und welche Bilder sie bei den Schülerinnen und Schülern durch ihre Darstellungen evozieren könnten.

Die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler umfassen neben kognitiven Aspekten auch solche, die Emotionen betreffen. Im Seminar wird thematisiert, dass Emotionen über verschiedene Facetten geäußert oder ausgelöst werden können und Einfluss auf den Lernprozess nehmen können (Pekrun & Hofmann, 1999; Ittel & Raufelder, 2009; José, 2016). Die Unterrichtsplanung ist daher auch darauf gerichtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler am Geschehen beteiligt fühlen.

Schließlich wird im Seminar auf Dimensionen sprachlicher Repräsentationen eingegangen (Rincke, 2010), weil Sprache Beziehungen zwischen Bedeutungen anzeigen kann (Dewey, 1933, S. 233) und in Bildungskontexten besondere Beachtung verdient (Gogolin & Duarte, 2016, S. 482). Es wird daher auf sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht aufmerksam gemacht, mit denen Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler ausgelöst werden können.

Inwieweit im Prozess der Perspektivenübernahme das angestrebte interpersonelle Verstehen zwischen planender Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern erreicht werden konnte, kann im Seminar durch mehrere Arten des Feedbacks eingeschätzt werden. Eindrücke aus den Hospitationen bieten den Studierenden jeweils ein Gesamtmeinungsbild der Klassen über die Wahrnehmung der Lernumgebung. Dieses Bild wird durch einen Schülerfeedbackbogen ergänzt, welchen die Studierenden begleitend zur Planung der Lernumgebung erstellen. Darin werden neben einer allgemeinen Gesamtwahrnehmung des Unterrichts auch Wirkungen einzelner Aspekte der Planung abgefragt. Weiter führen die Studierenden mit Schülerinnen und Schülern Einzelgespräche, um Nuancen ihrer persönlichen Unterrichtswahrnehmungen zu erfahren. Die gewonnenen Rückmeldungen werden anschließend mit den Absichten hinter einzelnen Planungsschritten des Unterrichts in Beziehung gebracht. Der Vergleich von geplanter und erreichter Bedeutung bietet erneut Potenzial, über mögliche Alternativen des Unterrichts zu diskutieren.

3.3 Erfahrungen aus dem Seminar

Das Seminarangebot hat im Zeitraum von SoSe2017 bis SoSe2018 dreimal mit insgesamt 18 Studierenden und 14 Lehrkräften stattgefunden. Mit allen Studierenden wurden qualitative Interviews über ihre Erfahrungen durch die Teilnahme am Seminar geführt. Von den Studierenden wird zurückgemeldet, dass ihnen der intensive Austausch mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen, den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern tiefe Einblicke in die jeweils verschiedenen Sichtweisen auf und Herangehensweisen an den Unterricht bietet. Viele heben dabei besonders die konstruktiven Diskussionen auf den Lehrerfortbildungen hervor. Zusätzlich erkennen die Studierenden mögliche Reichweiten und Grenzen von Unterrichtsplanung, den großen Einfluss der Lehrperson bei der Umsetzung des Unterrichtskonzepts, Charakterzüge unterschiedlicher Klassengemeinschaften sowie den hohen Stellenwert der direkten, mitunter spontanen Gestaltung von Interaktionen während des Unterrichts.

4. Schluss

Der vorliegende Text stellt zwei sehr unterschiedliche Beispiele vor, lernwirksame Beziehungen zur Praxis in der universitären Lehrerbildung zu stiften. Trotz ihrer Verschiedenheit ist den Beispielen gemein, dass sie Dimensionen von Unterricht und Schule erfahrbar machen und für Reflexionen öffnen, die in den Erfahrungsbiografien der Studierenden mit großer Wahrscheinlichkeit noch nicht berührt wurden. Die Beispiele stellen daher ein vielversprechendes Komplement zu etablierten Elementen universitärer Lehrerbildung mit schulpraktischen Bezügen wie etwa Praktika dar, die vor der schwierigen Aufgabe stehen, das vermeintlich Vertraute und Bekannte als neu und nicht abgeschlossen vorzustellen.

Literatur

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice.* Cambridge: Addison-Wesley.

Avissar, G. (2012). A mosaic of models. Teacher education for inclusion in israel. In C. Forlin (Hrsg.), *Future directions for inclusive teacher education. An international perspective* (S. 43–52). London, New York: Routledge.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 9, 469–520.

Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, S. 80–146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik,* 6 (4), 279–299.

Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* USA: D.C. Heath and Company.

Fölling-Albers, M., Gebauer, S., Rank, A. & Hartinger, A. (2018). Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 77–90). Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Bd. 21). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 12 (4), 2800–2806.

Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung,* 1, 39–45.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Bd. 51, S. 130–148). Weinheim, Basel: Beltz.

Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.

Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik,* 8 (1), 67–85.

Ittel, A. & Raufelder, D. (2009). *Lehrerrolle – Schülerrolle. Wie Interaktion gelingen kann.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

José, M. (2016). *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag – Förderung der Empathie.* Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.

Jung, W. (1986). Alltagsvorstellungen und das Lernen von Physik und Chemie. *Naturwissenschaft im Unterricht – Physik/Chemie,* 34 (13), 2–6.

Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik,* 1 (1), 5–25.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 11 (1), 47–71.

Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly,* 27. Verfügbar unter http://www.dsq-sds.org/article/view/53 [30.07.2018].

Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do preservice teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education,* 38, 27–44.

Maurer, C. (2016). *Strukturierung von Lehr-Lern-Sequenzen* (Dissertation). Universität Regensburg und Logos Verlag Berlin GmbH.

Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 66–81). Frankfurt am Main: Universität Frankfurt, FB Erziehungswissenschaften.

Pekrun, R. & Hofmann, H. (1999). Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In M. Jerusalem (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 247–267). Göttingen: Hogrefe.

Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung,* 5 (2), 79–93.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (2. Aufl., S. 102–119). New York: Macmillan.

Rincke, K. (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften,* 16, 235–260. Verfügbar unter http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Rincke.pdf [30.07.2018].

Rosenbusch, H., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen.* Frankfurt: Lang.

Steins, G. (2014). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Grundlagen und Anwendungen* (2. substanziell überarbeitete Aufl.). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Wackermann, R., Trendel, G. & Fischer, H. E. (2010). Evaluation of a Theory of Instructional Sequences for Physics Instruction. *International Journal of Science Education,* 32 (7), 963–985. doi: 10.1080/09500690902984792

Wanzenried, P. (1989). Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 7, 400–413. urn:nbn:de:0111-pedocs-131774

Zander, S., Krabbe, H. & Fischer, H. E. (2013). Lernzuwächse in Mechanik im Rahmen der Lehrerfortbildung – „Sequenzierung von Lernprozessen". In S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based learning – Forschendes Lernen* (S. 503–505). Kiel: IPN-Verlag.

Zum Aufbau reflexiver, forschender und inklusionssensibler Haltungen in der universitären Lehrerbildung – Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs im Projekt Bi^{professional}

Eike Wolf, Claudia Mertens, Jan Christoph Störtländer, Melanie Basten, Birgit Lütje-Klose und Elke Wild

1. Einleitung

Die Qualität des Praxisbezugs in der Lehrerbildung am Standort Bielefeld rückte durch das Projekt Bi^{professional} mit den drei thematischen Schwerpunkt-Clustern a) *Kritisch-reflexive Praxisorientierung*, b) *Forschendes Lernen im Praxissemester* und c) *Inklusionssensible Diagnose, Förderung und Didaktik* bereits in der ersten Förderphase ins Zentrum der Projektarbeit. Interventionspunkt dafür war und ist im Rahmen einer konsequenten Forschungs- und Entwicklungslogik die konsekutive Implementation von in neuen Lehrveranstaltungsformaten fortlaufend gewonnenen Cluster-Ergebnissen in das Studienangebot. Fokussiert ist diese berufsbiografische Professionalisierung angehender Lehrkräfte insbesondere auf die Ausbildung von drei maßgeblichen Grundhaltungen: a) reflexiv, b) forschend und c) inklusionssensibel.

Indem die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis allgemein und studentischen Praxiserfahrungen im Besonderen zentrale Elemente der in allen Clustern verfolgten Maßnahmen darstellen, wird einer Besonderheit des Lehramtsstudiums Rechnung getragen. Diese besteht darin, dass es auf subjektiver Ebene akademisch-interdisziplinär sowie berufsfeldbezogen multiperspektivische Sichtweisen und Anforderungen zu verarbeiten gilt. Mit anderen Worten wird Studierenden eine hoch anspruchsvolle Integrationsleistung abverlangt, die durch geeignete universitäre Lehrangebote zu unterstützen ist. Deshalb zielt Bi^{professional} unter dem Schlagwort der Multiparadigmatik darauf ab, verschiedene in bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung vorhandene Sichtweisen auf Praxis transparent und vermittelt hierüber für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte fruchtbar zu machen.

Um den am Standort Bielefeld verfolgten multiparadigmatischen Ansatz zur Verbesserung des Praxisbezugs und damit der Weiterentwicklung der Lehrerbildung näher darzustellen, werden im Folgenden die drei Cluster und die in ihnen verfolgten Formate der Einbeziehung und Behandlung von Praxiserfahrungen vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden auch erste Befunde zu den erzielten Effekten vorgestellt.

2. Darstellung gemeinsamer und spezifischer Merkmale der drei Cluster

Ein gemeinsames Kennzeichen aller in Bi^{professional} angesiedelten Maßnahmen ist, dass sie als Forschungs- und Entwicklungsprojekte konzipiert sind. Bezogen auf die Optimierung des Praxisbezugs geht es also durchgängig darum, sowohl in der universitären Lehre als auch in Kooperation mit Schulen und Studienseminaren (zweite Phase) Lehr-Lern-Angebote zu entwickeln, die erstens nachweislich zur Entwicklung der oben skizzierten Grundhaltungen von angehenden Lehrkräften beitragen und zweitens prinzipiell transferierbar sein sollten (d. h. auch an anderen Hochschulen und in anschließenden Phasen der Lehramtsausbildung gewinnbringend zu implementieren sind). In diesem Sinne fokussieren die Arbeiten in Bi^{professional} nicht nur die Verbesserung des Praxisbezugs und damit die Optimierung der Lehramtsausbildung am Standort. Perspektivisch tragen sie vielmehr zur Weiterentwicklung einer bildungsbiografischen und stark anwendungsbezogenen Implementations- und Transferforschung bei, da im Zuge des verfolgten multiparadigmatischen Zugangs höchst unterschied-

liche Formen des „Praxisbezugs“ verfolgt und in ihren Stärken und Schwächen analysiert werden.

Aus Gründen der Komplexitätsreduktion wird innerhalb der Cluster ein Schwerpunkt auf die Entwicklung von Lehrformaten gesetzt, die jeweils der Herausbildung einer der bereits angesprochenen Grundhaltungen dienen: a) reflexiv, b) forschend und c) inklusionssensibel. Bei der Vermittlung bzw. Einübung jeweils relevanter Kenntnisse und Kompetenzen ergeben sich gleichwohl sachlogische Überschneidungen, die im Rahmen von clusterübergreifenden Treffen und Veranstaltungen (z. B. einem Fachtag Inklusion) unter dem Gesichtspunkt wechselseitiger Anschlussmöglichkeiten behandelt wurden. Durch die Gründung dreier den Clustern thematisch entsprechender Zentren unter dem Dach der Bielefeld School of Education (BiSEd) ist nun auch die überdauernde Verankerung der betriebenen Fortentwicklungen sichergestellt. Diese seien im Folgenden skizziert.

2.1 Das Cluster I: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Die fünf wissenschaftlichen Teilmaßnahmen des ersten Clusters befassen sich mit Formaten kritisch-reflexiver Praxisorientierung und widmen sich damit der Herausbildung einer reflexiven Grundhaltung. Übergeordnetes Ziel der Teilmaßnahmen ist es im Sinne eines multiparadigmatischen Verständnisses von Lehrerbildung, für Studierende aller Schulformen und Fächerkombinationen innovative bildungswissenschaftliche Angebote zur Vorbereitung, Begleitung und Reflexion unterschiedlicher schulpraktischer Studien zu unterbreiten. Dadurch sollen sie im Studienverlauf verschiedene Arten reflexiver Praxis kennenlernen und so zu einer informierten Entscheidung darüber gelangen können, welche Art der Praxisreflexion für sie situationsabhängig und aus berufsbiografischer Perspektive für ihren Professionalisierungsprozess zielführend ist. Im Sinne eines Spiralcurriculums werden vom Cluster I Angebote in allen drei in Nordrhein-Westfalen vorgesehenen schulpraktischen Studien vorgehalten. Diese Angebote sollen im Folgenden kurz vorgestellt und abschließend ebenso kurz kritisch diskutiert werden (vgl. für eine ausführliche Darstellung Fiedler-Ebke et al., in Druck).

Die Maßnahme „Theoriegeleitete und an der eigenen Biografie orientierte Reflexion pädagogischer Praxis im Rahmen der ‚Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion‘“ ist im ersten Studienjahr und somit im ersten „Schulpraktikum“ angesiedelt. Die Studierenden sollen in dieser Praxisphase grundsätzlich einen Perspektivwechsel von der Lernenden- in die Lehrendenrolle vollziehen – sie sollen die Schule als komplexe Organisation „von der anderen Seite“ kennenlernen sowie ihre Berufswahlmotive reflektieren. Die Maßnahme unterstützt diese Prozesse durch drei Elemente. Erstens wird intensiv in das obligatorische Bielefelder Portfolio Praxisstudien eingeführt und mit diesem Portfolio anhand zahlreicher Schreibanlässe gearbeitet; dies auch, um die Portfolioarbeit, die als verbindendes Element aller Praxisphasen konzipiert ist, entsprechend anzubahnen. Zweitens wird ein Format des Beobachtungstrainings eingebunden, auf das durch dessen Etablierung in der BiSEd unabhängig von der Maßnahme auch alle anderen Akteurinnen und Akteure in der universitären Lehramtsausbildung zurückgreifen können. Drittens wird ein Konzept der Peerberatung erprobt, in dem bereits fortgeschrittene Studierende des Lehramts mit Studierenden im Praktikum fallbasiert die eigenen Erfahrungen reflektieren (Heinrich, Valdorf & Streblow, 2018).

In der im Studienverlauf folgenden berufsfeldbezogenen Praxisstudie (kurz BPSt, angesetzt im letzten Jahr des Bachelorstudiums) sollen die Studierenden wenn nicht außerschulische, dann doch zumindest außerunterrichtliche Erfahrungen mit dem angestrebten Lehrberuf sammeln und aufarbeiten. Im Cluster I widmen sich drei Maßnahmen der Begleitung dieser Phase. In der Maßnahme „Schule für alle“ (Pieper, Kottmann & Miller, 2018) begleiten die einzelnen Studierenden jeweils ein Kind mit z. T. sonderpädagogischem Förderbedarf aus der Grundschule für den Zeitraum eines Jahres nicht nur im schulischen Kontext, sondern ggf. auch in seiner Freizeit. Die Studierenden werden dabei regelmäßig mit ihren eigenen Normalitätsvorstellungen konfrontiert, welche sie unter Zuhilfenahme eines promptsgestützten Reflexionsbogens und begleitender Interviews kritisch reflektieren.

Einen potenziell noch stärkeren Kontrast zur eigenen Biografie und den eigenen Normalitätsvorstellungen können die Studierenden in der Teilmaßnahme „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“ erfahren. Hier wird in Kooperation mit einem örtlichen Berufskolleg die (sprachliche) Förderung von

geflüchteten Schülerinnen und Schülern fokussiert, wobei die Studierenden neben dieser vordergründig inhaltlichen Setzung mit Lebenswelten aus dem „Inklusionsbereich Flucht" in Berührung kommen, die sich außerhalb des Praktikums selten systematisch für sie eröffnen. Begleitet werden die Studierenden einerseits durch wöchentlich stattfindende Gruppensupervisionssitzungen mit externen Supervisorinnen und Supervisoren und an das Seminar angekoppelte kasuistische Reflexionsformate mittels dichter Beschreibungen, anhand derer die antinomischen Strukturen pädagogischer Tätigkeit rekonstruiert werden (vgl. Heinrich & Klenner, in Druck).

Ebenfalls mit dichten Beschreibungen arbeitet die Maßnahme „Habitusreflexion zur Bildungsbenachteiligung in der Sekundarstufe/Projekt Tabula", welche ähnlich wie die Schule für alle (s. o.) an ein seit Längerem bestehendes Projekt anknüpft. Hier steht die Reflexion ungleichheitsstiftender Handlungsmuster professioneller Akteurinnen und Akteure im Vordergrund, welche die im deutschen Bildungssystem strukturell angelegte Reproduktion von Bildungsbenachteiligung stabilisieren. Die Studierenden bringen hierbei Fälle aus der Ferienschule des Vereins Tabula oder der Einzelbetreuung von Schülerinnen und Schülern in das Seminargeschehen ein und fertigen dichte Beschreibungen an, aus denen Reflexionsmöglichkeiten für die folgenden Kohorten der Maßnahme und für Studierende der Lehrämter insgesamt im Sinne eines Materialfundus hervorgehen (vgl. Heinrich, Valdorf & Streblow, 2018).

In der letzten schulischen Praxisphase schließlich, dem Praxissemester, bietet das Cluster I „Fallberatung in der aktiven Bewältigung schulischer Belastungssituationen" an. Das Seminar ist als zusätzliches Angebot im Vorbereitungsmodul angesiedelt, die Studierenden können sich kritisch-reflexiv mit ihren bisherigen Praxiserfahrungen berufsbiografisch auseinandersetzen und bei entsprechendem Erkenntnisinteresse ein Studienprojekt im Rahmen des Forschenden Lernens bei anderen bildungswissenschaftlichen Dozierenden im Praxissemester anstreben, das sich mit Fragestellungen der Lehrerinnen- und Lehrerbelastung befasst.

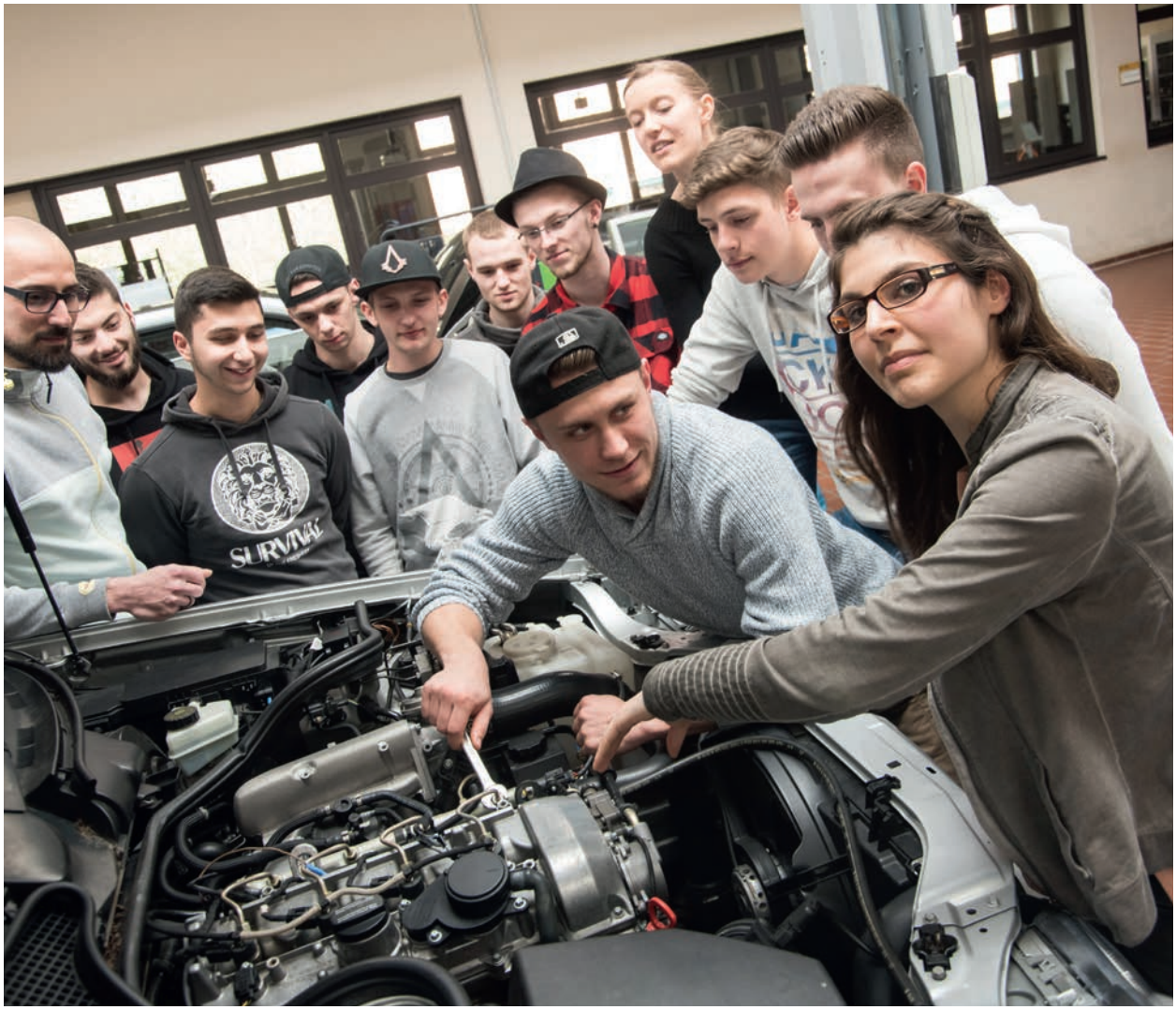
Die maßgeblich formative, mit einem komplexen Design verschiedener qualitativer Forschungsmethoden arbeitende Evaluation der Maßnahmen wird fortlaufend weitergeführt. Es zeigt sich bislang, dass die Studierenden die Angebote sehr unterschiedlich wahrnehmen und für sich nutzen: Während in Seminarevaluationen überwiegend positive Erfahrungen berichtet werden, bestehen zum Teil gegen einzelne Verfahren gewisse Vorbehalte, die sowohl die Organisationsform betreffen (zum Beispiel, wenn besonderes zeitliches Engagement gefordert ist oder Angebote sich von der üblichen Studienstruktur abheben) als auch die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Formate wie z. B. Supervision einzulassen. Bislang lässt sich eine vorsichtig-positive Bilanz der Maßnahmen dahin gehend ziehen, als dass durch die Maßnahmen sowohl neue Formate entwickelt als auch bestehende Formate systematisch eingebunden werden konnten, die eine kritisch-reflexive Praxisorientierung im Studienverlauf befördern.

2.2 Das Cluster II: Forschendes Lernen im Praxissemester

Das Cluster II von Bi^{professional} reagiert auf die mit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen erfolgte Etablierung des Konzepts Forschenden Lernens in die universitäre Lehramtsausbildung, das verstanden wird als „ein theorie- und methodengeleiteter Zugang zum Berufsfeld Schule" (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2016, S. 2). Das hochschuldidaktische Konzept zielt auf die Stärkung des wissenschaftlichen Praxisbezugs in der Lehrerbildung (z. B. Klewin & Schüssler, 2012; Schüssler & Auner, 2017), sodass die reflexive Komponente der Praxiserfahrung aus Cluster I um eine evidenzbasierte und theoretische erweitert wird. Ziel Forschenden Lernens im Praxissemester ist die Etablierung eines wissenschaftlich informierten und entsprechend reflexiven Habitus als eine Seite der Medaille einer „doppelten Professionalisierung" (Helsper, 2001). Auch in der Bielefelder Gestaltung des Praxissemesters kommt dem Forschenden Lernen konzeptionell eine exponierte Rolle zu (BiSEd, 2011).

i. Forschendes Lernen als Kernelement im Professionalisierungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrer

Der Projektzusammenhang des Clusters II befasst sich mit verschiedenen Umsetzungsformaten Forschenden Lernens, um dem übergeordneten Ziel, Studierende zur wissenschaftlichen (Selbst-)Reflexion pädagogischer Praxis zu befähigen, Rechnung zu tragen (Schlömerkemper, 2006). Die Teilmaßnahmen wählen dabei unterschiedliche Zugänge und bilden die Breite des



wissenschaftlichen Forschungsfelds sowie des schulischen Fächerkanons exemplarisch ab. Hierzu zählen

- die unter dem Akronym GeSoPhil gebündelten Maßnahmen, die sich gesellschafts-, sozial-, geistes- und sprachwissenschaftlichen Aspekten Forschenden Lernens im Praxissemester widmen. Hierbei ist die Spanne der Ansätze äußerst weit, und es sind bspw. sowohl ethnografische (z. B. Kern, 2016), didaktisch-transformatorische (z. B. Golus, 2017a, 2017b) als auch kompetenzmessende Ansätze vertreten (z. B. van Norden, 2016).
- die unter dem Kürzel MINT-SP gefassten Maßnahmen, die den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen und sportwissenschaftlichen Bereich universitärer Fachdidaktiken bedienen. Hierbei rückt abermals eine Vielzahl von Facetten in den Fokus – von fachdidaktischen Arrangements und ihren Auswirkungen auf die mit Forschendem Lernen verbundenen Professionalisierungshoffnungen in verschiedenen Disziplinen und Fächern (z. B. Fast et al., 2018; Pieper et al., 2017) bis hin zu konkret schulunterrichtlichen Aspekten wie Motivationsförderung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht.

Während die Teilmaßnahmen zwar dezidiert fachdidaktische Aspekte der Qualitätssteigerung des forschenden Praxisbezugs fokussieren, eint sie die Orientierung an Professionalisierungsbestrebungen künftiger Lehrerinnen und Lehrer durch die Vermittlung wissenschaftlicher Expertise für die Betrachtung von schulischem Unterricht. Es geht den Teilmaßnahmen adressatenorientiert gewendet also darum, pädagogische Praxis mit sowohl methodisch wie auch

theoretisch fundierten Instrumenten zu analysieren, dabei gleichzeitig die eigene wissenschaftliche und pädagogische Qualifikation voranzutreiben (Rothland & Boecker, 2014) und somit eine forschende Grundhaltung auszubilden. Für die hochschuldidaktische Umsetzung der Teilergebnisse werden ein Pool von Lehr- und Beratungsangeboten sowie ein Methodenfundus erarbeitet. Der thematische Schwerpunkt Praxisreflexion aus Cluster I wird damit im Sinne einer spiralförmigen Vermittlung bestimmter Grundhaltungen um eine forschende Perspektive erweitert und vice versa.

ii. Verbesserung des Praxisbezugs durch Schärfung des Verständnisses von Forschendem Lernen in den Fachdidaktiken

Darüber hinaus reagiert das Cluster auf ein universitätsstrukturelles und lehramtsausbildungsspezifisches Kernproblem: Das didaktische Konzept Forschendes Lernen unterliegt im Rahmen der universitären Lehrerbildung der Heterogenität der jeweiligen Fach- und Forschungslogiken der die Studiengänge operativ tragenden Disziplinen. Das jeweilige Lehramtsstudium setzt sich aus fach- und bildungswissenschaftlichen sowie (fach-)didaktischen Anteilen zusammen, die bisweilen keine stringenten Verbindungslinien aufweisen oder unmittelbar aufeinander bezogen werden können, da sie unterschiedlichen Forschungs- und Begriffstraditionen verpflichtet sind. Die konstruktive Wahrnehmung der Heterogenität ist wissenschaftstheoretisch äußerst voraussetzungsreich, sodass sie für Studierende bisweilen als verwirrende Unverbundenheit erscheint. Daher hat das Cluster II über die einzelnen Maßnahmen hinaus den Anspruch, dieses Problem konzeptionell zu bearbeiten: Die sozialisatorische Zielbestimmung einer forschenden Grundhaltung soll um das Wissen um die Multiparadigmatik der Zugänge erweitert werden.

Diese Multiparadigmatik – ein bspw. für die Soziologie als Disziplin vergleichsweise differenziert geführter Diskurs (Kneer & Schroer, 2009; Balog & Schülein, 2008; Schülein, 2016) – versucht das Projekt durch zwei übergeordnete Strukturmaßnahmen abzubilden. Erstens haben die an der Lehrerbildung beteiligten Fachdidaktiken Selbstbeschreibungen ihrer Adaptionen des universitätsinternen Leitkonzepts Forschenden Lernens verfasst, sogenannte „Profile Forschenden Lernens". Diese fungieren als Auskunft darüber, was in den jeweiligen Disziplinen und Didaktiken unter dem Konzept Forschendes Lernen verstanden wird, und werden als Sonderedition der im Rahmen des Projekts Bi^{professional} gegründeten Zeitschrift „Herausforderung Lehrer_innenbildung (HLZ)" publiziert. Damit wurde in einem ersten Schritt sowohl allgemein die wissenschaftlich disziplinäre Heterogenität als auch spezifisch diejenige in Bezug auf Lehramtsausbildung transparent gemacht. Die „Profile Forschenden Lernens" tragen somit zu einer deskriptiven Relationierung sowie analytischen Schärfung der lokalen Perspektiven bei, was für die Konzeptionierung einer multiparadigmatischen Lehramtsbildung elementar erscheint. Auf universitätsstruktureller Ebene konnte durch Bi^{professional} so eine konzeptionelle Explizierung und Ausdifferenzierung der lokalen Praxis Forschenden Lernens vorgenommen sowie die bisher unvermittelt nebeneinander existenten und differenten Selbstverständnisse in einen Dialog gebracht werden, was nicht zuletzt Kooperation und Diskurs anregt.

Eine Analyse der Profile zeigt, dass der Praxisbezug hierdurch insofern qualitativ gestärkt wurde, als elementare gemeinsame Zielbestimmungen der Fakultäten identifiziert werden konnten, die insbesondere in der Irritation von Alltagswissensbeständen Studierender liegen. Die pädagogische Praxis kommt im Rahmen Forschenden Lernens dabei aus unterschiedlichsten Perspektiven und mit unterschiedlichsten Erkenntnisinteressen in den Blick der Studierenden. Dass dieser Gleichklang unabhängig von theoretischen und forschungsmethodischen Divergenzen des jeweiligen Zugriffs auftritt, verweist auf die diskursiv geteilte Überzeugung, Wissenschaft und universitäre Lehramtsausbildung könnten die zukünftige pädagogische Praxis verbessern, sofern wissenschaftliche Mechanismen und Methoden von den Studierenden sozialisatorisch inkorporiert würden, wie es bspw. in Konzepten wie der „forschenden Grundhaltung" oder des „reflective practitioner" (Schön, 1987) gefordert wird. Die Stärkung des Konzepts Forschendes Lernen und die Ausdifferenzierung der lokalen Erscheinungsformen verbessern den Praxisbezug also durch die Perspektivierung von pädagogischer (Schul-)Praxis als eine intersubjektiv analysierbare. Durch die Analyse der zukünftigen Berufspraxis und damit der Fokussierung von z. B. Handlungsproblemen in – im Vergleich zu bspw. selbstreflexiven Formaten der Betrachtung – distanzierter Form wird in der Ausbildung die individuelle Professionalität bzw. Professionalisierung der Studierenden angeregt und gefestigt. Handlungsentlastete Forschungsperspektiven erweitern demgemäß das Reflexionsrepertoire Studierender in Bezug auf Praxiserfahrungen. Gleichzeitig tragen die Profile und der Diskurs über sie zu konzeptionellen Abgrenzungen bei, da sich Unterschiede in methodischer und paradigmatischer Ausrichtung der Fachdidaktiken beobachten lassen; auf Metaebene etwa in der klassischen Orientierung am quantitativen bzw. qualitativen Paradigma. Entsprechend differieren auch die Fokusse der Betrachtung, wie sie in den Teilmaßnahmen bearbeitet werden, die von der Rekonstruktion von Unterricht(sinteraktionen), über die Messung von Lernprogressionen fachlicher Kompetenzen bis zur Erforschung von Autonomieermöglichungspotenzialen affektiver Komponenten der Unterrichtsgestaltung reichen.

Die zweite Strukturmaßnahme betrifft den Aufbau eines multiparadigmatischen, didaktisch begleiteten Online-Portals, das projektübergreifend für alle bearbeiteten Thematiken – a) *Kritisch-reflexive Praxisorientierung*, b) *Forschendes Lernen im Praxissemester* und c) *Inklusionssensible Diagnose, Förderung und Didaktik* – eine Plattform für interdisziplinären, phasenübergreifenden und über die Universität Bielefeld hinausgehenden Austausch ermöglichen soll. Das Portal für die Bielefelder Lehramtsausbildung (PortaBLe) soll bezogen auf Cluster II den Austausch zwischen den am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteuren fördern, indem es aus den verschiedenen Arbeitsbereichen Steckbriefe von absolvierten, reflektierten studentischen Studienprojekten und Materialien aus der Lehre zum Praxissemester zum interdisziplinären Austausch und bezogen auf die Materialien zur Nachnutzung veröffentlicht.

So wird durch Bi^{professional} und die in Cluster II verorteten thematischen Schwerpunkte darauf hingearbeitet, die Heterogenität der Lehrerbildung nicht nur abzu-

bilden, sondern vielmehr zum Anlass für eine programmatische Wende zu nehmen: Das Ziel stellt eine multiparadigmatische Lehre mit dem gemeinsamen Bezugspunkt der Erhöhung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen angehender Lehrkräfte und somit der Verzahnung von wissenschaftlicher und praktischer Professionalisierungsaspekte dar. Diese Facette der Qualitätssteigerung des Praxisbezugs in der Lehramtsausbildung wird – so die mit dem Projekt verbundene Hoffnung – nachhaltig die universitätsinternen Strukturen der Ausgestaltung des Praxissemesters beeinflussen und die schulpraktischen Phasen für Lehramtsstudierende wissenschaftlich fundiert anleiten.

In Zusammenspiel mit der Anbahnung einer kritisch-reflexiven Orientierung aus Cluster I wird Studierenden demnach ein umfassendes Instrumentarium verschiedener Reflexions- und Analyseformate vermittelt, die die zukünftige Berufspraxis betreffen. Diese konsekutive Struktur versucht, durch stetige Perspektiverweiterung den Grundstein für eine wünschenswerte pädagogische Praxis zu legen.

2.3 Das Cluster III: Inklusionssensible Diagnostik, Förderung und Didaktik

Im Mittelpunkt der in diesem Cluster angesiedelten Maßnahmen steht die Konzeption, Erprobung und Evaluation von Lehrangeboten zur Förderung einer inklusionssensiblen Grundhaltung und (dazu) relevanter Basiskompetenzen in allen lehramtsbezogenen Studiengängen.

Gemäß dem am Standort geteilten weiten Verständnis von Inklusion, demzufolge eine „Behinderung“ immer auch ein Ergebnis sozialer Konstruktionen ist, beziehen sich die Entwicklungsarbeiten nicht nur auf die Anbahnung eines versierten Umgangs mit Fragen der (schulischen und ggf. auch außerschulischen) Förderung von Schülerinnen und Schülern mit formal diagnostizierten Förderschwerpunkten. Vielmehr schließen sie an der im Positionspapier von Hochschulrektorenkonferenz und KMK (2015) fixierten Forderung an, wonach es mit Blick auf die Weiterentwicklung einer inklusiven Schule gilt, alle Lehrkräfte so aus-, fort- und weiterzubilden, dass sie „anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote, entwickeln können“.

Dementsprechend sind die in Cluster III entwickelten Lehr-Lern-Formate durchgängig darauf gerichtet, Lehramtsstudierende auf die Komplexität des Berufsalltags insbesondere an inklusiven Schulen vorzubereiten und marginalisierende Lebensbedingungen und Entwicklungserschwernisse bei der Beurteilung, Planung und Durchführung von Diagnostik, Förderung und Unterricht zu berücksichtigen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2018; Lütje-Klose & Neumann, 2018). Im Detail zielen die hier konzipierten Lehrveranstaltungen auf die Herausbildung von Kompetenzen wie der Fähigkeit zur Erkennung von Defiziten in Vorläuferfertigkeiten im Grundschulalter, zur Motivierung von Kindern und Jugendlichen mit einer gravierenden Misserfolgsgeschichte im Erwerb mathematischer Kompetenzen, der Kooperation im multiprofessionellen Team oder auch zur Gestaltung fruchtbarerer Elterngespräche. Mit diesen spezifischen Zielsetzun-

gen werden zugleich systematisch zentrale Domänen (Mathematik, Schriftspracherwerb, DaZ und kulturelle Bildung) adressiert und Angebote für Studierende des Grundschullehramtes und des Sekundarbereichs I und II vorgehalten. Die Entwicklung und Durchführung der Lehrveranstaltungen erfolgt durchgängig in interdisziplinären Lehrenden-Teams aus verschiedenen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften bzw. Schul- und Sonderpädagogik, Sozialer Arbeit und pädagogischer Psychologie.

Inklusion wird dabei als komplexer und immer wieder neu zu erarbeitender Prozess verstanden, der maßgeblich durch Kooperation gekennzeichnet ist (vgl. Lütje-Klose, 2018). Auf der Ebene der Teamarbeit steht die Kooperation der unterschiedlichen professionellen Akteure im Fokus, hier der universitären Lehrpersonen mit unterschiedlichem disziplinären Hintergrund einerseits und der Lehramtsstudierenden aus differenten Studiengangsvarianten andererseits, die zugleich als Modell für die in zukünftigen schulischen Professionsfeldern der Studierenden erforderliche multidisziplinäre Kooperation fungiert.

Studierende zu einem reflektierten Umgang mit Praxiserfahrungen zu befähigen ist insbesondere im Rahmen der Vorbereitung auf die Anforderungen eines inklusiven Schulsystems zentral (Heinrich et al., 2013; Heinrich, 2016), da in der Praxis anzutreffende bzw. von den Medien kolportierte Vorbehalte gegen Inklusion und Vielfalt einer sachlichen Befassung mit Fragen des Umgangs mit Heterogenität entgegenstehen. So werden in allen acht Teilprojekten im Cluster III verschiedene Formen des Theorie-Praxis-Bezugs implementiert. Hierzu zählt

- die Erarbeitung von Kriterien guten inklusiven Unterrichts anhand von Unterrichtsvideos und begleiteten Hospitationen, durch die die Urteilsfähigkeit von Studierenden insbesondere der Sekundarstufen-Lehrämter geschult werden soll (vgl. Faix et al., in Druck; Lütje-Klose et al., 2018);
- die Einbeziehung von zusammenarbeitenden Referentinnen- und Referententeams aus der Praxis, die gemeinsam mit den ebenfalls interdisziplinär aus den Domänen Schule und Sozialer Arbeit kommenden Lehrenden die Gelingensbedingungen, Chancen und Widersprüche einer inklusiven Förderung in inklusiven Ganztagsschulen thematisieren und Strategien für die multiprofessionelle Kooperation handelnd erarbeiten;
- die problemorientierte Nutzung von Fallbeispielen zum Erwerb einer analytisch-reflexiven Haltung hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation (vgl. Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017; Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Demmer & Hopmann, in Druck);
- die authentische Begegnung mit inklusiver Praxis und ihre theoriegeleitete Reflexion im Rahmen von Exkursionen in europäische Nachbarländer mit langjähriger Inklusionserfahrung und deutlich höheren Inklusionsquoten (vgl. Schüssler & Auner, 2017);
- die Durchführung supervidierter Schulprojekte in inklusiven Schulen zu den Schwerpunkten sprachlich-kulturelle Förderung und Lese-Rechtschreib-Förderung (Herzig, in Druck; Herzig et al., 2017; Lingnau, 2018) sowie Deutsch als Zweitsprache (Riemer, 2017), die im Rahmen der berufsfeldbezogenen Praxisstudie angesiedelt sind;

- die gezielte Vorbereitung auf und intensive Begleitung von studentischen Einzelfallförderungen in den Bereichen Mathematik in der Grundschule sowie Motivationsförderung für den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe (Hettmann et al., 2017), die Studierenden supervidierte Praxiserfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die eine spezifische, förderdiagnostisch abgesicherte Unterstützung benötigen.

Im Sinne des multiparadigmatischen Zugangs von Bi^{professional} werden zu Evaluationszwecken unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge beschritten. Zur formativen Evaluation wird u. a. auf Interviews und Gruppendiskussionen mit Studierenden (vgl. z. B. Demmer & Hopmann, in Druck; Herzig, in Druck), teilweise gestützt durch Strukturlegetechnik (z. B. Faix, 2017), videogestützte Nachbesprechungen von selbst durchgeführten Fördersequenzen und schriftliche Kommentierungen von Fallvignetten (Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018) zurückgegriffen. Zur summativen Evaluation wird in mehreren Projekten ein quasi-experimentelles Prä-Post-Follow-up-Design mit Kontrollgruppe realisiert, in dessen Rahmen standardisierte Fragebögen zur Einstellung zu Inklusion (SACIE-R, vgl. Forlin et al., 2011) und adaptierte Teile von Wissenstests zum Einsatz kamen (vgl. Faix et al., in Druck).

Auf der Basis der Evaluationen der ersten Durchgänge zeichnet sich ab, dass vor allem auf den Erwerb inklusionsbezogenen Wissens und inklusiver Handlungskompetenzen Einfluss genommen werden konnte: Hier zeigen sich im Vergleich zur Kontrollgruppe teilweise signifikante Wissenszuwächse (Faix et al., in Druck). Dagegen gestaltet es sich – vermutlich auch aufgrund von Selbstselektionseffekten bei der Seminarauswahl und damit verbundener ausgeprägt positiver Einstellungen bereits zu Beginn der jeweiligen Angebote – offenbar schwieriger, Einfluss auf die inklusionsbezogenen Einstellungen und Bedenken der Studierenden zu nehmen.

Die konzeptionellen Erfahrungen der ersten Seminardurchgänge wurden zur interdisziplinären Reflexion und erneuten Überarbeitung und Feinjustierung der Seminarangebote genutzt, die aktuell abermals erprobt und evaluiert werden mit dem Ziel einer Implementation der erfolgreichsten Formate in das Curriculum der Lehramtsstudiengänge. Die Konzepte und Materialien werden dazu in den kommenden Semestern auch gemeinsam mit anderen Lehrenden im Haus eingesetzt werden. Hierbei können einerseits neue Kolleginnen und Kollegen einbezogen und andererseits erste Hinweise auf die Umsetzbarkeit der entwickelten Konzepte und Materialien durch Dritte gewonnen werden. Im dritten Schritt erfolgen die Optimierung der Konzepte und Materialien sowie eine erneute formative und summative Evaluation.

3. Resümee

In dem vorliegenden Beitrag wurde dargelegt, welch vielfältige Gestalt der Praxisbezug und die Praxisreflexion annehmen, um die Qualität der Lehramtsausbildung zu verbessern. Die Maßnahmen beziehen sich mit ihrer ausgeprägten Praxisorientierung, der Fokussierung auf deren subjektive und wissenschaftliche Reflexion sowie auf Forschendes Lernen und eine inklusionssensible Diagnostik, Förderung und Didaktik auf aktuelle und hochrelevante Desiderata der Lehrerbildung. Der Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften wird damit im Hinblick auf selbstreflexive Fähigkeiten, Forschungsorientierung und Inklusion begleitet. Die bisherigen Evaluationsergebnisse liefern konkrete Hinweise zur Weiterentwicklung von Formaten des Theorie-Praxis-Bezugs, die als Vorlage auch für andere Standorte und Phasen der Lehramtsausbildung dienen können. Die entwickelten Online-Tools, also das Portal PortaBLe und die neu gegründete Fachzeitschrift Herausforderung Lehrer_innenbildung (HLZ; www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de), mit denen sukzessive die entwickelten Produkte und Beiträge öffentlich zugänglich gemacht werden, tragen zur Kultivierung und Implementation der Maßnahmen ebenso wie zum weiteren Ausbau interdisziplinärer Kooperationen in der eigenen Universität und darüber hinaus maßgeblich bei.

Literatur

Balog, A. & Schülein, J. A. (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Bielefeld School of Education (BiSEd) (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung.* Verfügbar unter http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf [06.11.2018].

Demmer, C. & Hopmann, B. (in Druck). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. In H.-U. Otto, T. Coelen, P. Bollweg & J. Buchna (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch.* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (in Druck). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. *Journal für Psychologie, Themenheft „Professionalisierung im Bereich Inklusion".*

Faix, A.-C. (2017). *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht.* Posterpräsentation im Rahmen der 52. Dozententagung der Sektion Sonderpädagogik an der Technischen Universität Dresden vom 20. bis 22.09.2017.

Fast, N., Bergmann, F., Faßbeck, G., Gröben, B., Ukley, N. & Wegener, M. (2018). Forschendes Lernen im Kontext der Professionalisierung von (Sport)Lehrkräften – eine Zwischenbilanz. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stern (Hrsg.), *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik: Forschendes Lernen – The Wider View* (S. 339–342). Münster: WTM.

Fiedler-Ebke, W., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C., Störtländer, J. C. & Valdorf, N. (in Druck). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung,* 2.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service-Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International,* 21, 50–66.

Golus, K. (2017a). Inklusion als Gegenstand des Forschenden Lernens im Praxissemester Philosophie – ein Beitrag zur Lehrerprofessionsforschung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik,* 39 (4), 35–41.

Golus, K. (2017b). Forschendes Lernen und Lehren im Praxissemester Philosophie. Zur Entstehung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und ihrer Forschungspraxen am Beispiel der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblow (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 137–151). Münster: Waxmann.

Heinrich, M. (2016). Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester (unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergenkuhl & K. Schlingmeyer). In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung.* Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung (S. 221–232). Münster: MV-Wissenschaft.

Heinrich, M. & Klenner, D. (in Druck). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrerbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.

Heinrich, M., Valdorf, N. & Streblow, L. (2018). Reflektierte (Ausbildungs-)Praxis für „Reflektierte Praktiker*innen“? In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalens (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW.* Sonderausgabe von Schule NRW 04/2018. Tagungsdokumentation des NRW Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017 (S. 28–29). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung,* 3, 7–15.

Herzig, C. (in Druck). Professionalisierung im Fach Deutsch: Eine gesprächsanalytische Rekonstruktion von Erklärungen angehender Grundschullehrkräfte im Hinblick auf die Anwendung schriftsystematischen Wissens in authentischen Situationen der Lese-Rechtschreibförderung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung.*

Herzig, C., Lingnau, B., Kern, F. & Schöning, A. (2017). *Didaktisches Labor für Lese-Rechtschreib-Förderung.* Verfügbar unter https://www.uni-bielefeld.de/biprofessional/images/Projektposter_WM20.pdf [09.11.2018].

Hettmann, M., Nahrgang, R., vom Hofe, R., Salle, A., Fries, S. & Grund, A. (2017). Erwerb professioneller Kompetenzen zur Motivationsförderung für den Mathematikunterricht. In Institut für Mathematik der Universität Potsdam (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2017* (S. 417–420). Münster: WTM-Verlag.

Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt.* Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf [09.11.2018].

Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagsschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, *neue praxis (Sonderheft),* 14, 95–106.

Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In Langner, A. (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 211–218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung,* 1 (1), 26–32.

Kern, F. (2016). Ethnographisches Beobachten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klewin, G. & Schüssler, R. (2012). Forschendes Lernen im Bielefelder Praxissemester. *Praxisforschung in der Lehrerbildung,* 16, 75–84.

Kneer, G. & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & Schroer, M. (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2018). Inklusion. In M. Harring, M. Gläser-Zikuda & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 43–53). Münster: Waxmann.

Lingnau, B. (2018). SchmitS. Lesen- und Schreibenlernen mit System. Erste silbische Schreibungen. *LOGOS interdisziplinär,* 26 (5), 15–23.

Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 129–151). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Lütje-Klose, B., Streese, B., Faix, A.-C., Textor, A. & Wild, E. (2018). Seminarsitzungsplanung „Grundlagen schulischer Inklusion und sonderpädagogischer Förderkategorien" mit dem Buddy-Book. *Herausforderung Lehrer_innenbildung,* 1 (1), 17–25.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2016). *Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14.04.2010.* Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf [06.11.2018].

Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A. & Berthold, K. (2017). *Förderung forschenden Lernens mithilfe eines virtuellen Lerntagebuchs.* Beitrag präsentiert auf der Tagung Forschendes Lernen – The wider view. Münster, Deutschland.

Pieper, C., Kottmann, B. & Miller, S. (2018). Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule: das Projekt „Schule für alle". In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riemer, C. (2017). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In E. Burwitz-Melzer, F. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 230–241). Tübingen: Narr.

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule,* 106 (4), 386.

Schlömerkemper, J. (2006). Forschender Habitus im Lehrberuf. *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung,* 2, 187–198.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schülein, J. A. (2016). Multiparadigmatik: Gegenstandslogik und Theorieprobleme. In G. Bohmann, K.-M. Brunner & M. Lueger (Hrsg.), *Strukturwandel der Soziologie?* (S. 15–46). Baden-Baden: Nomos.

Schüssler, R. & Auner, N. (2017). *Wie unterstützt die Bielefeld School of Education die Internationalisierung der LehrerInnenbildung?* Posterpräsentation im Rahmen der BaSS-AG Internationalisierung am 09.11.2017 an der Goethe-Universität Frankfurt.

van Norden, J. (2016). Forschendes Lernen im Fach Geschichte. In R. Schüssler & V. Schwier (Hrsg.), *Im Praxissemester forschend lernen – Umsetzung in Schule Universität und Studienseminar* (S. 281–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB.

Weitere Quellen ggf. unter
http://www.uni-bielefeld.de/biprofessional/projekt/Publikationsliste_August_2018.pdf

Ein Gewinn für alle: Kooperationen in Campusschulen-Netzwerken an der Universität Potsdam

Katrin Kleemann, Julia Jennek und Miriam Vock

1. Ziele und Motive für Kooperationen zwischen Universität und Schulen

Warum sollten Universitäten und Schule miteinander kooperieren? Diese Frage zielt auf verschiedene Dimensionen der Kooperationen, nämlich auf (1) die Funktion der Kooperationen für die Lehrkräftebildung und (2) auf den Nutzen der Kooperationen für die beteiligten Personen.

(1) Strukturell ist die zweiphasige Lehrkräfteausbildung in Deutschland darauf ausgerichtet, Theorie und Praxis nacheinander und getrennt voneinander in verschiedenen Institutionen zu behandeln: Im Studium erwerben die zukünftigen Lehrkräfte fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen, im anschließenden Vorbereitungsdienst schulpraktische Fähigkeiten, um die Tätigkeit einer Lehrerin bzw. eines Lehrers ausführen zu können (Terhart, 2009). Insofern erklärt es sich nicht von selbst, dass Schulpraktika – für die eine Kooperation mit Schulen notwendig wäre – überhaupt ins Lehramtsstudium integriert werden sollen. Tatsächlich spielten beim zunehmenden Ausbau praktischer Anteile im Studium an deutschen Universitäten verschiedene Motivationen eine Rolle. Dazu gehört etwa der Anspruch, das traditionell universitäre gymnasiale Lehramt und das vormals seminaristische Volksschullehramt einander anzugleichen. Eine weitere Motivation bestand darin, die Studiengänge stärker auf internationale Anschlussfähigkeit im Zuge der Bologna-Reformen auszurichten. Schließlich spielte auch der Wunsch der Studierenden nach „mehr Praxis“ während der ersten Ausbildungsphase eine Rolle (Terhart, 2000, 2009).

Letztendlich soll die Integration von Schulpraxis in das Studium die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte befördern (Reusser & Fraefel, 2017). Dabei ermöglichen schulpraktische Erfahrungen einen Perspektiv- und Rollenwechsel und eine kritische Überprüfung der Berufswahl durch erste eigene Unterrichtserfahrungen. Darüber hinaus sollen theoretische Erkenntnisse für die Studierenden anschlussfähiger an die schulische Realität werden (Hascher & Zordo, 2015; Weyland, 2010). Bemerkenswert ist dabei, dass die Ausrichtung schulpraktischer Studien nach wie vor vornehmlich in der Anbahnung von *Unterrichts*kompetenzen besteht, obwohl die Kultusministerkonferenz bereits 2004 vier gleichwertige Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren beschrieb (KMK, 2004). Zudem werden unerwünschte Nebeneffekte von Schulpraktika beobachtet, etwa die unreflektierte Übernahme traditioneller Verhaltensweisen und Unterrichtsmuster der Mentoren bzw. Mentorinnen oder das Bestreben der Studierenden, durch das Erlernen von Unterrichtsroutinen vermeintliche Handlungssicherheit im Klassenraum zu gewinnen (Hascher, 2012; Reusser & Fraefel, 2017).

(2) Um Schulpraktika in das Lehramtsstudium integrieren zu können, werden an den Schulen zuverlässige Partnerinnen und Partner benötigt, die mit der Universität kooperieren, um die Verbindlichkeit der Inhalte und Qualitätskriterien für die Praktika zu garantieren. Dies schließt gemeinsame Zielvorstellungen und verlässliche Absprachen genauso ein wie eine Verständigung darüber, eine gut aufeinander aufbauende Ausbildung für angehende Lehrkräfte zu schaffen. Für die Zusammenarbeit mit Schulen gibt es für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darüber hinaus eine weitere Motivation: Damit die Universität Schulforschung betreiben kann, benötigt sie Zugang zum Forschungsfeld Schule, um Erhebungen und Studien durchzuführen, Forschungsergebnisse im Feld zu implementieren oder Konzepte in der Praxis zu validieren. Dabei fungieren Schulen auch als „Forschungsobjekte“, wobei ihre spezifischen Interessen – bspw. die unmittelbare Rückführung der Ergebnisse in die Schulen – oft nicht berücksichtigt werden.

Auch für die Schulen sollten sich Kooperationen jedoch lohnen, damit sie sich auf zukünftige gemeinsame Vorhaben einlassen. Dabei ist es vielen Schulleitungen und Lehrkräften durchaus ein eigenes Anliegen, sich an der Ausbildung des Lehrkräftenachwuchses zu beteiligen. Mentorinnen und Mentoren werden von den Studierenden als bedeutsame Untertützung wahrgenommen: Sie sind ihnen zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner an den Praktikumsschulen, geben Feedback zu den ersten Unterrichtsversuchen und damit eine Rückmeldung über die Befähigung für den Beruf. Zudem leisten Mentorinnen und Mentoren für Studierende emotionale Unterstützung und agieren als Vertrauenspersonen, wenn bspw. Probleme in der Klasse auftreten (Gröschner, 2012; Hascher, 2012). Mentoring ist in vielen Bundesländern jedoch noch immer eine Aufgabe, die zwar sehr zeitaufwendig ist, aber für die Lehrkräfte eine Zusatzaufgabe darstellt, die weder monetär oder strukturell noch ideell entlohnt wird (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Darüber hinaus erhalten Mentorinnen und Mentoren häufig keine spezielle Ausbildung für das Mentoring und geraten in Rollenkonflikte, sind sie doch gleichzeitig Lehrende gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern *und* den Studierenden (Jaspers, Meijer, Prins & Wubbels, 2014). Dementsprechend streben auch Schulen eine Zusammenarbeit mit lehrerbildenden Universitäten an, um bei der die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten Unterstützung zu erhalten.

Für eine Zusammenarbeit über die Schulpraktika hinaus wünschen sich Lehrkräfte und Schulleitungen auch Unterstützung für die tägliche Arbeit an den Schulen. Neben universitären Angeboten für Schülerinnen und Schüler (bspw. Bibliotheksbesuch, Schüleruni etc.) erhoffen sie sich wissenschaftliche Expertise bei der Bearbeitung von Herausforderungen, die sich ihnen im Alltagsgeschäft stellen oder die eine längerfristige Perspektive der Schulentwicklung betreffen.

2. Das Projekt „Campusschulen“ als Brücke zwischen Lehrerbildung, Schulforschung und Schulentwicklung

Das Projekt „Campusschulen“ der Universität Potsdam, welches im Rahmen der „Qualitätsoffensive

Lehrerbildung“[1] initiiert wurde, reagiert auf diese unterschiedlichen Motivationen und Ansprüche an Kooperationsbeziehungen innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung. Ausgehend von dem Ziel, diese mit Blick auf die schulpraktischen Studien und die Schulforschung zu verstetigen, wurden eine Konzeption und Formate entwickelt, die aus der Zusammenarbeit von Universität und Schule Synergien für die Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung generieren.

2.1 Konzeption

Im Projekt werden zeitlich begrenzte „Campusschulen-Netzwerke“ gebildet, die aus Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern, Lehrkräften oder Schulleitungen und Studierenden bestehen. Gemeinsam bearbeiten sie ein schulrelevantes Vorhaben mit wissenschaftlichen Mitteln. Diese Vorhaben können sehr vielgestaltig sein, bspw. werden Unterrichtsmaterialien erprobt, schulische Interventionsprogramme evaluiert, Maßnahmen der Schulprogrammarbeit begleitet oder Fördermaßnahmen entwickelt. Sowohl die Dauer der Netzwerke als auch die Formen der Bearbeitung werden in Abhängigkeit von der konkreten Fragestellung bestimmt.

Leitendes Prinzip der Zusammenarbeit ist, dass alle Beteiligten je eine spezifische Perspektive auf die Fragestellung haben und damit eine eigene Expertise für ihre Bearbeitung beisteuern. Damit wandelt sich auch die wechselseitige Wahrnehmung der Akteurinnen und Akteure: So werden Lehrkräfte nicht stereotyp als „ignorante Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer“ gesehen, sondern als aktive Schulentwicklerinnen und Schulentwickler mit hohem Engagement für die Verbesserung schulischen Lernens und Aufwachsens. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwickeln nicht „weltfremde Theorien“ im sprichwörtlichen Elfenbeinturm, sondern können aufgrund ihres theoretisch und empirisch fundierten Wissens auch in der Praxis helfen, konkrete Herausforderungen in der Schule zu bearbeiten und neue Perspektiven zu entwerfen. Studierende werden nicht despektierlich als „ahnungslose Novizinnen und Novizen“ angesehen, sondern als Mittlerinnen und Mittler zwischen Theorie und Praxis mit einem kritischen Blick auf die praktische Anwendbarkeit theoretischer Erkenntnisse und die theoretische Rückbindung schulpraktischer Gestaltung.

Katrin Kleemann

2.2 Formate

Durchgeführt werden Campusschulen-Netzwerke im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam. Das bedeutet, dass prinzipiell drei verschiedene Organisationsformen zur Verfügung stehen: Entweder sind Campusschulen-Netzwerke an eines der insgesamt fünf Praktika angebunden, sie finden in (praxisintegrierenden) Lehrveranstaltungen statt, oder sie werden im Rahmen einer Abschlussarbeit durchgeführt. Auch Kombinationen verschiedener Organisationsformen sind möglich und werden praktiziert.

Für die Anbindung an Praktika bieten sich an der Universität Potsdam durch die vielseitige Praktikumsstruktur sehr unterschiedliche Möglichkeiten. Mit dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung hat die Universität Potsdam bereits kurz nach ihrer Gründung vor fast 30 Jahren den schulpraktischen Studien einen breiten Raum eingeräumt, um im o.g. Sinne die praxisnahe Professionalisierung und frühzeitige Berufswahlüberprüfung zu ermöglichen (Edelstein & Herrmann, 1993; Universität Potsdam/Strukturkommission Lehrerbildung, 1992). Insgesamt fünf Praktika absolvieren Studierende während ihres Lehramtsstudiums: Ein *Ori-*

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

entierungspraktikum von zwei Wochen am Anfang des Studiums dient vorrangig dem Perspektivwechsel und der Berufswahlüberprüfung, wobei in Hospitationen wissenschaftliche Beobachtungsmethoden systematisch erprobt werden. In einem *Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern* sollen pädagogische Prozesse außerhalb vom klassischen Unterricht gestaltet werden, wobei insbesondere der Umgang mit Heterogenität im Fokus steht. In *Fachdidaktischen Tagespraktika* am Ende des Bachelorstudiengangs werden erste Unterrichtsversuche in Kleingruppen geplant und reflektiert. Im Masterstudium finden im dritten oder vierten Semester das *Praxissemester* und das darin strukturell integrierte *Psychodiagnostische Praktikum* statt. Während das Psychodiagnostische Praktikum auf die Anwendung individual-diagnostischer Methoden ausgerichtet ist, führt das Praxissemester die verschiedenen Kompetenzbereiche zusammen, um in der Praxis ein ganzheitliches Berufsverständnis zu entwickeln.

Entwicklungs- und Forschungsvorhaben im Rahmen von Campusschulen-Netzwerken können an alle diese Praktika angebunden werden, sodass Studierende auf allen Stufen der Kompetenzentwicklung daran teilnehmen können: Bereits im Orientierungspraktikum – ganz am Anfang des Studiums – können Studierende durch die Entwicklung bzw. Anwendung von Beobachtungsmethoden einen Beitrag für die Beantwortung kleiner, für das Unterrichtsgeschehen aber zum Teil hochrelevanter Fragestellungen leisten, die im Alltagsgeschäft an der Schule oft untergehen. So ist es den Studierenden im Gegensatz zu den praktizierenden Lehrkräften möglich, Unterrichtsstörungen in einzelnen Schulklassen über den Verlauf eines Tages bzw. einer Woche in verschiedenen Fächern und bei unterschiedlichen Lehrkräften zu beobachten, um der Ursache hierfür auf den Grund zu gehen (vgl. Jennek, Kleemann & Vock, in Vorb.). Demgegenüber können im außerunterrichtlichen Praktikum sehr gut Maßnahmen der Förderpädagogik oder der Inklusion in den Blick genommen werden, wobei auch externe Partnerinnen und Partner (bspw. Hort-Erzieherinnen oder Schulbegleiter) einbezogen werden können. Der Fokus in den Fachdidaktischen Tagespraktika liegt zumeist entweder auf der Erprobung bereits konzipierter Unterrichtsformate oder auf der Entwicklung neuer Unterrichtsformen oder -materialien (vgl. Gebel & Kuzle, in Vorb.). Im Psychodiagnostischen Praktikum und im Praxissemester ist es möglich, tiefer gehende Fragestellungen zu untersuchen, da sich die Studierenden hier bereits in einem weit fortgeschrittenen Masterstudienabschnitt befinden.

Campusschulen-Netzwerke können darüber hinaus als Formate praxisintegrierender Lehre in Seminarveranstaltungen durchgeführt werden. Nach einer gemeinsamen Klärung des Themas bzw. der Fragestellung betten die Dozierenden mit den Studierenden diese in einen theoretischen Zusammenhang ein. Sie bereiten in Präsenzveranstaltungen an der Universität eine Feldphase vor, in denen beispielsweise Beobachtungen oder andere Formen der Datenerhebungen durchgeführt werden. Diese Feldphase wird zumeist im Block an der Schule durchgeführt und von Lehrkräften vor Ort begleitet. Im Anschluss wird erneut in Präsenzveranstaltungen an der Universität das gesammelte Material ausgewertet oder zusammengestellt und – bspw. in Form einer Handreichung für die Schule – aufbereitet.

Auch im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten, also von Bachelor-, Master- oder Doktorarbeiten, können Campusschulen-Netzwerke durchgeführt werden. Hier werden Fragestellungen behandelt, die einen stärker empirisch-methodischen Fokus haben oder auf die Entwicklung bzw. Evaluation von Unterrichtskonzepten oder -materialien abzielen. Es ist auch möglich, Erkenntnisse oder gesammelte Daten im Anschluss an das Praxissemester in einer Masterarbeit zu vertiefen bzw. auszuwerten. Auch Themen, die bereits in früheren Praktika oder Lehrveranstaltungen behandelt wurden, können in solchen Arbeiten gemeinsam mit Schulen vertieft oder mit neuen Methoden erarbeitet werden (vgl. Kleemann, Jennek & Vock, in Vorb.).

Über die Arbeit in den einzelnen Campusschulen-Netzwerken hinaus gibt es einen regen pädagogischen Austausch, der insbesondere auf den halbjährlich stattfindenden Netzwerktagungen angeregt wird. Auf diesen Tagungen treffen sich Partnerinnen und Partner verschiedener Netzwerke, weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrkräfte und Schulleitungen sowie Studierende und andere Interessierte. Netzwerktagungen eignen sich sehr gut, um mögliche Partnerinnen und Partner für zukünftige Netzwerke zu finden. Ein konstitutives Element dieser Tagungen ist ein Austauschformat, bspw. in Form eines Marktes der Möglichkeiten oder von runden Tischen. Dort gibt es die Gelegenheit, zwanglos miteinander ins Gespräch zu kommen, eigene Ideen oder auch Ergebnisse zu

präsentieren oder Inspiration für neue Vorhaben zu sammeln. Daneben werden hier zumeist Workshops oder Vorträge zu aktuellen bildungsbezogenen Themen angeboten. Auf den Netzwerktagungen werden zudem beteiligte Schulen und Arbeitsbereiche der Universität mit dem jährlich verliehenen Label „Netzwerkpartner im Campusschulen-Netzwerk“ gewürdigt.

3. Wechselseitiger Nutzen der Zusammenarbeit

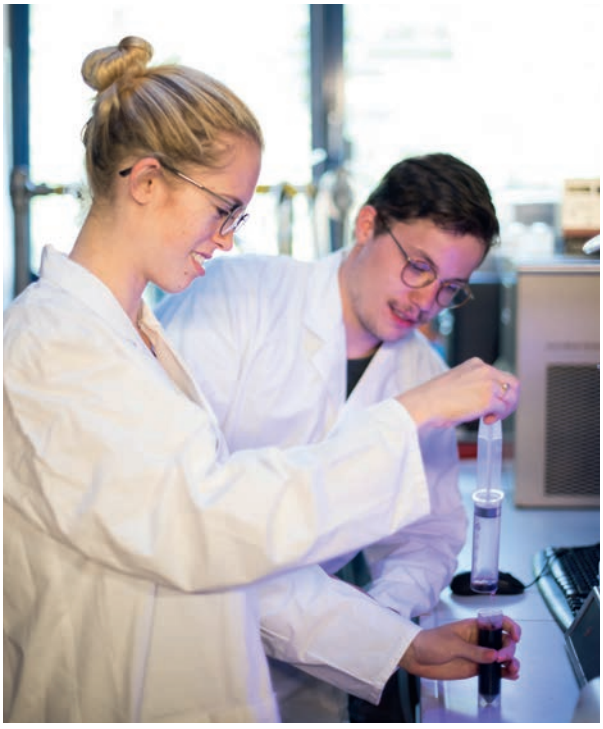
Universität, Schulen und Studierende sind in Campusschulen-Netzwerken Partner auf Augenhöhe. Obwohl sie in strukturell verschiedenen Institutionen und Arbeitszusammenhängen verortet sind und verschiedenen Beschränkungen unterliegen, lassen sie sich bei der Zusammenarbeit in Campusschulen-Netzwerken aufeinander ein und profitieren dabei voneinander im Hinblick auf drei Dimensionen: Schulentwicklung, Schulforschung und Lehrerbildung.

Ausgangspunkt für Campusschulen-Netzwerke ist eine Fragestellung bzw. ein Thema, welches die beteiligten Schulen als bedeutsam für die eigene Tätigkeit ansehen. Schulen können sich selbst an die Koordination des Projekts „Campusschulen“ wenden, wenn sie eine Herausforderung aus dem unmittelbaren Schulalltag mithilfe der Universität bewältigen möchten. Es ist aber genauso möglich, dass die Initiative von der Universität oder von Studierenden ausgeht.

Entscheidend ist, dass nicht die Schulen allein die Entwicklungsarbeit leisten und dabei vonseiten der Universität „nur“ wissenschaftlich beraten oder begleitet werden. Auch handelt es sich nicht um rein studentisch durchgeführte Aufgaben an den Schulen. Dies unterscheidet Campusschulen-Netzwerke von üblichen Projekten der Schulbegleitforschung, Praxisforschung oder des Service Learnings. Vielmehr geht es in Campusschulen-Netzwerken darum, dass alle drei Seiten vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Verortung eine spezifische Expertise im Hinblick auf das Thema mitbringen und dementsprechend an der Klärung der Fragestellung gleichberechtigt mitwirken. Auf diese Art und Weise können die Themen multiperspektivisch und differenzierter behandelt werden. Im Einzelnen ist es jedoch zumeist so, dass der Workload für die Beteiligten unterschiedlich hoch ausfallen kann. Insbesondere in den Abschlussarbeiten wird ein Großteil der Arbeit von den Studierenden durchgeführt, während die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler insbesondere an der Überführung des Themas in eine wissenschaftlich bearbeitbare Fragestellung und die Wahl geeigneter Forschungsmethoden mitwirken und die Lehrkräfte für die Einführung ins Feld und die Begleitung an den Schulen verantwortlich sind. Bei praxisintegrierenden Seminaren findet viel Arbeit an der Universität zwischen Dozierenden und Studierenden statt, wohingegen in Praktika auch die Lehrkräfte meist stärker involviert sind.

Von der Schulentwicklungsarbeit profitieren allerdings nicht nur die Schulen selbst – auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Studierende wertschätzen die Partizipation an diesen Prozessen. Durch die Teilhabe an den Netzwerken und den Tagungen wird ihr Blick geweitet. Sie empfinden es als eine Bereicherung, Einblick in eine Schulpraxis zu erhalten, die sich nicht auf tradierten Wegen vollzieht, sondern aktiv durch die Lehrkräfte selbst gestaltet und verbessert wird.

Im Rahmen der Begleitforschung zum Projekt wurden Interviews und eine Podiumsdiskussion mit Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmern geführt. Dabei



wurde unter anderem der Nutzen, den die Beteiligten in Bezug auf die Kooperation sehen, erfragt. Dozierende berichteten dabei, dass sie die Impulse aus der Schulpraxis mit an die Universität nehmen, was Auswirkungen auf ihre weitere Forschung hat. Es findet eine Rückbindung theoretischer Überlegungen und empirischer Forschung an die Schulpraxis selbst statt: Theorien und Modelle werden bspw. im Hinblick auf die Reichweite für die Praxis hinterfragt oder Anregungen für weitere Untersuchungen oder Vertiefungen gegeben:

Ja, also es hat auf jeden Fall einen Mehrwert für die empirische Bildungsforschung oder für uns in der Unterrichtsforschung. […] Diese Anbindung an die Praxis, um das vielleicht besser zu verstehen, warum es eben nicht so linear ist, wie man das vielleicht oft in der Wissenschaft annimmt. Das bereichert, denke ich, auch die Forschung da sehr (Dozentin, Podiumsdiskussion auf der 2. Netzwerktagung: Abs. 44).

Auch die Studierenden profitieren von der Kooperation. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Lehrkräften vor Ort erhalten sie authentische Einblicke in die Schulpraxis und tauschen sich mit ihnen in einer zwanglosen Art über Bedingungen von guter Schule aus. Eines der entscheidenden Ziele des Projekts besteht in der Kompetenzentwicklung der Studierenden, wobei ein spezielles Augenmerk auf den Kompetenzbereich *Innovieren* gelegt wird. Die Campusschulen-Netzwerke ermöglichen es Studierenden, Schule aus einer forschenden Perspektive vertieft zu betrachten und ihre an der Universität erworbenen Kenntnisse für die Praxis nutzbar zu machen:

Wir haben quasi als Studenten von außen raufgeguckt, waren nicht selber im Unterricht drin und haben trotzdem […] die große Chance gekriegt, einfach mal den Praxisbezug im Studium herzustellen, was wirklich […] halt im Studium relativ kurz kommt. Das war wirklich eine große Chance, auch zu sehen, welche Theorien, die man im Studium vermittelt kriegt, auch in der Praxis dann wirklich mal Anwendung finden, weil man so halt auch als Student eine ganz andere Motivation hat, sich mit denen auseinanderzusetzen (Student, Podiumsdiskussion auf der zweiten Netzwerktagung: Abs. 24).

Die Motivation, Schule aus einer anderen Perspektive zu betrachten, haben auch die Lehrkräfte. Für sie ist es nicht nur entscheidend, unmittelbare Hilfe für ein unmittelbares Problem zu erhalten, sondern sie schätzen den Austausch mit der Wissenschaft – und zwar sowohl mit den Dozierenden als auch mit den Studierenden – um sich als Schule insgesamt weiterzuentwickeln:

Dadurch haben wir eben die Möglichkeit, das auch wirklich zu forcieren und uns als Schule weiterzuentwickeln. Und ich glaube, dass es tatsächlich leichter ist, sich weiterzuentwickeln, wenn man in die Kommunikation mit außen tritt. Also mit Studierenden, mit Dozenten, mit anderen Schulen, mit anderen Universitäten und so weiter. Ich glaube, das ist sehr hilfreich (Lehrerin, Gruppeninterview nach einem Campusschulen-Netzwerk: Abs. 95).

Ein weiterer Effekt durch diese Form der Zusammenarbeit äußert sich eher indirekt: Nach einer erfolgreichen Zusammenarbeit in einem Campusschulen-Netzwerk sind Schulen eher gewillt, an schulischen Erhebungen für empirische Untersuchungen teilzunehmen, auch wenn sie nicht unmittelbar davon profitieren. Darüber hinaus sind sie sich auch in der Zukunft eher bereit, für „reguläre“ Schulpraktika Studierende aufzunehmen und zu betreuen, weil sie die Universität als verlässlichen Partner erlebt haben und die Chance sehen, auch in den Praktika neue Impulse durch die Studierenden zu erhalten.

4. Herausforderungen bei der Zusammenarbeit

Wenn mehrere Personen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen auf Augenhöhe zusammenarbeiten wollen, ist es notwendig, dass alle die Interessen, Ressourcen und Limitationen der anderen Seiten kennen und respektieren. So sollen Campusschulen-Netzwerke nicht dazu dienen, Fragebogenerhebungen oder Feldversuche für rein wissenschaftliche Zwecke durchzuführen. Andererseits dürfen Schulen nicht erwarten, dass die Universität für sie bspw. das gesamte Schulprogramm evaluiert. Themen und Fragestellungen der Campusschulen-Netzwerke müssen so beschaffen sein, dass sie im Rahmen des Lehramtsstudiums und unter gleichberechtigter Beteiligung aller drei Seiten durchführbar sind. Dies geht mit Einschränkungen bezüglich der Themenwahl und der Bearbeitungstiefe einher, weswegen allzu hohe Erwartungen diesbezüglich ggf. frühzeitig erkannt und gedämpft werden müssen.

Insbesondere der Faktor Zeit ist eine Ressource, deren Verfügbarkeit äußerst bedeutsam für die erfolgreiche Zusammenarbeit ist. Insbesondere persönliche Planungs- und Auswertungstreffen, aber auch Absprachen über Telefon oder E-Mail beanspruchen viel Zeit, die vor allem Lehrkräften, aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nur sehr begrenzt zur Verfügung steht. Zudem arbeiten Schulen und Universität nach verschiedenen Rhythmen: Unterbrechungen durch Schulferien und vorlesungsfreie Zeiten sind ebenso zu berücksichtigen wie der Stundenplan der Lehrkräfte und die Seminarzeiten an der Universität. Auch die räumliche Distanz spielt für die Zusammenarbeit eine große Rolle, da Schulen in der Peripherie Brandenburgs bis zu 170 Kilometer von Potsdam entfernt sind.

Neben diesen organisatorischen Rahmenbedingungen ist die Passung von Inhalt, Format und Kompetenzstand der Studierenden zu berücksichtigen. Zwar steht prinzipiell eine große Anzahl und Variationsbreite an Bearbeitungsformaten für die Campusschulen-Netzwerke zur Verfügung. Nicht jedes Format ist jedoch für jede Fragestellung geeignet, und auch die Platzierung im Studienverlauf ist bedeutsam. Studierende am Anfang des Studiums beherrschen empirische Forschungsmethoden kaum; Dauer und Ausrichtung bestimmter Praktikumsformen und Lehrveranstaltungen begrenzen ebenfalls die Möglichkeiten. Beachtet werden muss auch, dass insbesondere die Studierenden bei der Bearbeitung der Fragestellung eine enorme Transformationsleistung erbringen, indem sie universitäre Theorie und Schulpraxis miteinander in Beziehung setzen und zwischen beiden vermitteln. Vom Studium bringen sie hierfür in der Regel kaum Erfahrungen mit und benötigen Unterstützung sowohl von Schul- als auch von Universitätsseite.

Nicht zu unterschätzen ist zuletzt der Qualitätsanspruch, den die Beteiligten im Einzelnen an die eigene Leistung stellen. Aus der Begleitforschung und aus individuellen Gesprächen wissen wir, dass dieser insbesondere vonseiten der Universität und der Studierenden sehr hoch ist, da man für die Schulen möglichst hilfreiche Ergebnisse hervorbringen möchte. Auch die Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler beispielsweise in integrierten Unterrichtsversuchen wird von den Studierenden intensiv empfunden. Dies führt unter Umständen zu Ängsten, den eigenen hohen Qualitätsmaßstäben nicht zu genügen und den Schulen eventuell sogar zu schaden.

Um diesen Bedenken und Begrenzungen Rechnung zu tragen, ist es notwendig, dass sich alle Beteiligten von Anfang an in einem engen Dialog über ihre Ziele, Ressourcen und Limitationen verständigen und ggf. im Laufe der Campusschulen-Netzwerke erneut darüber verhandeln. Dabei ist es wichtig, dass alle als ebenbürtige Partnerinnen und Partner verstanden werden, sodass jeder in einem angstfreien Raum Schwierigkeiten adressieren kann.

5. Ausblick

Im Beitrag haben wir das Projekt „Campusschulen" als einen Ansatz vorgestellt, Schulforschung, Schulentwicklung und studentisches forschendes Lernen zu verbinden. Von dieser Verbindung profitieren alle Beteiligten: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erhalten einen Zugang zum Feld, um Konzepte und Erkenntnisse in der Praxis zu validieren; Lehrkräfte erhalten Unterstützung in eigenen Schulentwicklungsprozessen; und Studierende erhalten die Möglichkeit, an der Universität Gelerntes unmittelbar auf die Praxis zu beziehen und im Gegenzug Erfahrungen in der Praxis theoretisch einzubetten. Damit bietet das Projekt einen organisatorisch offenen Rahmen, um mit möglichst geringem Mehraufwand für alle Partnerinnen und Partner einen möglichst großen Mehrwert zu erzielen.

Wenngleich das Lehramtsstudium an den verschiedenen Universitäten in Deutschland große Unterschiede im Hinblick auf die Praxisintegration aufweist, können mindestens Teile der Potsdamer Campusschulen-Konzeption auf andere Standorte übertragen werden: Sowohl Praktika als auch Seminare und Abschlussarbeiten kommen an allen lehrerbildenden Hochschulen vor. Beobachtungsaufträge im Hospitationspraktikum werden dabei im Vorfeld kommunikativ abgestimmt, Seminare nehmen Anliegen aus der Schule auf, und Abschlussarbeiten beschäftigen sich mit Fragestellungen, die gemeinsam mit Lehrkräften generiert werden. Maßgeblich ist es hierbei, in geeigneten Veranstaltungsformaten (bspw. auf Treffen wie der Netzwerktagung) miteinander ins Gespräch zu kommen und sich auf Augenhöhe zu begegnen.

Literatur

Edelstein, W. & Herrmann, U. (1993). Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (Reihe Pädagogik, S. 199–217). Weinheim: Beltz Verlag. Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-106033

Gebel, I. & Kuzle, A. (in Vorb.). Problemlösen lernen und unterrichten im SymPa-Projekt: Darstellung einer Projektenwicklung im Rahmen eines Campusschulen-Netzwerks. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schulen fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern.* Opladen u. a.

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 30 (2), 200–208.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2* (2), 109–129. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6

Hascher, T. & Zordo, L. de (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung, 15* (1), 22–32.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* (25), 207–216.

Jaspers, M., Meijer, P., Prins, F. & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education* (44), 106–116.

Jennek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (in Vorb.). Durch Kooperation stärkere Berufsorientierung? Vorstellung eines Campusschulen-Netzwerks zur Verbesserung der Studieneingangsphase.

Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (in Vorb.). Forschend lernen und Schule entwickeln durch den Aufbau von Campusschulen-Netzwerken: Potenziale für die Lehrerbildung. Manuskript unter Begutachtung.

KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 2, 1. Auflage, S. 11–40). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.

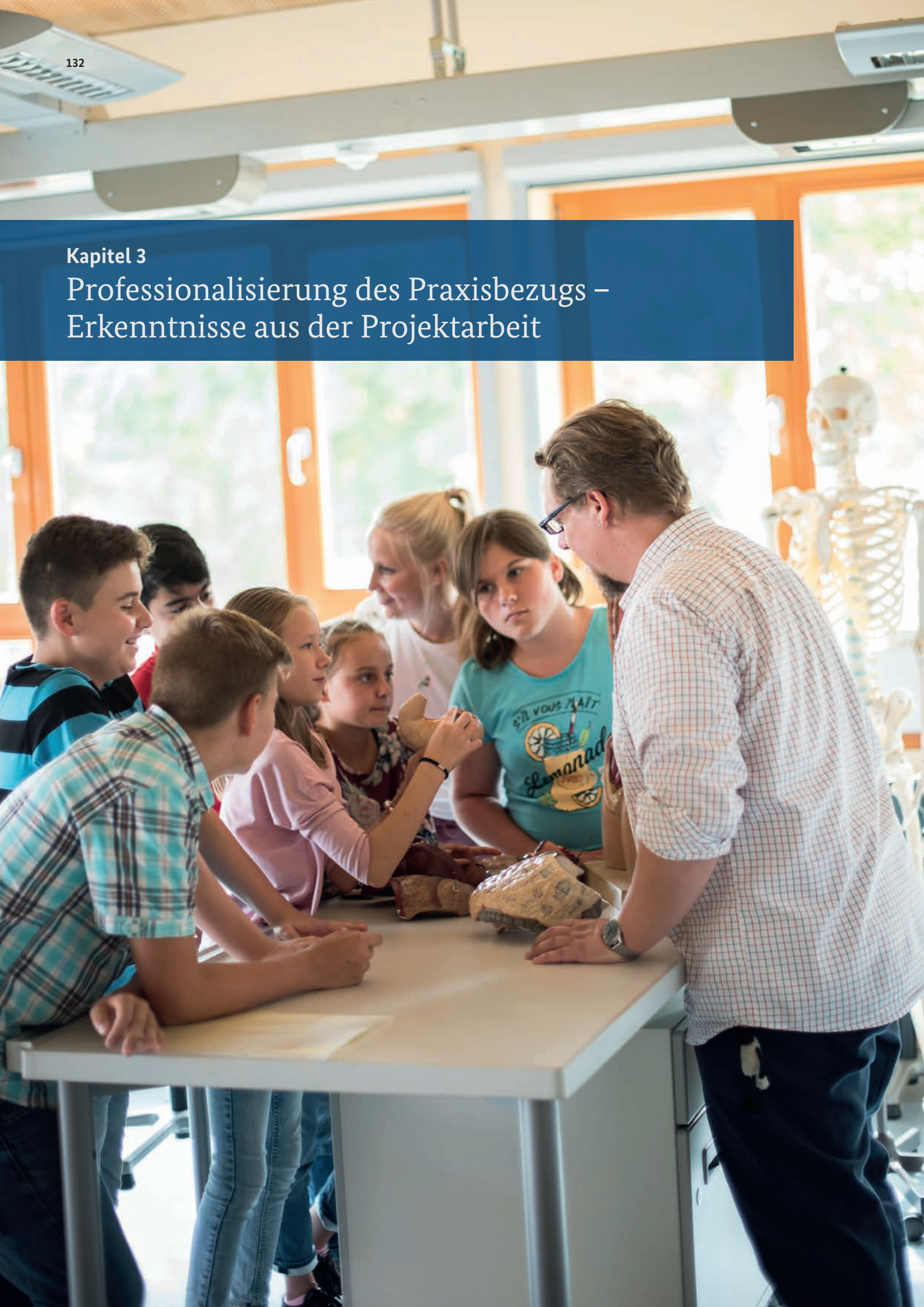
Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz Bibliothek, S. 425–437). Weinheim: Beltz.

Universität Potsdam/Strukturkommission Lehrerbildung (1992). *Universität Potsdam – Potsdamer Modell der Lehrerbildung* (2. Aufl.). Potsdam: Gründungsrektor der Universität.

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung* (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 39). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Kapitel 3

Professionalisierung des Praxisbezugs – Erkenntnisse aus der Projektarbeit



Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen für das Lehramtsstudium – Konzeption und Evaluation eines Seminars zur Selbstreflexion

Hannah Perst, Barbara Thies und Gesa Uhde

1. Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen für Lehramtsstudierende (KoBB)

An der TU Braunschweig gibt es im Bereich der Lehramtsausbildung bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Bachelorstudium einen hohen Anteil an Praxisphasen. Im Teilprojekt KoBB[1] (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) des Projekts TU4Teachers der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" werden kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen für Lehramtsstudierende aufgebaut, die unter Einbezug der schulischen Praxisphasen den Aufbau pädagogisch-psychologischer Kompetenzen während der ersten drei Semester unterstützen. Vor Beginn der ersten Praxisphase (Vorbereitende Studien, VBS) werden Reflexionsseminare angeboten mit dem Ziel, Selbstreflexionskompetenzen hinsichtlich der eigenen Rolle als Lehrkraft bzw. der eigenen professionellen Identität, der Berufswahlentscheidung sowie der eigenen Lern- und Entwicklungsziele zu fördern.

Im Zentrum steht hier der Aufbau der professionsbezogenen Identität entsprechend den in den Richtlinien für die VBS genannten Zielen, nämlich der Vollzug des Wandels von der Schülerinnen- bzw Schüler- zur Lehrkräfteperspektive auf Schule und Unterricht, die Überprüfung der Berufswahlentscheidung sowie die Planung, Umsetzung und Reflexion von Lernprozessen (vgl. Servicestelle Lehrerausbildung[2], 2016). In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, dass vor Beginn der in den für einen gelingenden Studienverlauf bedeutsamen Eingangs- und Praxisphasen ein Einführungsseminar zur Reflexion der Lehrkraftrolle sowie zur Profil- und Fachwahl durchgeführt wird. Die Studierenden hospitieren anschließend während des ersten Teils der VBS (VBS 1) semesterbegleitend einmal wöchentlich in der Schule bei ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor (Lehrkraft) und besuchen im Anschluss zu den Hospitationsstunden ein Begleitseminar, das von den VBS-Übungsleiterinnen und -Übungsleitern geleitet wird (Lehrkräfte oder Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter der an der Lehramtsausbildung beteiligten Institute der TU Braunschweig). Den VBS I folgt während der vorlesungsfreien Zeit ein dreiwöchiges Blockpraktikum (VBS II), das von den Studierenden an derselben Schule absolviert wird.

Neben den Seminaren zur Selbstreflexion werden als Bestandteil der im Teilprojekt KoBB etablierten Beratungs- und Begleitstrukturen gemeinsam mit dem Praktikumsbeauftragten der Servicestelle Lehrerausbildung praktikumsbegleitend Beratungssprechstunden angeboten. Das Beratungsangebot umfasst die Klärung von Fragen zum angestrebten Lehrerberuf sowie die Besprechung von Problemen oder möglichen Zweifeln an der Berufswahl und die gemeinsame Entwicklung von Handlungsstrategien für weitere Praxisphasen.

2. Selbstreflexion

Die deutsche Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) betont die Notwendigkeit der Selbstreflexion und der Identifikation mit der Lehrkraftrolle im universitären Kontext sowohl theoretisch als auch praktisch: „Während des Studiums sollte es kontinuierliche bzw. wiederkehrende Angebote zur Selbstreflexion über die Eignung für das Lehramt geben, die entsprechend dem in einem Ausbildungsabschnitt zu

1 KoBB ist ein Teilprojekt des Projektes TU4Teachers, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom DLR und BMBF an der TU Braunschweig gefördert wird.

2 Die Servicestelle Lehrerausbildung ist an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig angesiedelt und besteht aus dem Studiendekanat, der Koordination, den Praktikumsbeauftragten und dem Akademischen Prüfungsamt.

erreichenden Kompetenzniveau auszugestalten sind“ (KMK, 2013, S. 3). Auch die Notwendigkeit der frühzeitigen Initiierung von Selbstreflexionskompetenzen wird betont, da Lehramtsstudierende „erst spät im Studium oder im Vorbereitungsdienst [beginnen], darüber zu reflektieren, inwiefern sie die für den Beruf erforderlichen Voraussetzungen mitbringen bzw. bereit und in der Lage sind, erforderliche Kompetenzen im Verlauf des Studiums und des Vorbereitungsdienstes zu erwerben“ (KMK, 2013, S. 2). Reflexion wird also als wesentlicher Faktor für den Aufbau professionellen Handelns betrachtet. Um der Forderung nach Förderung von Selbstreflexionskompetenzen nachzukommen, bedarf es zunächst jedoch der Auseinandersetzung mit der Frage, welches reflexionstheoretische Verständnis der Konzeption von entsprechenden Lehrformaten zugrunde liegt.

Reflexivität bezeichnet „die Fähigkeit, einen reflexiven Gedanken (überhaupt) fassen zu können“, „Reflexivität bzw. Reflexionsfähigkeit ist also die Voraussetzung für Reflexion“ (Hilzensauer, 2017, S. 13). Der Begriff Reflexion beschreibt zunächst eine „interne komplexe metakognitive Aktivität“ (Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold & Wengert-Richter, 2010, S. 117), eine „denkende Zurückwendung“ auf etwas (Zahn, 1992, zitiert nach Häcker, 2017, S. 24). Dies kann je nach reflexionstheoretischem Ansatz (z. B. Dewey, 1910/1933; Korthagen & Vasalos, 2005) die mentale Zurückwendung auf das eigene Denken und/oder auf Verhaltensweisen oder Situationen sein (vgl. Hilzensauer, 2017).

Laut Häcker (2017) ist die Forderung nach Förderung häufig zu unspezifisch und birgt die Gefahr, „den ohnehin schwierigen Reflexionsbegriff vollends zu einer Verschleierungsformel [zu] machen“ (S. 30). Es stellt sich also die Frage, welche Kompetenzen im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung gefördert werden können und sollen. Der hier verwendete Kompetenzbegriff entspricht dem für den Bildungsbereich nach Weinert (2001):

„Kompetenzen sind die bei den Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27–28).

Viele der Formate, die im Rahmen der reflexiven Lehrerbildung in den letzten Jahren implementiert wurden (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017), basieren ihre Konzeptualisierungen auf den reflexionstheoretischen Betrachtungen von Donald Schön (1983, 1987): Studierende sollen idealerweise zu den in diesem Kontext viel zitierten „reflective practitioners" werden. Schön differenziert in seinem Konzept zwischen drei Handlungsmodi: Im Modus des „tacit knowing-in-action" erfolgt kompetentes Handeln routiniert und ohne dass auf Instruktionen zurückgegriffen werden muss; so lange, bis etwas Unvorhersehbares passiert. Wenn dies eintritt, führt das zu einem zweiten Handlungsmodus, dem Modus des „reflection in action", dem Reflektieren während des eigenen Handelns: Hier greift die professionelle Fachkraft während des Handelns auf ihren Erfahrungshintergrund zurück, wobei es keines „Heraustreten[s] aus der Situation" bedarf (Leonhard & Abels, 2017, S. 47), der Handlungsfluss also nicht unterbrochen wird. Die Person „may reflect in the midst of action without interrupting it" (Schön, 1987, S. 26). Nach Schön stellt dieser Modus des „reflection in action" das Kernkonzept professionellen Handelns dar. Beim Modus des „reflection on action" hingegen, dem Reflektieren über das eigene Handeln, muss die Person bewusst über die jeweilige Situation nachdenken, sie muss ihr Handeln also unterbrechen.

Jedoch, so Leonhard & Abels (2017), dienen die in der reflexiven Lehrerbildung bislang eingesetzten Formate zur Steigerung der Reflexionskompetenz (Portfolios, Reflexionsaufträge usw.) der Anregung der gedanklichen Auseinandersetzung mit Situationen (durch Schreiben). Der hier angeregte Denkprozess ist durch „Handlungsdistanz" gekennzeichnet (Leonhard & Abels, 2017, S. 51) und entspricht somit letztlich genau *nicht* dem Modus des reflection in action, sondern dem Modus des reflection on action. Letzterer stellt folglich den zu fördernden Denkprozess dar, der einem „Reflexionskonzept [entspricht], das zu Rahmen und Zielrichtung universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung deutlich besser passt" (S. 51).

3. Seminar zur Anbahnung von Selbstreflexionskompetenzen

Diesem Ansatz folgend wurde im Teilprojekt KoBB im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" ein Seminar konzipiert mit dem Ziel, die Anregung von Denkprozessen im Sinne eines „reflection on action"-Modus umzusetzen und somit Selbstreflexionskompetenzen zu fördern. Grundlegend für diese Konzeptualisierung ist das Verständnis von Selbstreflexionskompetenz als der „Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung konkreter Situationen […] durch aktive Distanzierung auf der Basis eigener Erfahrung und in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen unterschiedliche Deutungen sowie Handlungsperspektiven argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren" (Leonhard et al., 2010, S. 19).

a. Zeitliche Platzierung des Seminars

Die Platzierung des Seminars im Rahmen der ersten schulischen Praxisphase basiert auf der Postulierung der Notwendigkeit, subjektiv relevante Reflexionsanstöße (also z. B. Erfahrungen während der VBS) für die Studierenden zu schaffen (Leonhard & Abels, 2017), sowie auf Annahmen darüber, dass Reflexionskompetenz im Rahmen schulpraktischer Studien gefördert werden kann und sollte (z. B. Bolle, 2013; Denner & Gesenhues, 2013).

Ohne die unterschiedlichen Befunde zur Wirksamkeit von schulpraktischen Studien (vgl. z. B. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014) an dieser Stelle zum Gegenstand der Diskussion zu machen, wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass eine Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden während der schulischen Praxisphasen möglich und nachweisbar ist (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014). In Anbetracht der Förderung von Selbstreflexionskompetenzen kann die Reflexion von Praxiserfahrungen (während der Praktika) gelingen, wenn reflexives Lernen als „domänenspezifische Herstellung von Bezügen und Einübung in bestimmte Denkfiguren" (Häcker, 2017, S. 35) aufgefasst wird. Die Aufgabe besteht nun darin, zu bestimmen, welche Bezüge dies sind. Das vorliegende Seminarkonzept hat das übergreifende Ziel, die Studierenden beim erforderlichen Wandel von der Schülerinnen- bzw. Schüler- zur Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle zu unterstützen und zu begleiten.

b. Ablauf und Inhalte des Reflexionsseminars
Die Inhalte des Seminars sind abgestimmt mit denen der VBS-Begleitseminare und wurden konzipiert auf Basis pädagogisch-psychologischer Forschungsbefunde zum Thema Selbstkonzept und Selbstreflexionskompetenzen (vgl. Denner & Gesenhues, 2013; Retelsdorf, Bauer & Gebauer, 2014). Das Seminar ist in drei Themenblöcke aufgeteilt: Zunächst wird in einem Theorieteil in einem Vortragsformat auf das Thema (berufliches) Selbstkonzept, Selbstreflexionskompetenzen und Einführung in reflexives Schreiben eingegangen. Da die „Bewusstmachung von Anteilen des Selbstkonzepts" Voraussetzung ist, um den Prozess der Selbstreflexion anzuregen und damit Selbstreflexionskompetenzen zu fördern (Trager, 2012, S. 27), stehen hierbei besonders theoretische Ausführungen zum Thema Selbstkonzept in Bezug des Wandels von der Schülerinnen- bzw. Schüler- zur Lehrkraftrolle im Fokus. Darüber hinaus wird anhand empirischer Befunde zunächst eine Begriffsklärung sowie der Nutzen von reflexivem Schreiben hervorgehoben (Paus & Jucks, 2013). Diesen Ausführungen folgend, bearbeiten die Teilnehmenden schriftlich Arbeitsaufträge zu ihrem Selbstkonzept (fachliches, studentisches, zukünftiges berufliches Selbstkonzept). So lautet einer dieser Arbeitsaufträge z. B.: „Stellen Sie sich vor, Sie müssten sich bei Ihrer zukünftigen VBS-Mentorin bzw. Ihrem zukünftigen VBS-Mentor schriftlich für die VBS bewerben: Wie würden Sie sich beschreiben? Was bringen Sie als Praktikantin bzw. Praktikant mit (z. B. welche Kompetenzen, welches Wissen), wie können Sie Ihre Mentorin bzw. Ihren Mentor unterstützen usw.?" Die Antworten werden in einem Dokument, dem sog. Reflexionsbogen, gesammelt, den die Studierenden einbehalten und der anderen nicht zugänglich ist und somit nicht bewertet wird.

Diesem ersten Theorieblock folgt eine Arbeitsphase, in der die Teilnehmenden in Einzel- und Gruppenarbeit weitere Reflexionsaufgaben bearbeiten. Die Aufgaben umfassen Beschreibungen von Situationen, wie sie in den VBS auftreten können, und adressieren vor allem die Rolle, die die Studierenden einnehmen (fühlen sie sich als Schülerin bzw. als Schüler oder haben sie bereits die Lehrkraftrolle übernommen). Eine dieser vier Reflexionsaufgaben lautet beispielsweise: „Situation 1: Sie betreten zum ersten Mal das Lehrerzimmer bzw. die Teamstation, und eine Lehrkraft weist Sie darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler hier keinen Zutritt haben und Sie bitte den Raum verlassen sollen. Wie würden Sie sich verhalten?"

Diese Aufgaben werden zunächst schriftlich in Einzelarbeit bearbeitet und im sich daran anschließenden dritten Block zunächst in Kleingruppen und anschließend im Plenum gemeinsam besprochen und diskutiert.

Der Reflexionsbogen dient als Grundlage für den am Ende der VBS zu verfassenden Praktikumsbericht.

Um die Studierenden auch im Verlauf der ersten schulischen Praxisphase weiterhin zu begleiten, wurden zum einen die eingangs erwähnten Beratungssprechstunden angeboten und zum anderen Reflexionsimpulse gegeben, die in Form von schriftlichen Aufgaben von den Teilnehmenden bearbeitet werden sollten. Um die Reflexion über die eigenen Erwartungen und Lernziele anzustoßen, wurde hierbei zunächst abgefragt, inwieweit sich die eigenen Erwartungen an die VBS bisher bestätigt haben. Angelehnt an Trepke und Fischer (2012) wurden zudem Impulse gegeben, mit dem Ziel, die Bewusstheit über Vorgänge und Prozesse der eigenen Kompetenzentwicklung im bisherigen VBS-Verlauf zu schärfen. Auch die Veränderung der eigenen Sicht auf Schule, Unterricht und Kinder und auf den Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers wurde adressiert.

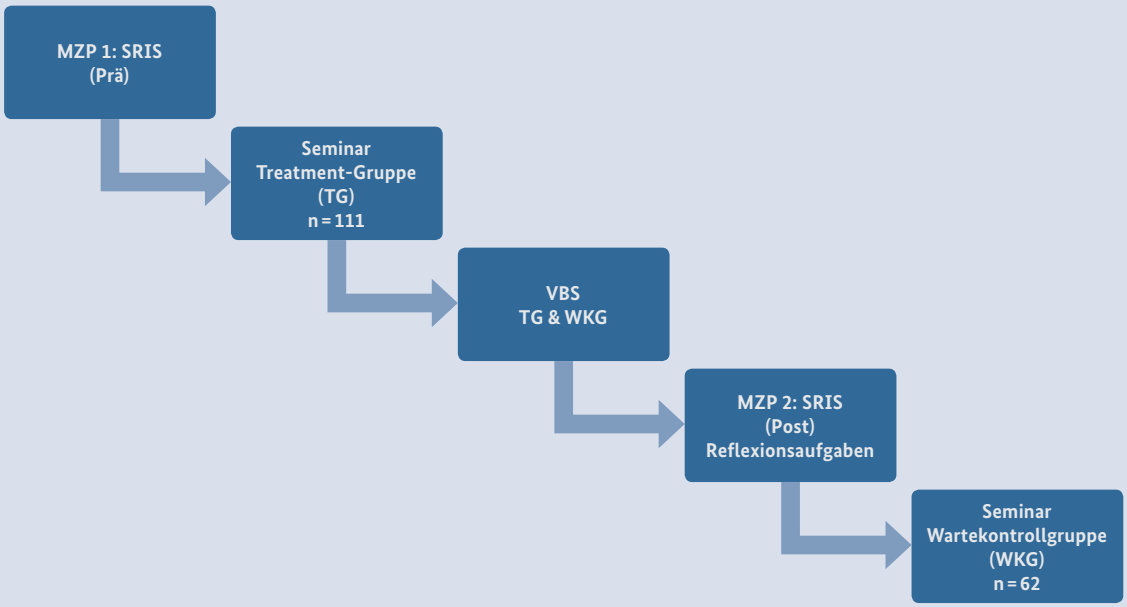
4. Evaluation der Wirksamkeit des Seminars

Die die Evaluation leitende Fragestellung lautet: Lassen sich durch die Seminarinhalte Selbstreflexionskompetenzen anbahnen? Genauer: Erweist sich eine Seminarteilnahme als wirksam, um den Vollzug des Wandels von der Schülerinnen bzw. Schüler- zur Lehrkraftrolle anzuregen? Damit verbunden wurden die folgenden Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Seminarteilnehmende (TG[14], n = 111) zeigen mehr Einsicht in Selbstreflexion als Teilnehmende der Wartekontrollgruppe (WKG, n = 62).

Hypothese 2: Seminarteilnehmende unterscheiden sich von der Wartekontrollgruppe hinsichtlich ihrer schriftlichen Bearbeitung von Reflexionsaufgaben.

Abbildung 1: Untersuchungsdesign mit Prä- und Post-Messzeitpunkten (MZP 1 und MZP 2)



a. Untersuchungsdesign und Messinstrumente

Anhand eines Prä-Post-Designs wird bei den Teilnehmenden des Seminars (n = 111) und bei der Wartekontrollgruppe (n = 62) evaluiert, inwieweit sich die Teilnahme am Seminar auf die Einsicht in Selbstreflexion auswirkt (abgefragt mit der deutschen Version[3] der dreidimensionalen Self Reflection Insight Scale [SRIS]von Grant, Franklin & Langford, 2002). Die Skala fragt die Notwendigkeit von Selbstreflexion ab[4] (z. B. „Es ist mir wichtig, mein Verhalten zu beurteilen"). Auch die Einsicht (z. B. „Normalerweise bin ich mir meiner Gedanken bewusst") und das Engagement in Selbstreflexion (z. B. „Ich verbringe selten Zeit mit Selbstreflexion") werden abgefragt.

Während beide Gruppen bereits die VBS 1 absolvieren, jedoch nur die Treatment-Gruppe das Reflexionsseminar bereits besucht hat, werden die Reflexionsimpulse von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern schriftlich bearbeitet und die SRIS zum zweiten Mal von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgefragt (Postmessung, s. Abbildung 1).

b. Ergebnisse

Bei der Betrachtung des Ausgangsniveaus der SRIS zeigt sich, dass die Studierenden in ihrer Selbsteinschätzung bereits zum ersten Messzeitpunkt (Prämessung) auf allen drei Subskalen (Skala von 1–6) hohe Werte zeigen ($M_{Notwendigkeit} = 4.42$, $SD = .97$; $M_{Einsicht} = 4.49$, $SD = .82$; $M_{Engagement} = 4.34$, $SD = .9$). Es zeigt sich in keiner der beiden Gruppen eine signifikante Veränderung über die Zeit (von Prä- zu Postmessung) bei den Subskalen. Auch unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant in ihrer Selbsteinschätzung zum zweiten Messzeitpunkt (Postmessung).

Zur Überprüfung der zweiten Hypothese, dass Seminarteilnehmende sich von der Wartekontrollgruppe hinsichtlich ihrer schriftlichen Bearbeitung von Reflexionsimpulsen unterscheiden, wurde in der Auswertung zunächst induktiv vorgegangen: Die schriftlichen Ausarbeitungen der Aufgaben wurden von zwei naiven Kodiererinnen und Kodierern einer von vier Kategorien zugeordnet (s. Tabelle 1). Beim Vergleich der beiden Gruppen[5] zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Bearbeitung der Reflexionsimpulse.

3 Kohlmeyer, 2016

4 Zustimmung wurde erfragt auf einer Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu") bis 6 („trifft völlig zu").

5 Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben

Tabelle 1: Zuordnung der schriftlichen Ausarbeitungen der Reflexionsaufgaben in eine von vier Kategorien

Bitte beschreiben Sie, ... / Beantwortung der Frage ...	... ohne Anführung von reflexiven Gründen	... die eine Begründung anführt & zumindest teilweise ausdifferenziert ist	... die eine Begründung anführt, die die Einnahme einer Metaebene deutlich macht	... die einen gewissen Grad der Reflexion erkennen lässt, jedoch in keinerlei Bezug zur jeweiligen Fragestellung steht
... inwiefern sich Ihre Erwartungen an die VBS I bestätigt haben.	15.3 %	52.3 %	5.7 %	26.7 %
... ob und wie sich Ihre Sicht auf Schule & Unterricht, Kinder & Jugendliche verändert hat.	34.3 %	57.1 %	5.1 %	3.4 %
... ob und wie sich Ihre Sicht auf den Lehrer/innen-Beruf verändert hat.	31.4 %	57.6 %	4.7 %	6.4 %

Anmerkungen. Es werden hier die Antworten beider Gruppen (N = 176) zusammengefasst. Die über die drei Fragen gemittelte Interraterreliabilität liegt bei $\kappa = .64$.

Zusätzlich wurde mittels dreier Fragen die Akzeptanz des Seminars erhoben. Angelehnt an den Fragebogen zur Trainingsakzeptanz von Hingsch und Pfingsten (2007), wurden die Teilnehmenden nach der Seminarteilnahme gefragt, wie zufrieden sie mit dem Seminar insgesamt waren, wie gut sie sich durch das Seminar auf die VBS vorbereitet fühlen und für wie wichtig sie die Seminarinhalte erachten.

Die Werte bewegen sich im mittleren Bereich: $M_{Zufriedenheit} = 2.32$ (SD = .9), $M_{Vorbereitung} = 1.91$ (SD = .88) und $M_{WichtigeInhalte} = 2.14$ (SD = .11).

5. Diskussion und Ausblick

Die Konzeption des Seminars war geleitet von dem Ziel, Selbstreflexionskompetenzen Studierender im Rahmen ihrer ersten schulischen Praxisphase anzubahnen. In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" ist das Seminar als eine von mehreren kompetenzorientierten Beratungs- und Begleitstrukturen entwickelt, implementiert und evaluiert worden.

Die Evaluationsergebnisse können eine Wirksamkeit des Seminars bezüglich einer Anbahnung von Selbstreflexionskompetenzen nicht signifikant nachweisen. Es lässt sich an dieser Stelle jedoch diskutieren, wie geeignet die Erhebungsinstrumente für den Nachweis der Wirksamkeit dieses Formats sind. Die Skala zur Einsicht in Selbstreflexion (SRIS, Grant et al., 2002) erfragt Selbsteinschätzungen und ist aufgrund fehlender objektiver Fremdeinschätzungen möglicherweise nicht umfassend genug. Des Weiteren fragt die Skala eher allgemein die Einsicht, Notwendigkeit und das Engagement in Selbstreflexion ab, nicht aber eine bereichsspezifische Selbstreflexion, bezogen auf die praktischen Erfahrungen während der schulischen Praxisphasen (Kohlmeyer, 2016). Zukünftige Erhebungen müssen also hier ansetzen und die Entwicklung und Erprobung einer auf die schulischen Praxiserfahrungen abzielenden Skala ins Auge fassen. Darüber hinaus bedarf es bei der qualitativen Auswertung der schriftlichen Bearbeitung der Reflexionsimpulse aufgrund der nur moderaten Werte der Interrater-Übereinstimmung einer erneuten Überprüfung und eventuellen Anpassung der Kategorien.

Eine weitere Überlegung bezieht sich auf die Auswahl der Wartekontrollgruppe: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Wartekontrollgruppe haben das Praktikum ebenfalls durchlaufen, stellen möglicherweise also keine geeignete Kontrollgruppe dar. Schließlich ist eine Anbahnung von Selbstreflexion durch die Praktikumsteilnahme möglich, sogar erwartet und erwünscht. Die Selbstreflexionsprozesse, die während der Praxiserfahrungen angeregt werden – unabhängig vom Zeitpunkt der Teilnahme am Reflexionsseminar –, sind empirisch

nicht kontrollierbar. Somit ist eine klare Trennung zwischen den Gruppen erschwert.

Ferner stellt sich die Frage, ob die Platzierung der Maßnahmen zu diesem sehr frühen Zeitpunkt im Studium angemessen ist oder ob diese möglicherweise zu einer Überforderung der Studierenden führt. Die in der vorliegenden Arbeit berichteten Akzeptanzwerte bewegen sich zwar im mittleren und damit akzeptablen Bereich, jedoch hat die Auswertung der offenen Antwortfelder im Fragebogen gezeigt, dass sich die Relevanz des Seminars nicht allen Teilnehmenden völlig erschließt. Auch die durch die Bearbeitung der Reflexionsaufgaben während des Seminars erzwungene Auseinandersetzung mit der eigenen Person, der eigenen Rolle und mit persönlichen Erwartungen ist teilweise auf Widerstand bei den Teilnehmenden gestoßen. Wie Frankfurt (2007) postuliert, kann die im Reflexionsvermögen liegende Möglichkeit der „Abspaltung von uns selbst" (zitiert nach Häcker, 2017, S. 18) „zugleich auch eine wesentliche Bedrohung insbesondere unseres psychischen und seelischen Wohlergehens" darstellen (S. 28).

Neben den Reflexionsseminaren bedarf es noch weiterer unterstützender Maßnahmen. So könnten die VBS-Begleitseminare, die die Studierenden während der VBS 1 wöchentlich nach der Unterrichtshospitation besuchen, zum einen noch stärker auf das Reflexionsseminar abgestimmt werden und gleichzeitig einen stärkeren Fokus auf Selbstreflexion legen. Empirisch betrachtet sind weitere, über die VBS hinausgehende Erhebungen vonnöten, so z. B. im Rahmen des ASP (Allgemeines Schulpraktikum), das im 3. Semester folgt.

Wenn der Empfehlung der KMK (2013), dass es „Angebote zur Selbstreflexion über die Eignung für das Lehramt" (S. 3) geben soll, Folge geleistet wird, so muss zukünftig die Leitfrage einer reflexiven Lehrerbildung nach Häcker (2017) noch stärker mit einbezogen werden: „Werden bei der Einschätzung der Qualität von Reflexionsprozessen und -ergebnissen die jeweils gegebenen Rahmenbedingungen der Reflexionsanforderungen [...] angemessen berücksichtigt?" Also, „wird den reflektierenden Subjekten zugestanden, allererst selbst zu bestimmen bzw. festzustellen, ob Reflexion hilfreich [...] ist?" (S. 31). Wie Bolle (2013) treffend bemerkt, ist „der Gesichtskreis der Studierenden zunächst ein völlig anderer und kein akademischer" (S. 207).

Literatur

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte.* Münster: Waxmann.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bolle, R. (2013). Theoriegeleitete Reflexion in Schulpraxis und Lehrerbildung. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 191–216). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 59–119). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Dewey, J. (1910/1933). *How we think.* New York: Dover.

Frankfurt, H. G. (2007). *Sich selbst ernst nehmen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality,* 30, 821–835.

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?* Münster: Waxmann.

Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele.* Weinheim: Beltz PVU.

Kohlmeyer (2016). Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops. *die hochschullehre,* 2, 1–18.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 11, 47–71.

Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung.* Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [23.08.2018].

Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 46–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.). *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Paus, E. & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung,* 8, 124–134.

Retelsdorf, J., Bauer, J. & Gebauer, S. K. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica,* 60, 98–110.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.) (2014), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–220). Münster: Waxmann.

Servicestelle Lehrerbildung (2016). *Richtlinien für die Vorbereitenden Studien (VBS) 1/2 im 2-Fächer-Bachelor mit Studienziel Lehramt GH, R und GY.* Verfügbar unter https://www.tu-braunschweig.de/fk6/studierende/praktika/schulpraktika [24.08.2018].

Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios.* Unveröffentlichte Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, Zentralinstitut für Lehr-Lernforschung.

Trepke, F. & Fischer, C. (2012). Was Dokumentationen von Lehrkräften über ihren Professionsentwicklungsprozess erkennen lassen – am Beispiel des Programms SINUS an Grundschulen. In: M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten: Strategien und Methoden* (S. 163–180). Münster: Waxmann.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

Lehr-Lern-Forschungslabore – Der Transfer zwischen MINT- und geistes- sowie sozialwissenschaftlichen Fächern

Nadine Baston, Tobias Feldhoff, Katrin Gabriel-Busse, Tanja Graf, Lena Groß-Mlynek, Marius Harring, Anna Eva Lenski und Julia Peitz

Einleitung

Um auf die komplexen Anforderungen in Schule und Unterricht reagieren bzw. das Handlungsfeld Schule proaktiv gestalten zu können, müssen die heutigen Lehrkräfte ein professionelles Kompetenzspektrum aufweisen, das neben den fachlichen und didaktischen Kenntnissen auch spezielle pädagogische und überfachliche Handlungskompetenzen umfasst (vgl. u. a. Baumert & Kunter 2006). Hier liegt auch ein wesentlicher Ansatzpunkt, der bereits in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer Berücksichtigung finden muss. Konkret stehen u. a. die Fragen im Raum: Wie können bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Paradigmen schon im Studium aufeinander bezogen und für den schulischen Unterricht nutzbar gemacht werden? Wie lässt sich ein moderner, allen Schülerinnen und Schülern individuell gerecht werdender und kognitiv aktivierender Unterricht gestalten? Welches Verständnis von Diagnostik und förderorientierter Unterstützung der Lernenden ist zu entwickeln? Wie kann ein synergetisch wirkender Theorie-Empirie-Praxis-Transfer initiiert werden?

Das Mainzer-Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" setzt an diesen Fragen durch die strukturelle Umsetzung interdisziplinärer Kooperation sowie die systematische Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von fächerübergreifenden Lehrveranstaltungsformaten mit dem Einsatz videografierter Unterrichtssequenzen sowohl zur Steigerung der Reflexionskompetenzen der Studierenden als auch zur Verbesserung praktischer Implikationen im Lehramtsstudium an. Der Beitrag diskutiert neben der konzeptionellen und theoretischen Ausrichtung erste empirische Daten zur Wirkung der praktizierten Theorie-Empirie-Praxis-Verbindung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) und zeigt Entwicklungswege für die zweite Förderphase auf.

Ausgangslage

Im Rahmen der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern stellt insbesondere die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis – auch international gesehen (vgl. hierzu Darling-Hammond & Liebermann, 2012; Borko et al., 2008; Cochran-Smith et al., 2008; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Hammerness et al., 2005; Shulman, 1998; Borko & Putnam, 1996) – eine zentrale Herausforderung der Lehramtsausbildung dar (vgl. auch z. B. Mandl & Gerstenmaier 2000; Süßlin, 2012). Diesbezüglich sind in der vergangenen Dekade unterschiedliche Kompetenzmodelle und Ausbildungsstandards formuliert worden (zum Überblick vgl. Baumert & Kunter, 2006). Im deutschsprachigen Raum sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Arbeiten von Oser und Oelkers (2001), Oser (2001) sowie Terhart (2000, 2002, 2006) von hoher Bedeutung. Darauf aufbauend sind im Zuge der von der Terhart-Kommission formulierten Empfehlungen in den meisten Bundesländern Strukturreformen eingeleitet worden, die darauf abzielen, höhere Praxisanteile bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu integrieren. Allerdings führt die alleinige Erhöhung von Praxisphasen nicht zwangsläufig zu einem höheren Professionalisierungsgrad bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Kramer et al., 2017). Vielmehr bedarf es – folgt man Baumert & Kunter (2006) – einer konkreten Abstimmung zwischen Wissen und Können, um eine professionelle Handlungskompetenz bei Lehrkräften herzustellen.

Eine zweite zentrale Herausforderung im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung betrifft die Vermittlung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten (vgl. ebd.). Alle drei Perspektiven sind bereits für sich genommen für die Ausbildung eines lehrberufsbezogenen Professionswissens von zentraler Bedeutung und aktuell auch Gegen-

stand der Lehramtsausbildung an allen universitären Standorten in Deutschland. Was allerdings bislang nur unzureichend gelingt, ist die gegenseitige Bezugnahme und Verzahnung von theoretischen Modellen und empirischen sowie didaktischen Erkenntnissen. Vielmehr herrscht in der konkreten Umsetzung und der Vermittlung der für den Lehrerberuf zentralen Kompetenzen in aller Regel ein beziehungsloses und zeitversetztes Nebeneinander zwischen den einzelnen an der Lehramtsausbildung beteiligten Fachdisziplinen.

An diesen beiden Herausforderungen setzt das Projekt „Das Lehr-Lern-Forschungslabor – Ort zukunftsfähiger Kooperation in der Lehramtsausbildung“[1] der JGU an, welches im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ pilothaft in den Fächern Englisch, Geschichte, Physik und Bildungswissenschaften etabliert wurde. Schwerpunkt stellt hierbei die Verbesserung der Theorie-Praxis-Verbindung dar. Im Zentrum dieser Bemühungen stehen die Entwicklung und Erprobung kognitiv aktivierender Aufgaben und die Verzahnung von fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Inhalten. Um die projektierten Ziele zu erreichen, sind an der JGU sogenannte Lehr-Lern-Forschungslabore (LLF) installiert worden. Diese werden als Ort zur systematischen Reflexion der in der universitären Lehramtsausbildung erworbenen Kompetenzen sowie Berufs- und Forschungsorientierung verstanden. Zwei methodische Aspekte stehen dabei im Mittelpunkt: Einsatz von Unterrichtsvideos und gemeinsame Analyse und Reflexion der Unterrichtseinheiten.

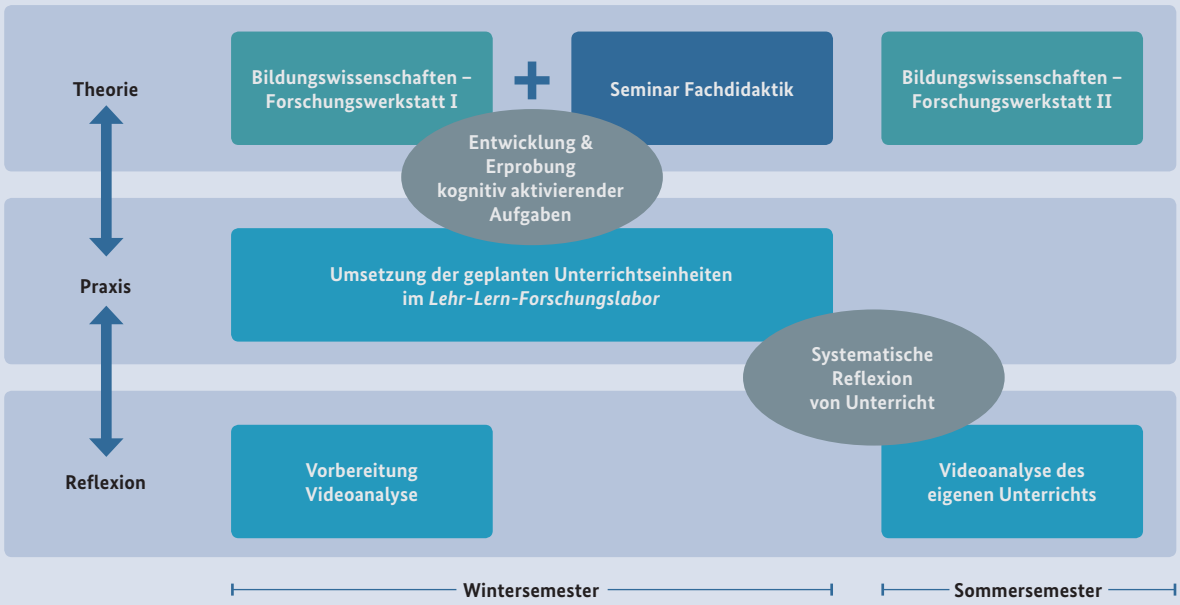
Struktur und theoretische Rahmung des Projektes

Das Projekt zielt auf die strukturelle Kopplung von theoretisch fundierter Ausbildung und praktischer Anwendung ab. Die Studierenden erhalten in den LLF die Möglichkeit, theoretisch vermitteltes Wissen in der Praxis umzusetzen. Dabei wird im Masterstudiengang das zweisemesterige Seminar „Forschungswerkstatt“ der Bildungswissenschaften mit dem jeweiligen Seminar der Fachdidaktik verzahnt. Im Zentrum der Veranstaltungen steht das von Klieme et al. (2006) entwickelte Konzept der Basisdimensionen guten Unterrichts mit dem Fokus auf kognitiv aktivierende Aufgaben. Konkret bedeutet dies, dass Lehramtsstudierende im ersten Teil der Forschungswerkstatt (I) der Bildungswissenschaften mit den Basisdimensionen guten Unterrichts (insbesondere der kognitiven Aktivierung) und der Analyse von Unterrichtsvideos vertraut gemacht werden. Parallel dazu besuchen dieselben Studierenden das fachdidaktische Seminar, in dem sie auf ihr jeweiliges Fach bezogene kognitiv aktivierende Aufgabenformate entwickeln, die anschließend im LLF unter realen Bedingungen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern entweder an der Universität oder im schulischen Kontext erprobt werden. „Die Dimension der kognitiven Aktivierung bezeichnet den intellektuellen Anforderungsgehalt im Unterricht“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 86) und wird als Anregung zu einer vertieften mentalen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand auf einem für die Lernenden optimalen Niveau verstanden (vgl. u. a. Hugener et al., 2007; Klieme & Rakozcy, 2008; Lipowsky et al., 2009). Dies geschieht durch eine komplexe Aufgabenstellung, indem Vorwissen aktiviert wird und die Lernenden angeregt werden, eigene Gedanken, Interpretationen und Lösungen einzubringen, zu begründen und zu vergleichen sowie Neues mit vorhandenem Wissen in Verbindung zu setzen (vgl. Hugener et al., 2007; Klieme & Reusser, 2003). Die Umsetzung der Unterrichtseinheiten wird videografiert. In den Fach-

Marius Harring

1 Das Projekt „Das Lehr-Lern-Forschungslabor – Ort zukunftsfähiger Kooperation in der Lehramtsausbildung“ wird im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Abbildung 1: Das Lehr-Lern-Forschungslabor im Masterstudiengang



didaktiken erfolgt eine Auswertung, die das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen für die Reflexion der Projekte relevant macht, um so zu einer weiteren Verbesserung der Aufgabenstellungen zu kommen. Im darauffolgenden Semester findet der zweite Teil der bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung („Forschungswerkstatt II“) statt. Hier reflektieren und diskutieren die Studierenden ihre eigene Praxiserfahrung auf der Grundlage von Analysen der im Vorfeld angefertigten Videosequenzen. Im Zentrum stehen die Wirkungen des eigenen Unterrichtshandelns und der eigens entwickelten Aufgaben unter dem Gesichtspunkt kognitiver Aktivierung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung 1).

Die Bedeutung der Videografie für die Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Fähigkeit, lernwirksame Unterrichtsmomente zu erkennen, zu analysieren und alternative Handlungsoptionen bestimmen zu können, gilt als entscheidendes Merkmal für professionelles Handeln im Unterrichtskontext (vgl. Santagata & Yeh, 2014; Seidel & Prenzel, 2007; Sherin et al., 2011). Als Mittel der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden wird zunehmend auf das Verfahren der Videografie zurückgegriffen (vgl. hierzu u. a. Häusler et al., 2018; Blomberg et al., 2013; Seidel et al., 2010; Pauli & Reusser, 2006). Im Vergleich zu konventionellen Methoden der Unterrichtsbeobachtung machen Videomaterialien das Einfangen und das wiederholte Betrachten von komplexen Lehr- und Lernprozessen im Unterricht aus verschiedenen Blickwinkeln und unter unterschiedlichen Fragestellungen möglich (vgl. Krammer et al., 2012).

Im Kontext des Projekts werden sowohl fremde als auch eigene Unterrichtsvideos genutzt, um realen Unterricht in den universitären Lehrveranstaltungen sichtbar, beobachtbar und erforschbar zu machen. Durch die Analyse von Unterrichtsvideos lernen die Studierenden, bedeutsame Prozesse und Interaktionen im Unterrichtsgeschehen auf Grundlage evidenzbasierter Wissensbestände zu erkennen (noticing/selective attention) und theorie- und wissensbasiert zu interpretieren (knowledge-based reasoning) (vgl. Sherin & van Es, 2009). Die Unterrichtsvideos werden in den LLF eingesetzt, um die Wahrnehmung der Studierenden zu schulen, ein vertieftes Verständnis von Lehr-/Lernprozessen zu vermitteln und eine stärkere Verzahnung von Theorie, Empirie und Praxis im Lehramtsstudium zu erreichen. Es gilt, auf der Ebene der Mikrointeraktion den Fragen nachzugehen, in wel-

cher Beziehung Lehrerhandeln und Schülerhandeln stehen, welches Verhalten welche Reaktion(en) bei dem Gegenüber hervorruft und in welcher Hinsicht das Handeln der Lehrpersonen die Unterrichtsqualität beeinflusst. Insbesondere diese Art der Prozesshaftigkeit von Unterricht lässt sich anhand von Videoaufzeichnungen befreit vom Handlungsdruck der Realsituation demonstrieren und analysieren (vgl. Krammer & Reusser, 2005, S. 44). Zudem fördert die diskursive Arbeit mit den Unterrichtsvideos eine „intersubjektive Verständigung über die Bedeutung und Realisierung von Qualitätskriterien des Unterrichts sowie den Aufbau einer gemeinsamen Fachsprache" (vgl. Krammer et al., 2012, S. 262), welche den Grundstein für eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung in der späteren Berufspraxis darstellt.

Die Arbeit zwischen MINT- und geistes- sowie sozialwissenschaftlichen Fächern

Die stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium wird von einer intensiven Kooperation zwischen den drei Fachdidaktiken (Physik, Englisch und Geschichte) und den Bildungswissenschaften getragen. Dies geschieht insbesondere bei der Entwicklung und Erprobung sowie der späteren Analyse von kognitiv aktivierenden Aufgaben. Da die Entwicklung dieser Aufgabenformate stets in einem direkten Bezug zum Fachinhalt steht, ist die Integration von Fachwissen sowie fachdidaktischem und pädagogischem Wissen (vgl. Shulman, 1986) von zentraler Bedeutung. Entsprechend sind die LLF und die Arbeit mit den Unterrichtsvideos an der Schnittstelle zwischen den Veranstaltungen in den Fachdisziplinen und den Seminaren der Bildungswissenschaften angesiedelt. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen sind eng aufeinander abgestimmt und bauen aufeinander auf. Zudem werden die Studierenden bei der Vorbereitung der Unterrichtssequenzen von den beteiligten Dozierenden aus der jeweiligen Fachperspektive in den parallel stattfindenden Seminaren intensiv betreut.

Die Umsetzung der Verzahnung bedurfte jedoch eines fächerübergreifenden theoretischen Diskurses aller Projektbeteiligten, was zugleich auch eine wesentliche Errungenschaft des Projektes darstellt: Die einzelnen Projektakteurinnen und -akteure haben sich eindringlich mit fachexternen Konzepten zu Unterrichtsqualität auseinandergesetzt und ein gemeinsames Grundverständnis entwickelt, in dem Parallelen der unterschiedlichen Konzepte aufgegriffen und verbunden wurden. Die Metaperspektive der Bildungswissenschaften und die fachspezifischen Perspektiven auf den Lehr-/Lernprozess können sich so gewinnbringend ergänzen und erlauben eine ganzheitliche Sichtweise auf Unterricht, die ansonsten der jeweils einzelnen Perspektive verschlossen bliebe. So ist beispielsweise die fachspezifische Operationalisierung der kognitiven Aktivierung erst im Fachkontext möglich und von den Bildungswissenschaften allein nicht realisierbar. Stattdessen wird das sich gegenseitig ergänzende Potenzial einer verhaltensbezogenen Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion und einer inhaltsbezogenen Betrachtung von Lehr-/Lernprozessen deutlich. Dadurch, dass die Analyse der videografierten Unterrichtseinheiten im Rahmen der LLF im Team von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern und Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern stattfindet, profitieren auch die Studierenden von der Ergänzung der verschiedenen Perspektiven und können ihren Unterricht unter unterschiedlichen Fragestellungen betrachten.

Durch die enge Zusammenarbeit zwischen den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften haben sich neue Kommunikationsstrukturen herausgebildet. So hat sich nicht nur in den internen Projektsitzungen ein Diskurs über die verschiedenen fachspezifischen Zugänge zu Unterrichtsqualität etabliert, sondern auch in den Seminaren wird der Bezug zwischen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Theorien für Studierende erkennbar, und die fachübergreifende Diskussion ist zu einem festen Bestandteil der LLF geworden. Weiterhin werden durch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an den LLF über die universitätsinterne Verständigung hinaus weitere Kommunikationsstrukturen zwischen Dozierenden, Studierenden und schulischen Akteurinnen und Akteuren geschaffen und so die Theorie-Praxis-Verzahnung weiter verstärkt sowie Prozesse der Unterrichtsentwicklung in den beteiligten Schulen angestoßen. Der theoretische Diskurs und die Entwicklung einer gemeinsamen Fachsprache stellt gleichzeitig die größte Herausforderung dar und bedarf eines fortwährenden Austausches zwischen den Fachdisziplinen.

Forschungsbefunde

Forschungsdesign

Um mögliche Effekte, die von den implementierten Konzepten und ergriffenen Maßnahmen ausgehen, methodisch fundiert feststellen zu können, werden die LLF mithilfe einer formativen Evaluation, die durch das an der JGU ansässige Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung durchgeführt wird, untersucht. Im Zentrum stehen Erwartungen, Veränderungen und Entwicklungen sowohl auf individueller als auch struktureller Ebene. Mittels quantitativer und qualitativer Interviews und unter Einbezug von Kontrollgruppen werden die Wahrnehmungsmuster der involvierten Akteurinnen und Akteure (alle Projektbeteiligten, Dozentinnen und Dozenten der jeweiligen Veranstaltungen, Studierende und Lehrerinnen und Lehrer der jeweils am LLF teilnehmenden Schulklassen) in einem längsschnittlichen Design erfasst. Der Fokus liegt insbesondere auf professionsspezifischen Wandlungen subjektiver Kompetenzeinschätzung in Bezug auf den Theorie-Praxis-Transfer im Unterrichtsgeschehen sowie die Kommunikations- und Kooperationsprozesse zwischen den Akteurinnen und Akteuren der einzelnen Fachdisziplinen. Konkret wird untersucht, welche spezifischen Veränderungen und Wirkungen von den im Labor ergriffenen Maßnahmen ausgehen, wie die einzelnen Akteurinnen und Akteure die implementierten Maßnahmen einschätzen, inwiefern damit ein Theorie-Praxis-Transfer tatsächlich stattfindet und eine nachhaltige Wirkung erzeugt werden kann. Im Sinne einer Handlungsforschung erfüllt die Evaluation darüber hinaus die Funktion, die ergriffenen Maßnahmen auf der Grundlage von belastbaren Daten im laufenden Prozess zu optimieren und weiterzuentwickeln.

Zur objektiven Erfassung der Kompetenzentwicklung der Studierenden fließen weiterhin die Ergebnisse eines in den Bildungswissenschaften entwickelten Videovignettentests in die Darstellung mit ein (vgl. Gabriel-Busse et al., 2018). Im Rahmen dieses Tests in

einem Prä-Post-Design steht die Frage im Zentrum, wie Studierende (n = 73) videografierte Unterrichtsequenzen hinsichtlich der Klassenführung und der kognitiven Aktivierung vor und nach dem Besuch des bildungswissenschaftlichen Seminars – auch im Vergleich zu Expertinnen und Experten aus der Unterrichtsforschung und der Fachdidaktik – beurteilen und wie sie ihre Urteilsfindung begründen bzw. durch den Besuch des Seminars gegebenenfalls verändern. Der Videovignettentest bestand u. a. aus zwei Videosequenzen (Länge ca. 3–4 Minuten), die als sogenannte „item prompts" (vgl. Casale et al., 2016) eingesetzt wurden. Die Videosequenzen wurden zuvor thematisch von einem Team aus Unterrichtsforscherinnen und -forschern hinsichtlich der Beobachtbarkeit der Klassenführung (1. Videosequenz) bzw. der kognitiven Aktivierung (2. Videosequenz) ausgewählt. Die Studierenden hatten die Aufgabe, die jeweilige Sequenz hinsichtlich der Effektivität der Klassenführung bzw. der kognitiven Aktivierung auf einer 4-stufigen Likert-Skala („trifft nicht zu" bis „trifft zu") einzuschätzen sowie anschließend schriftlich zu begründen, wie sie zu ihrer Einschätzung gelangt sind bzw. welche Aspekte in ihr Urteil eingeflossen sind. Die gleichen Fragen wurden ebenfalls von jeweils zwei unabhängigen Expertinnen und Experten beantwortet. Die Auswertung der offenen Antworten erfolgte mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Sowohl für die Antworten zur Klassenführung als auch für die zur kognitiven Aktivierung wurde in einem deduktiv-induktiven Prozess ein Kategoriensystem entwickelt. Jeweils zwei Kodiererinnen kodierten unabhängig voneinander die Urteilsbegründungen der Expertinnen und Experten sowie der Studierenden zu beiden Messzeitpunkten. Ähnliche Formulierungen innerhalb der Urteilsbegründungen wurden als „Doppelung" kodiert und nur einmal gewertet. Nichtübereinstimmungen wurden diskutiert und anschließend ein Konsensurteil gebildet. Die prozentualen Intercoder-Übereinstimmungen sowie Cohen's Kappa waren zufriedenstellend (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Für die Klassenführung lag diese zu t_0 bei 85.74 % ($\kappa = .85$) und zu t_1 bei 86.39 % ($\kappa = .86$) und für die kognitive Aktivierung zu t_0 bei 85.95 % ($\kappa = .85$) und zu t_1 bei 83.03 % ($\kappa = .82$).

Ergebnisse

Ergebnisse der formativen Evaluation zeigen auf, dass Studierende seit Projektbeginn im Unterschied zu Vergleichsgruppen eine höhere Theorie-Praxis-Verzahnung wahrnehmen. Auch in Bezug auf die Kopplung zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sind diesbezüglich signifikante Unterschiede festzustellen. Zudem schreiben sich Studierende nach dem Besuch eines LLF signifikant häufiger eine höhere Kompetenz zur systematischen Reflexion des eigenen Unterrichts als noch zu Beginn des Semesters zu. Dieses Ergebnis wird durch den durchgeführten Videovignettentest untermauert. Die Befunde zeigen auf, dass die explizite Auseinandersetzung und selbstständige Erarbeitung von Beobachtungssystemen bzw. von Indikatoren zur Analyse der Klassenführung und der kognitiven Aktvierung zu einer Ausdifferenzierung der Sichtweisen und Wahrnehmungen führt. Dies spricht grundsätzlich für die LLF-Struktur sowie für den Einsatz der videografischen Verfahren.

Positiv zu beobachten ist, dass sich Studierende im Posttest stärker auf das theoretische Konstrukt z. B. Thematisierung von „verschiedenen Lösungswegen" oder „Erweiterung von Wissensstrukturen" beziehen und hiermit ein Lernprozess in Bezug auf die sys-

Abbildung 2: Wie beurteilen Studierende die Basisdimensionen guten Unterrichts in videografierten Unterrichtssequenzen?
Mittelwertvergleich der Studierendenurteile von t_0 und t_1 auf der Basis eines Videovignettentests (n = 73; für die Dimension Klassenführung n = 71)

	t_0		t_1		Mittelwertvergleich
Dimension	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*Cohens d*
Klassenführung	2.86	0.66	3.03	0.62	0.28
Kognitive Aktivierung	2.75	0.93	3.03	0.84	0.3 I

Skala: 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu

tematische und theoriegeleitete Beobachtung und Bewertung von Unterricht zu beobachten ist. Allerdings fielen auch nach dem Besuch des bildungswissenschaftlichen Seminars die Urteilsbegründungen sehr heterogen aus. So werden etwa gleiche Aspekte benannt, diese jedoch nicht selten unterschiedlich beurteilt. So benennt etwa im Zusammenhang mit der kognitiven Aktivierung ein Großteil aller befragten Studierenden den Aspekt der „Anleitung/Begründung durch die Lehrkräfte". Während jedoch ein Teil (38 Kodierungen im Posttest) sagt, dass „die Lehrperson eigenständiges und vertieftes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler fördert", fällt ein anderer Teil ein negatives Urteil und verweist dabei darauf, dass „die Lehrperson zu stark steuert und selbstständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler dadurch verhindert wird" (21 Kodierungen im Posttest). Die Gründe für die gegensätzlichen Einschätzungen sind sicherlich sehr vielschichtig und lassen sich auf drei Vermutungen zurückführen: 1. Die Wahrnehmung einer Situation erfolgt immer vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen in diesem Bereich im Unterrichten, aber auch Erfahrungen als Schülerin bzw. als Schüler könnten an dieser Stelle relevant sein. 2. Grundlegendere Überzeugungen zum Lernen/Unterrichten („teacher beliefs") beeinflussen die Wahrnehmung (z. B. konstruktiv vs. transmissiv). 3. Der fachdidaktische Hintergrund der einzelnen Personen könnte bei der Urteilsbegründung eine tragende Rolle spielen. Interessanterweise zeigen die Befunde aber auch deutlich auf, dass sich jene Differenzen bei der Urteilsbildung nicht ausschließlich bei Studierenden beobachten lassen; diese kristallisieren sich auch unter den Expertinnen und Experten deutlich heraus.

Für die Lehrerbildung an der JGU hat dies zur Folge, dass ein bewusster und produktiver Umgang mit den heterogenen Urteilen und Urteilsbegründungen ins Zentrum der Veranstaltungen gerückt wird. Der Fokus liegt explizit auf der diskursiven Arbeit mit Unterrichtsvideos und der Auseinandersetzung mit der Divergenz verschiedener Urteile (Vergleich von Studierenden untereinander, Vergleich mit Einschätzungen von Expertinnen und Experten) und deren Begründungen, um auf diesem Weg die Ausbildung eines reflexiv-forschenden Habitus bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern zu fördern.

Ausblick

Aufbauend auf den in der ersten Förderphase bereits etablierten Strukturen und Kooperationen soll in der zweiten Förderphase das erprobte Konzept der LLF erweitert werden und mittelfristig in einem fachübergreifenden Strukturmodell – einem Mainzer Modell kooperativer Lehrerbildung – münden. Das Modell basiert inhaltlich auf einem im Vergleich zur ersten Förderphase erweiterten, gemeinsamen theoretischen Verständnis vertieften Lernens. Als lerntheoretische Fundierung wird das Pluriliteracies Model of Deeper Learning (Pluriliterales Lehr-/Lernmodell) der Graz Group (2017) herangezogen (Meyer et al., 2018; Meyer & Coyle, 2017). Das Konstrukt der kognitiven Aktivierung als ein Qualitätsmerkmal von Unterricht ist in diesem Modell verankert. Strukturell wird die bisherige Kooperation zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken Englisch, Geschichte und Physik um die Fächer Musik, Katholische Religion und Französisch erweitert. In dem Zusammenhang werden fachgruppenspezifische Tandems zwischen den bereits an der 1. Förderphase beteiligten Fächern und den neu in das Konzept zu integrierenden Fachdidaktiken gebildet, um eine Übertragbarkeit herzustellen und Synergieeffekte zu erzeugen. Mit der Auswahl der neuen Fächer ist die Absicht verbunden, die vier Modi der Weltbegegnung und -erschließung (Baumert, 2002) im Projekt abzubilden.

Zudem wird eine Verzahnung zwischen allen drei Phasen der Lehrerbildung angestrebt. Diesbezüglich sind zum einen konkrete Umsetzungsschritte mit ausgewählten Studienseminaren verabredet worden, die den Einsatz von Videografie im Referendariat vorsehen. Zum anderen sollen die in LLF entwickelten Unterrichtskonzepte im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen für bereits in der Praxis tätige Lehrkräfte zugänglich gemacht werden. In dem Zusammenhang ist geplant, eine onlinebasierte Lehr-/Lernplattform für die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung zu konzipieren und zu etablieren. Auf der Grundlage von im Projekt entwickelten und bereitgestellten Materialien, wie beispielsweise der Unterrichtsvideos und der Unterrichtsentwürfe der Studierenden, soll die Plattform einen Raum zur Vertiefung und Vernetzung von Lehr-/Lerninhalten über alle Ausbildungsphasen hinweg bieten.

Literatur

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100–150.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 9 (4), 469–520.

Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online,* 5 (1), 90–114.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education,* 24 (2), 417–436.

Borko, H. & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In R. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 673–708). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Casale, G., Strauß, S., Hennemann, T. & König, J. (2016). Wie lässt sich Klassenführungsexpertise messen? Überprüfung eines videobasierten Erhebungsinstruments für Lehrkräfte unter Anwendung der Generalisierbarkeitstheorie. *Empirische Sonderpädagogik,* 2, 119–139.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3. Aufl.). New York: Routledge.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hrsg.) (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Darling-Hammond, L. & Liebermann, A. (2012). *Teacher quality and school development series: Teacher education around the world. Changing policies and practices* (1. Aufl.). London: Routledge.

Gabriel-Busse, K., Groß-Mlynek, L., Feldhoff, T. & Harring, M. (2018, im Druck). Eine Unterrichtssequenz – unterschiedliche Einschätzungen. Analyse videografierter Unterrichtssequenzen als Bestandteil einer evidenzbasierten Lehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.*

Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (1. Aufl., S. 358–389). San Francisco: Wiley & Sons.

Häusler, J., Jurik, V., Schindler, A.-K., Gröschner, A. & Seidel, T. (2018). Videografie im Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik.* Münster: Waxmann/utb.

Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2007). Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. Analysen aus der deutsch-schweizerischen Videostudie. In S. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögenholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell lehren – erfolgreich lernen.* Münster: Waxmann, 109–121.

Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras". In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule.* Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms (S. 127–146). Münster: Waxmann.

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54 (2), 222–237.

Klieme, E. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis im internationalen Vergleich. Ein Forschungsprojekt und erste Schritte zur Realisierung. *Unterrichtswissenschaft,* 31 (3), 194–205.

Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 20 (S1), 137–164.

Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 23 (1), 35–50.

Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 30 (2), 261–272.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts.* Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction,* 19 (6), 527–537.

Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln.* Göttingen.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meyer, O. & Coyle, D. (2017). Pluriliteracies Teaching for Learning: conceptualizing Progression for deeper learning in literacies development. *European Journal of Applied Linguistics,* 5 (2), 199–222.

Meyer, O., Imhof, M., Coyle, D. & Banerjee, M. (2018). Positive Learning and Pluriliteracies. Growth in Higher Education and Implications for Course Design, Assessment and Research. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, G. Wittum & A. Dengel (Hrsg.), *Positive Learning in the Age of Information. A Blessing or a Curse?* (S. 235–265). Wiesbaden: Springer.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards;* Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger.

Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52 (6), 774–798.

Santagata, R. & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education,* 17, 491–514.

Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 10 (8), 201–216.

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 296–306). Weinheim: Beltz.

Sherin, M. G. & van Es, E.-A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education,* 60 (1), 20–37.

Sherin, M. G., Jacobs, V. R. & Randolph, A. P. (2011). Situating the study of teacher noticing. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & A. P. Randolph (Hrsg.), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes.* (S. 3–14), New York: Routledge.

Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal,* 98 (5), 511–526.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15, 4–14.

Süßlin, W. (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland.* Düsseldorf: Vodafone-Stiftung Deutschland.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Beltz-Pädagogik: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.* Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (Hrsg.) (2002). *ZKL-Texte. Bd. 24: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* Münster: ZKL.

Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus (Hrsg.), *Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Bd. 11: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29–41). Zugl.: Paderborn, Univ., Diss. Berlin: Lit.

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität.* Göttingen: Hogrefe Verlag.

Praxisorientierte Professionalisierungsprozesse im Kontext inklusiver Lehrerbildung – Erkenntnisse aus der Evaluation eines Lehr-Forschungsprojekts zum Forschenden Lernen

Andreas Köpfer und Katja Scharenberg

1. Schulische Inklusion als Herausforderung für die Lehrerbildung in ihrem Verhältnis von Theorie und Praxis

Vor dem Hintergrund des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; UN 2006) und deren Ratifizierung in Deutschland im Jahr 2009 vollzieht sich seit etwa einem Jahrzehnt eine bildungspolitische Entwicklung hin zu einem „integrative[n] [inklusiven] Bildungssystem auf allen Ebenen" (Art. 24). Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention fokussiert hierzulande in erster Linie die Differenzlinie „Behinderung", d. h. die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (z. B. Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung). Dies führt zu einem programmatischen – und durch Schulrechtsgesetzänderungen rechtlich gestützten – Reformauftrag einer zunehmenden Integration und Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen. Da die grundlegende Grammatik der Schule an Leistungsselektion und institutioneller Qualifikation orientiert ist (Hollenweger, 2016), stellen Maßnahmen zur Umsetzung des Inklusionsanspruchs das in Schulen tätige pädagogische Personal, z. B. bezogen auf die Unterrichtsgestaltung, multiprofessionelle Kooperation, Schulleitung und Steuerung, vor neue Herausforderungen. Gleichzeitig kann durch Inklusion ein auf Teilhabe abzielender, reflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit Selektions- und Kategorisierungsprozessen in Schule und Unterricht angestoßen werden (ebd.).

Im Folgenden verstehen wir Inklusion – in Anlehnung an Slee und Weiner (2001) – als einen schulisch-kulturellen Entwicklungsprozess zu vermehrter Teilhabe (*inclusion as cultural politics*), in Abgrenzung zu Verständnissen von Inklusion, die diese als (technische) Umsetzung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf und einer hierfür benötigten Konzeptentwicklung in Kooperation mit der Sonderpädagogik (*inclusion as a technical process*) sehen. Auch Booth und Ainscow (2017) fassen Inklusion als einen Schulentwicklungsprozess, der sich auf die Identifikation und Analyse kultureller, struktureller und in Praktiken eingelagerter Teilhabebarrieren bezieht.

Auch die kategorialen Ausbildungsstrukturen und Curricula der Lehrerbildung sind in diese Grammatik von Schule eingelagert. Es stellt sich daher die Frage, wie Inklusion im Rahmen der Lehrerbildung verankert werden kann (Lütje-Klose et al., 2014). Hierfür stehen gesamthaft Förderprogramme, wie z. B. die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und das Förderprogramm „Lehrerbildung in Baden-Württemberg" des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, bereit, im Rahmen derer das hier vorgestellte Lehr-Forschungsprojekt „Freiburger Inklusive Schulbegleitforschung" (FRISBI) am Hochschulstandort Freiburg entwickelt und wissenschaftlich begleitet wird. Ohne die unterschiedlichen Strukturen, Curricula und Phasen der Lehrerbildung an dieser Stelle umfassend darlegen zu können, soll im Folgenden exemplarisch das Moment der Theorie-Praxis-Verzahnung fokussiert werden. Hier stellt sich die Frage nach der Kontur einer solchen Verzahnung, um dem o. g. Verständnis und theoretischen Anspruch von Inklusion gerecht zu werden und sich gleichzeitig an den aus bildungspolitischer Sicht drängenden und praxisrelevanten Fragen des Reformauftrags „Inklusion" zu orientieren. Konkret ergeben sich dabei folgende Herausforderungen: Wie können Professionalisierungsprozesse von Studierenden in der ersten Phase

der Lehrerbildung im Kontext schulischer Inklusion in ihrem Verhältnis von Theorie und Praxis unterstützt werden? Welche Chancen bietet dabei der Ansatz des Forschenden Lernens? Und welche Ambivalenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung von Studierenden bzw. angehenden Lehrkräften zeigen sich dabei? Diese Fragen werden am Beispiel des o. g. Lehr-Forschungsprojekts FRISBI behandelt (Köpfer et al., 2018; Scharenberg et al., 2018). Im Zentrum steht dabei das Forschende Lernen von Studierenden. Der vorliegende Beitrag rückt die Ergebnisse aus der Begleitevaluation des Projekts ins Zentrum und diskutiert diese in professionstheoretischer Hinsicht.

2. Forschendes Lernen als praxisorientierter Zugang zur Ambivalenz professionellen Handelns im Kontext von Inklusion

Forschendes Lernen ist ein Konzept, das in unterschiedlicher konzeptueller Ausprägung Eingang in die Lehrerbildung gefunden hat (Feindt & Wischer, 2017), z. B. als didaktische Verbindung von Theorie und Praxis in Lehrformaten oder Praxisphasen. Für den Themenbereich schulischer Inklusion bietet sich Forschendes Lernen z. B. als Erkundungsformat an, mit dem eine praxisnahe, explorative Auseinandersetzung mit Strukturen und Kulturen an inklusionsorientierten Schulen möglich ist (Lütje-Klose et al., 2017). Vielerorts wird die Bedeutung von Praxisphasen mit entsprechenden Einblicken in den schulischen Alltag (z. B. Praktika, Forschungsphasen oder ähnliche Formate mit Aufenthalten in Schule und Unterricht) im Rahmen der Lehramtsausbildung betont (ebd.). Dies rührt daher, dass sich Studierende zum einen selbst in der Rolle einer Lehrperson erfahren und einen pädagogischen Blick auf das Bildungs- und Erziehungsgeschehen erwerben sollen. Zum anderen dienen Praxisphasen dazu, Gesetzmäßigkeiten und habituelle Regeln von Schule und Unterricht reflexiv (oftmals methodisch kontrolliert) zu erfahren, zu erfassen und zu analysieren, um so eine kritisch-professionelle Distanz im Sinne eines professionellen Selbst auszubilden. Dies erscheint im Kontext schulischer Inklusion besonders relevant, da die Umsetzungsformen je nach Schule, Schulart und Klassenkontext stark variieren und ein Großteil der Studierenden in ihrer eigenen Bildungs- und Lernbiografie noch keine Erfahrungen in inklusionsorientierten Schulen erworben hat (Lütje-Klose et al., 2017). Eine aktive, forschungsbasierte Beteiligung an Herausforderungen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung kann somit – professionstheoretisch betrachtet – den Blick schärfen für strukturell angelegte Antinomien des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns (Helsper, 2004), wie z. B. Nähe versus Distanz oder Autonomie versus Dependenz. Weiter ermöglicht eine methodisch wie theoretisch geleitete Auseinandersetzung im Forschungsprozess, habitualisierte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bezogen auf Schule und Unterricht zu reflektieren. Dies führt im besten Falle zu einem in der Forschendenrolle angestoßenen problembewussten Handeln und einem Forscherblick, um die „Komplexität in den konkreten Details des alltäglichen Lebens aufzusuchen und genau zu beobachten, was gesagt und getan wird“ (Lehmann-Rommel, 2016, S. 16). So werden die Studierenden in der Forschendenrolle im schulischen Kontext mit Erfahrungen konfrontiert, die durch ihren Problemcharakter Bildungsprozesse hervorrufen können, „gerade indem sie das Individuum mit etwas konfrontier[en], was außerhalb der erwarteten Ergebnisse […] liegt“ (Hummrich, 2016, S. 19). Forschendes Lernen bietet also auch einen fallbasierten Zugang zur schulischen Bildungs- und Erziehungswirklichkeit, da Studierende am Realfall – also an einer durch die Praxis aufgeworfenen Frage – forschen. So erhalten sie einen Eindruck davon, dass pädagogisches Handeln nicht entlang eines Portfolios an einzuübenden Konstellationen und hierfür bereitstehenden Wissens erfolgt, sondern sich auf das Erkennen der Strukturlogik des Feldes in seiner jeweiligen Ungewissheit richtet (Oevermann, 1996).

3. Freiburger Inklusive Schulbegleitforschung (FRISBI)

Am FRISBI-Projekt nahmen in der Pilotphase (Schuljahr 2016/17 und Schuljahr 2017/18) fünf Schulen aus der Bildungsregion Freiburg sowie neun Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg teil, die in ihren Qualifikationsarbeiten von insgesamt fünf Hochschuldozierenden aus unterschiedlichen Fachdisziplinen betreut wurden. Einerseits waren die Teilnahmemöglichkeiten dadurch begrenzt, dass nur so viele Studierende aufgenommen werden konnten, wie

es die Betreuungskapazitäten der Hochschuldozierenden zuließen, die die Studierenden im FRISBI-Projekt über den üblichen Umfang an zu begutachtenden Abschlussarbeiten hinaus betreuten. Weiter erforderte die hohe Anforderung, eine Aufgabenstellung aus dem Bedarf der Schule forschungsbasiert aufzuarbeiten, einen hohen Betreuungsaufwand von Hochschulseite. Zudem orientierte sich das FRISBI-Projekt am Schuljahresrhythmus. Dies beschränkte den Teilnehmendenkreis zusätzlich auf die Studierenden, für die sich der vorgegebene Zeitrahmen mit ihrer Planung der Examensphase und dem anschließenden Übergang ins Referendariat vereinbaren ließ.

Das Lehr-Forschungsprojekt umfasste Hospitationen mit den Studierenden an den Partnerschulen sowie Kooperationstreffen, eine Begleitveranstaltung und Beratungsgespräche für die Studierenden an der Hochschule. Die Begleitveranstaltung wurde als Unterstützungsangebot in Form eines Kolloquiums ausgerichtet, in dem die Studierenden den aktuellen Stand ihrer Qualifikationsarbeiten präsentierten und mit anderen diskutierten. In FRISBI wurden aktuelle Fragestellungen der Schulen im Kontext von Inklusion aufgegriffen und in einem Aushandlungsprozess zwischen den Schulen und Dozierenden so weit konkretisiert, dass die Studierenden diese wissenschaftlich bearbeiten konnten. Die Ergebnisse wurden nach Fertigstellung der Qualifikationsarbeiten an die Schulen zurückgemeldet.

Im Lehr-Forschungsprojekt FRISBI wird Forschendes Lernen als Konzept zur eigenaktiven, planvollen und empirisch kontrollierten Erkundung und Erforschung inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtspraxis angewandt. Der Praxisbezug findet als Feldaufenthalt statt, indem Studierende forschend tätig sind und hierbei fortlaufend ihre subjektiven Deutungen inklusiver Praxis reflektieren. Im Rahmen eines begleitenden Lehrkonzeptes, das Akteurinnen und Akteure der Schulen als Kooperationspartner zur Erstellung und Begleitung der Forschungsfrage vorsieht, erhalten die Studierenden methodische und praktische Impulse für ihren Professionalisierungsprozess und können im Forschungsprozess strukturinhärente Ambivalenzen inklusionsorientierter Praxis offenlegen (siehe z. B. Oevermann, 1996).

Die Studierenden fokussierten in ihren Qualifikationsarbeiten u. a. Fragen, welche Einstellungen Lehrkräfte

zur Unterrichtspraxis in inklusiven Settings haben, wie Inklusion bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung gelingen kann und umgesetzt wird, wie die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen wahrgenommen wird, wie gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen, von der örtlichen Gemeinde wahrgenommen werden und wie Lehrkräfte mit der Schulassistenz kooperieren.

4. Evaluation des Lehr-Forschungsprojekts

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des FRISBI-Projekts wurde bei allen drei Teilnehmendengruppen (Studierende, Partnerschulen, Hochschuldozierende) eine quantitative und qualitative Evaluation mittels schriftlicher Befragung und einer Gruppendiskussion durchgeführt. Nachfolgend werden einige der hierbei gewonnenen Erkenntnisse näher beschrieben.

4.1 Ergebnisse aus der quantitativen Evaluation

In der quantitativen Evaluation wurden in den beiden Durchgängen alle Projektteilnehmenden (Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, Studierende, Hochschuldozierende) schriftlich befragt. Anhand eines standardisierten Kurzfragebogens machten die Projektteilnehmenden Angaben zu Projektablauf und -organisation sowie zur Kooperation zwischen den Partnerschulen und der Hochschule. Darüber hinaus schätzten die Teilnehmenden auch die Bedeutung wissenschaftlicher Begleitung von Schulen im Kontext von Inklusion ein.

Als Gründe für die Teilnahme am FRISBI-Projekt nannten die Befragten u. a. ein generelles Interesse am Thema „Inklusion“ ($n = 19$), wissenschaftlichen Austausch ($n = 12$) und Forschungsinteresse ($n = 11$), Praxiskontakt und Berufsrelevanz ($n = 11$) sowie Vernetzung und Kooperation ($n = 10$, Mehrfachnennungen möglich). Eine Partnerschule gab als einen Grund für die Projektteilnahme u. a. auch an, entsprechenden Beratungsbedarf im Kontext von Inklusion zu haben.

Die Ergebnisse zeigen deskriptiv, dass das FRISBI-Projekt bei allen Befragtengruppen insgesamt sehr positiv bewertet wurde und dass umgekehrt keine nachteiligen Bewertungen abgegeben wurden. Alle Befragtengruppen gaben an, dass sie das Projekt interessant fanden. Die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der Hochschule machte den Teilnehmenden Spaß. Die meisten Befragten empfanden das Projekt als eine gute Möglichkeit zum Austausch und zur Vernetzung von Praxis und Wissenschaft. Mit Blick auf die Akteursgruppe der Schulen wurde das Projekt überwiegend als eine gute Möglichkeit eingeschätzt, konkrete Fragen und Herausforderungen, denen die Schulen im Kontext von Inklusion alltäglich begegnen, wissenschaftlich zu begleiten. Auch für die Zielgruppe der Studierenden wurde das FRISBI-Projekt von nahezu allen als eine gute Möglichkeit angesehen, wissenschaftliche Forschungsfragen im Kontext von Inklusion in Kooperation mit den Schulen zu bearbeiten. Ebenso gaben die meisten Projektteilnehmenden an, dass sie eine wissenschaftliche Begleitung von Schulen, die sich auf den Weg Richtung Inklusion machen oder gemacht haben, als zielführend erachten. In organisatorischer Hinsicht wurde der Arbeitsaufwand für das Projekt von den meisten Teilnehmenden als angemessen oder eher angemessen empfunden.

Die offenen Antworten spiegeln eine insgesamt positive Bewertung des FRISBI-Projekts wider: Besonders gut gefiel den Teilnehmenden, dass Fragestellungen aufgenommen, verhandelt und wissenschaftlich bearbeitet wurden, die für die Schulen im alltäglichen Handeln relevant sind. Der offene Austausch auf allen Ebenen, das wechselseitige Aufeinandertreffen von an der Inklusionsthematik und der Kooperation interessierten Schulen und Studierenden sowie die hohe Motivation der Teilnehmenden wurden als angenehm und positiv wahrgenommen. Auch die Beratung und intensive Betreuung der Studierenden, die einen strukturierten Rahmen zur Anfertigung der Abschlussarbeiten bot, wurden positiv herausgestellt. Den Studierenden gefiel zudem, einen Einblick in das schulische Praxisfeld zu bekommen und zu erfahren, wie Schulen mit der Inklusionsthematik umgehen. Wichtig erschien den Studierenden auch, dass die Ergebnisse ihrer Forschung an die Schulen zurückfließen und für diese von nachhaltiger Bedeutung sind. Die Schulen wertschätzten zudem die Diskussion und die Vernetzung mit anderen Schulen. Dies zeigte sich auch in der Abschlussveranstaltung, die am Ende des jeweiligen Schuljahres an der Hochschule stattfand und bei der die Partnerschulen, die Studierenden und Hochschuldozierenden wieder zusammenkamen, um die Ergebnisse gemeinsam zu diskutieren. Für die Vertreterinnen und Vertreter der Partnerschulen ergaben sich hierbei weiterführende Handlungsmöglichkeiten, indem sie sich sehr interessiert zeigten, die Ergebnisse in ihre Schulen hineinzutragen und mit ihren Kollegien hieran z. B. in Form von Arbeitsgruppen oder Fachtagen weiterzuarbeiten. Einige Schulen äußerten zudem Interesse, die von den Studierenden bearbeiteten Forschungsthemen über einen längeren Zeitraum an ihren Schulen aufzugreifen, und traten jeweils zu Beginn eines neuen Projektdurchlaufs mit Folgefragen an die Dozierenden heran.

Für die Fortsetzung und Weiterentwicklung des FRISBI-Projekts wünschten sich die Teilnehmenden einen früheren Projektstart (z. B. zu Beginn des Schuljahres) und eine stärkere Strukturierung des Projektablaufs, um mehr Vorlaufzeit zur Einarbeitung in die Thematik zu haben und um mehr Zeit für die Studierenden zu gewinnen, die Forschungsfragen zu konkretisieren. Zudem wurde der Wunsch geäußert, die Rückspiegelung der Ergebnisse an die Schulen von Beginn stärker in den Blick zu nehmen. Es wurde angeregt, die Forschungsergebnisse stärker gemeinsam zu reflektieren und mit den Studierenden konkrete Maßnahmen zu entwerfen, wie diese präsentiert werden können (z. B. bei einer Schulkonferenz oder Stufenbesprechung) und wie damit an den Schulen weitergearbeitet werden kann. Weitere Anregungen bezogen sich auf Möglichkeiten, den Austausch zwischen den Studierenden stärker zu fördern. Es wurde auch der Wunsch nach längerfristiger Kooperation geäußert, um z. B. Projekte oder strukturelle Veränderungsmaßnahmen an Schulen über einen längeren Zeitraum begleiten zu können.

4.2 Ergebnisse aus der qualitativen Evaluation

Darüber hinaus wurden in beiden FRISBI-Durchgängen Gruppendiskussionen mit Studierenden durchgeführt, um Erkenntnisse über Professionalisierungsprozesse im Zuge des Forschenden Lernens zu erhalten sowie potenzielle Ambivalenzen in der Rolle der Studierenden in dem komplex angelegten Theorie-Praxis-Projekt offenzulegen. Mit der dokumentarischen Methode der Textinterpretation nach Bohnsack (2014) wurde ein rekonstruktives Verfahren gewählt, das auf Annahmen der praxeologischen Wissenssoziologie fußt und intendiert, kollektive Erfahrungsräume der Studierenden zu rekonstruieren. Der Analyseblick fokussiert nicht das *Was*, also das explizit Geäußerte, sondern das *Wie*, also das Performative der Herstellung von Wirklichkeit, den sogenannten *Modus Operandi*. In methodologischer Hinsicht wird hierfür unterschieden zwischen einem expliziten, d. h. immanenten Sinngehalt des Gesagten und dem sogenannten *Dokumentsinn,* in dem sich elementare Sinn- und Wissensstrukturen wiederfinden.

In den Gruppendiskussionen wurden entlang unterschiedlicher Suchstrategien (u. a. Forschungskompetenzen, Kooperation, Inklusionsverständnis) die Professionalisierungsprozesse der Studierenden rekonstruiert. Es lassen sich erste Orientierungsmuster herausarbeiten, die entlang von drei Themen erläutert werden.

Forschungsprozess

Hier zeigten die Orientierungen der Studierenden homologe Tendenzen einer als unverhältnismäßig und komplex empfundenen Forschungsaufgabe, die mit dem Projekt und mit der damit angestrebten Qualifizierung (Zulassungsarbeit im Rahmen des Ersten Staatsexamens) einherging. Es konnten fall- und durchgangsübergreifend negative Horizonte einer starken Belastung und Anstrengung, gepaart mit einer in der Nachbetrachtung überhöht herausgestellten erfolgreichen Absolvierung, rekonstruiert werden. Als Beispiel kann hier die Fokussierungsmetapher des „Durchbeißens“ („Ich musste mich da wirklich durchbeißen“, GD 2, Z. 16) angeführt werden. Verbunden wurde diese als überhöht wahrgenommene Belastung mit im Studium bislang nicht erfolgten bzw. nicht als solche wahrgenommenen Lehrangeboten im Kontext von Inklusion und inklusiver Bildung sowie mit anwendungsbezogenen Forschungsmethoden im Kontext quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Vor dem Hintergrund dieses zunächst negativ elaborierten Horizonts einer mühsamen Forschungstätigkeit eröffnete sich ebenso ein Gegenhorizont erworbener Forschungskompetenz. So zeigten die Studierenden eine latente Entwicklung und Aneignung von Forschungskompetenzen, die auf das Problemlösen von Konfliktsituationen (z. B. Dokumentation von Beobachtungssituationen, ethische Fragen bezüglich der Interviewführung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie die Aneignung von forschungsmethodischem Wissen zurückgeführt werden könnte. Darüber hinaus zeigten sich Homologien hinsichtlich eines Transfers der forschungsbezogenen Erfahrungen und Kenntnisse bezogen auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrkräfte – wodurch sich ein latenter Professionalisierungsprozess in Richtung eines reflexionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerhandelns andeutete. Dies reichte von der Infragestellung schulisch-unterrichtlicher Kategorien (z. B. des sonderpädagogischen Förderbedarfs) und dem Umgang mit diesen bis hin zur planvollen Bewertung von Schülerinnen und Schülern. Abschließend zeigte sich zudem eine homologe Orientierung hinsichtlich der Bestrebung zur Veränderung der Schulpraxis bzw. zur Impulsgabe für transformatorische Schulentwicklung durch die eigene geleistete Forschung – jedoch bei gleichzeitiger Unsicherheit hinsichtlich des korrekten methodischen und forschungspraktischen Vorgehens.

Inklusionsverständnis

In inhaltlicher Hinsicht konnte mit dem Bezug zum Themenkomplex Inklusion rekonstruiert werden, dass die Studierenden zunächst den Arbeits- und Forschungsprozess mit einem Verständnis von Inklusion initiierten, das Inklusion als zu implementierendes Konzept und als Umsetzungsaufgabe der Schule ansieht. Demgegenüber zeigte sich daraufhin eine sukzessive Entwicklung einer Wahrnehmung von Inklusion als vielschichtigen und komplexen Diskurs, der auf unterschiedlichsten Ebenen (Unterricht, Einzelschule, Schulsystem) angelegt ist. Dabei deutete sich ein latenter Professionalisierungsprozess bezogen auf ein Verständnis von Inklusion als ganzheitliche Schulentwicklungsaufgabe an. In Anlehnung an Slee und Weiner (2001) kann somit festgehalten werden, dass im Laufe des Forschungsprozesses tendenziell ein Übergang von einem Verständnis von Inklusion als technisches Problem (*technical problem*) zu Inklusion als schulkultureller Entwicklungsprozess (*cultural politics*) ersichtlich wurde. Zwar wurden die Studie-

renden beeinflusst durch das programmatische Inklusions- und Behinderungsverständnis des Praxisfeldes, was sich u. a. in terminologischen Übernahmen von Bezeichnungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (z. B. „I-Kinder“) zeigte. Jedoch deutete sich eine Professionalisierung durch problemorientiertes Forschen am Widerspruch an, das sich z. B. darin äußerte, dass kategoriale Zuordnungen von Schülergruppen infrage gestellt wurden. Jedoch offenbarte sich dabei ein negativer Horizont einer nicht ausreichenden fachlichen Begleitungen, und die Notwendigkeit eines vorbereiteten und im Rahmen eines Lehrkonzepts vermittelten Inklusionsverständnisses schien auf, vor dessen Hintergrund eine vertiefte Auseinandersetzung durch die Studierenden z. B. mit Themenkomplexen sozialer Integration oder Kooperation stattfinden könnte.

Kooperation
Neben forschungsmethodischen und inklusionsbezogenen Hinweisen konnte aus den Gruppendiskussionen mit den Studierenden auch ihre Rolle in der kooperativen Projektkonstellation rekonstruiert werden. Hier offenbarte sich der Versuch eines erwartungskonformen Handelns innerhalb eines konfligierenden Erwartungsrahmens: Die Schulen äußerten den Wunsch nach direkter Kritik bzw. rezeptartigen, praxistauglichen Konzepten, während die Dozierenden eher eine kritische Forschungsdistanz einforderten. Während sich die Studierenden einerseits in einer „Laienrolle“ sahen, wurden sie durch die Schulen und Dozierenden als Expertinnen und Experten für ihr Forschungsvorhaben positioniert. Diese sich überlagernde, ambivalente Erwartungssituation kreierte ein Unsicherheitsempfinden bei den Studierenden, welches sie in letzter Konsequenz dahin gehend aufzulösen versuchten, dass sie möglichst pflichtbewusst die Qualifikationsarbeit entlang der Beratung durch die Dozierenden fertigstellten. Hierdurch eröffnete sich eine latente Orientierung auf eine eher passive Absolvierung und Abarbeitung der Forschungsaufgabe. Ebenso zeigte sich diese Passivität in der Entwicklung und Konkretisierung der zu bearbeitenden Forschungsfrage. In der Gesamtheit könnte dies letztlich zu einem latenten Bruch zwischen dem eigenen Professionalisierungsprozess und einer durch Bewertungsabhängigkeit verstärkten Passivität bzw. einem Pflichtbewusstsein führen.

5. Implikationen für eine praxis- und inklusionsorientierte Lehrerbildung

Die Verankerung praxisorientierter Lehrerbildung im Kontext von Inklusion ist ein komplexes Unterfangen. Aus der Evaluation des Lehr-Forschungsprojekts FRISBI, das eine enge Verzahnung von Entwicklungsbedarfen von inklusionsorientierten Schulen und Forschendem Lernen von Studierenden anstrebt, konnten weiterführende Impulse für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung gewonnen werden. Es zeigt sich die Möglichkeit und gleichzeitig Notwendigkeit,

- frühzeitig im Lehramtsstudium praxisorientierte bzw. mit Praxisphasen kombinierte Lerngelegenheiten zu schaffen, die eine Erkundung von Ambivalenzen inklusionsorientierter Schulentwicklung zulassen.
- Schulen als wertvolle Partnerinnen „auf Augenhöhe“ für Forschungsprozesse anzuerkennen, die ihre Bedarfe – wie in FRISBI geleistet – in Forschungsprojekte einbringen können. Gleichzeitig bietet die enge Zusammenarbeit mit den Partnerschulen die Möglichkeit zum (längerfristigen) Aufbau von Kooperationsgemeinschaften z. B. als kleines regionales Schulnetzwerk.
- dass Studierende im Rahmen des Forschenden Lernens zu Inklusion über Basiskenntnisse zu inklusionspädagogischen Fragestellungen verfügen. Im Projekt FRISBI wird daher eine enge(re) Verknüpfung mit anderen Lehreangeboten im Bereich der Bildungswissenschaften im Masterstudiengang Lehramt angestrebt.
- Inklusion als Querschnittsthema in unterschiedlichen Disziplinen in der Lehramtsausbildung (z. B. auch in Forschungsmethoden) zu verankern. So könnte der von den Studierenden als beanspruchend wahrgenommene Forschungsprozess im Kontext von Inklusion adäquat fachlich wie methodisch begleitet werden.

Diese Entwicklungsfelder sollen nun zur systematischen Weiterentwicklung und nachhaltigen Verankerung des Lehr-Forschungsprojekts in die Lehramtsausbildung am Hochschulstandort Freiburg genutzt werden.

Literatur

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.

Booth, T. & Ainscow, M. (Hrsg.). (2017). *Index für Inklusion*. Weinheim: Beltz.

Feindt, A. & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–52). Münster: Waxmann.

Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Maier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Köpfer, A., Scharenberg, K., Leuders, J., Rott-Fournier, C. & Schneider, K. (2018). Forschendes Lernen und Schulentwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion – Evaluation der Pilotierungsphase des Lehr-Forschungsprojekts „Freiburger Inklusive Schulbegleitforschung“ (FRISBI). In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 217–223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lehmann-Rommel, R. (2016). Reflexion und Kritik. In BAK (Hrsg.), *Reflexion und Kritik in der 2. Phase der Lehrerbildung* (S. 32–45). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Soziale Passagen,* 6 (1), 69–84.

Lütje-Klose, B., Seitz, S. & Streese, B. (2017). Forschendes Lernen in inklusiven Lehr- und Lern-Arrangements. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 173–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Scharenberg, K., Köpfer, A., Leuders, J., Rott-Fournier, C. & Schneider, K. (2018). Freiburger Inklusive Schulbegleitforschung (FRISBI) – Studierende, Hochschule und Schulen entwickeln und bearbeiten gemeinsam Forschungsfragen im Kontext von Inklusion. *PH FR. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 43* (1), 10–11.

Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (1), 83–98.

Das hier zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1518A bzw. 01JA1518B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und dem Autor.

Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester

Judith Schellenbach-Zell und Sarah Mertens

Obwohl die Forschung an verschiedenen Stellen stets ähnliche Kritikpunkte hinsichtlich der Wirksamkeit von verlängerten Praxisphasen wie dem Praxissemester formuliert (z. B. König et al., 2014; Rothland & Boecker, 2015), bleiben die Erwartungen hinsichtlich des Kompetenzerwerbs durch Praxiserfahrungen ungebrochen hoch (z. B. Besa & Büdcher, 2014). So bewerten Lehramtsstudierende Praxisphasen vor allem dann als Erfolg, wenn sie möglichst viel selbst unterrichten können und schulpraktische Einblicke erhalten (zusammengefasst bei Hascher, 2006). Dabei ist bislang unzureichend geklärt, welche curricularen oder strukturbezogenen Merkmale einer verlängerten Praxisphase tatsächlich zur Kompetenzentwicklung beitragen (z. B. König et al., 2014). In diesem Zusammenhang ist die Betrachtung der grundlegenden Zielsetzung notwendig, um mögliche Effekte zunächst überhaupt differenziert beschreiben und definieren zu können. So unterscheidet sich das Praxissemester als Praxisphase zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt im Studium von Praxisphasen vor oder zu Beginn des Studiums dahin gehend, dass es weniger auf die Erkundung des Berufsfeldes und die Berufseignung als auf eine kriteriengeleitete und forschungsbasierte Durchdringung von praktischen Situationen fokussiert (Topsch, 2004; Weyland, 2010). Ungeklärt ist die Frage, inwieweit individuelle Ziele Studierender mit den strukturell intendierten tatsächlich übereinstimmen, also wie ausgeprägt die Kohärenz zwischen den Lernzielen ist. An diesem Punkt setzt die vorliegende Analyse an und betrachtet die mögliche Kohärenz, deren Auswirkungen und die zentrale Bedingung, nämlich die Kenntnis der intendierten Lernziele.

1. Ziele im Praxissemester

Zur Untersuchung der Kohärenz unterscheiden wir zwischen intendiert institutionellen Zielen des Praxissemesters und den persönlichen Zielen von Studierenden. Die intendierten Ziele sind in der Rahmenvereinbarung des Praxissemesters NRW als Fähigkeitsbeschreibungen verankert. So sind die Absolventen des Praxissemesters in der Lage:

- grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
- Konzepte und Verfahren der Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
- den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
- theoriegeleitet Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
- ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln (Freimuth & Sommer, 2010, S. 4).

Über die individuellen Ziele von Studierenden speziell im Hinblick auf das Praxissemester ist bisher wenig bekannt. Hascher (2006) zeigt jedoch, dass „jede Form von Praxiserfahrung“ (S. 133) für die Studierenden in schulpraktischen Phasen die wichtigste Lerngelegenheit darstellt. Eine aktuelle Untersuchung zu Lernzielen bezüglich des Praxissemesters kann diesen Befund noch einmal untermauern. So nennen Studierende als oberste Priorität Praxiserfahrung durch Unterrichten (40,7 % aller 570 Nennungen), gefolgt von dem Ziel, ein Selbstkonzept als Lehrkraft zu entwickeln (20,5 %). Nur 1,4 % der studentischen Nennungen entfielen auf die Kategorie des Forschenden Lernens im Sinne theoriegeleiteter Erkundungen im Handlungsfeld Schule und der Herstellung eines Theorie-Praxis-Bezugs (Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel, angenommen). Dies ist bemerkenswert, da gerade die praxisbezogene Auseinandersetzung mit universitär erworbenen Wissensbeständen eine zentrale Idee dieser Praxisphase im fortgeschrittenen Studium darstellt (Weyland, 2010). Somit lässt sich eine eher gering ausgeprägte Kohärenz zwischen institutionell intendierten und individuellen

Zielen der Studierenden für das Praxissemester konstatieren, die womöglich auch darauf basiert, dass Studierende die Breite der intendierten Ziele nicht erfassen. Die Diskrepanz erscheint problematisch, da Ziele, die von einer Person als wichtig und persönlich bedeutsam erachtet werden, meist mit höherer Intensität und Ausdauer angestrebt werden und eher von einem als angenehm erlebten emotionalen Zustand begleitet sind als Ziele, die von „außen" kommen und nicht mit den eigenen Zielen übereinstimmen (Krapp, 1992; Eccles & Wigfield, 2002). Idealerweise liegt demnach eine kohärente Ausrichtung von persönlichen und intendierten Zielen vor, die die individuelle Bedeutsamkeitszuschreibung hinsichtlich der Verwendung universitär erworbener Wissensbestände bei der Theorie-Praxis-Verknüpfung begünstigt. Andernfalls besteht die Gefahr einer möglichen Deprofessionalisierung durch die Übernahme unreflektierter Praxis (Cramer, 2013).

2. Lerngelegenheiten im Praxissemester

Die Ziele des Praxissemesters geben vor, wie eine entsprechende Begleitung mit ihren Lerngelegenheiten gestaltet werden kann. Das Angebot und die Nutzung von Lerngelegenheiten werden für die Entwicklung und Vertiefung professioneller Kompetenzen als zentral angesehen (Kunter et al., 2011). Das Praxissemester bietet aufgrund seiner komplexen Anlage vielfältige Lerngelegenheiten, die mit den verschiedenen Professionalisierungszielen korrespondieren (vgl. Rahmenvereinbarung zum Praxissemester in NRW, Freimuth & Sommer, 2010). Lerngelegenheiten ergeben sich explizit durch bestimmte unterrichtsbezogene, aber auch formale Anforderungen (Bromme, 1992) sowie implizit durch bestimmte Situationen (Gespräche oder zufällige Beobachtungen), denen Studierende in diesem Kontext begegnen können (zu den theoretischen Grundlagen siehe Kunter et al., 2011). Dabei erscheint gerade die Vernetzung der verschiedenen an der Durchführung des Praxissemesters beteiligten Institutionen als vorteilhaft: In inhaltlich vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen haben Universitäten (hier noch einmal ausdifferenziert in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kurse) und auch Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung die Möglichkeit, durch die Gestaltung Einfluss auf Qualität, Breite und Anlage der Lerngelegenheiten zu nehmen. Die eingesetzten Formate sind dabei vielgestaltig: Sie reichen von reflexivtheoretisch ausgerichteten Lerntagebüchern über Forschungsaufgaben bis hin zu eher praktisch ausgerichteten Formaten wie der Beratung und Reflexion selbst gehaltenen Unterrichts. Die Schule wiederum bietet das situative Umfeld und zusätzliche Perspektiven im Kontext der Lerngelegenheit (ausführlich in Freimuth & Sommer, 2010; zusammenfassend Mertens et al., angenommen). Die Befundlage zeigt in diesem Zusammenhang, dass insbesondere Lerngelegenheiten der Schulpraxis nicht nur zu höheren Zufriedenheitswerten im Vergleich zu denen der hochschulischen Lernbegleitung führen (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013), sie werden insgesamt auch als relevanter für die eigene Professionalisierung wahrgenommen, während stärker theoriebezogene, universitäre Lerngelegenheiten als nachrangig eingeschätzt werden (Mertens et al., angenommen).

Die Wirksamkeit von Lerngelegenheiten – so die modellhafte Annahme – hängt jedoch davon ab, unter welchen individuellen Voraussetzungen Studierende Lerngelegenheiten wahrnehmen und nutzen (Kunter et al., 2011). Individuelle Voraussetzungen betreffen dabei Komponenten in der Persönlichkeitsstruktur, kognitive Fähigkeiten (auch Vorwissen), insbesondere aber auch Einstellungen und die individuelle Motivation der Studierenden. Motivation und Einstellungen der Studierenden sind insofern relevant, da sie sowohl Zielauswahl als auch Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und auch Wohlbefinden beeinflussen und darüber auch die Langfristigkeit der zuvor gesetzten Ziele (z. B. Woolfolk, 2008). In diesem Zusammenhang spielen vor allem studentische Konzepte zur Theorie-Praxis-Relation eine Rolle, die die Nutzenwahrnehmung bestimmter Lerngelegenheiten mit unterschiedlichen Anteilen an Theorie- und Praxisbezügen beeinflussen. Dies betrifft zum einen die Frage, ob Studierende eine eher theoretisch-reflektierende Einbettung der Praxis schätzen oder einen klaren und direkten Anwendungsbezug wünschen (Schüssler & Keuffer, 2012). Zum anderen spielt auch der Stellenwert des bildungswissenschaftlichen Wissens eine Rolle (Cramer, 2013). Diskutiert wird derzeit, inwieweit epistemologische Überzeugungen, also Überzeugungen zu Struktur, Aneignung und Veränderbarkeit von Wissen, derlei Einschätzungen beeinflussen (z. B. Merk, Cramer & Bohl, 2016).

3. Fragestellungen, Untersuchung und Ergebnisse

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Fragestellungen ableiten:

1. Inwieweit kennen die Studierenden die intendierten Ziele des Praxissemesters?
2. Welche Ziele schätzen Studierende des Praxissemesters für sie persönlich als relevant ein und welche Kohärenz liegt zwischen persönlichen und intendierten Lernzielen vor?
3. Bewerten Studierende Lerngelegenheiten, die explizit auf Theoriearbeit und die Verbindung zwischen Theorie und Praxis fokussieren, unterschiedlich in Abhängigkeit von der Kohärenz?

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden im Sommersemester 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen der Maßnahmenlinie B des Projektes „Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)“[1] 239 Studierende aller Schulformen im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Nachbereitung des Praxissemesters mit einem Fragebogen befragt. Die Studierenden wurden gebeten, die Lernziele des Praxissemesters zu skizzieren. Danach hatten die Studierenden die Gelegenheit, ihre persönlichen Ziele darzustellen. Außerdem wurde den Studierenden eine Reihe von Lerngelegenheiten vorgelegt, die sie im Hinblick auf ihre Relevanz für die persönliche Professionalisierung einschätzen sollten. Diese Sammlung von Lerngelegenheiten basiert auf der Rahmenvereinbarung des Praxissemesters für NRW sowie auf universitären Handreichungen (Freimuth & Sommer, 2010; vgl. Vorgehen bei Mertens et al., angenommen).

3.1 Fragestellung 1: Untersuchung der intendierten Lernziele

Bei der Untersuchung der intendierten Lernziele wählten wir einen explorativen Zugang und ließen die Studierenden die intendierten Lernziele schriftlich festhalten.[2] Zur Codierung der offenen Antworten orientierten wir uns an einem Kategorienschema, das auf den Zielvorgaben des Praxissemesters und den Standards der Lehrerbildung basiert (KMK, 2014; siehe auch Mertens et al., angenommen). Ergänzt wurden die abgeleiteten Kategorien zu den Fähigkeitsbeschreibungen durch eine Kategorie, die allgemein ausgerichtete Angaben berücksichtigt:

- *Kategorie Unterrichten/Lehren und Lernen:* meint die Entwicklung der Fähigkeiten zur Planung, Durchführung und Reflexion von schulischem Lehren und Lernen. Die Verwendung des universitär erworbenen Wissens aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft ist für diese Kategorie von Bedeutsamkeit.
- *Kategorie Diagnostik*: bezieht sich auf die Entwicklung der Fähigkeit zur reflektierten Anwendung von Konzepten und Verfahren zur Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik sowie individueller Förderung und Differenzierung auch im Sinne eines fachgerechten Umgangs mit Inklusion.
- *Kategorie Erziehen*: steht im Zusammenhang mit den Fähigkeiten, eine Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen und sich an der Umsetzung des Erziehungsauftrages zu beteiligen.
- *Kategorie Theorie-Praxis-Verknüpfung*: beinhaltet die Fähigkeit, z. B. über das Konzept des Forschenden Lernens das Handlungsfeld Schule theoriegeleitet zu erkunden mit dem Ziel, Theorie mit Praxis zu verbinden. Darunter fällt auch die explizite Nennung „Theorie-Praxis-Verknüpfung“.

1 Das Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Förderkennzeichen: 01JA150.

2 Item im genauen Wortlaut: „Bitte beschreiben Sie die allgemeinen Ziele des Praxissemesters:“

- *Kategorie Selbstkonzept*: fokussiert auf die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Rolle als Lehrperson.

Ergänzt wurden die abgeleiteten Kategorien zu den Fähigkeitsbeschreibungen durch eine Kategorie, die sehr allgemein ausgerichtete Angaben berücksichtigt.

- *Kategorie Allgemeines:* bezieht sich auf allgemeine Praxiserfahrungen („Kennenlernen des Schulalltags") ohne explizite Berücksichtigung des Wissens aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft. Darunter fallen auch Aussagen wie die Vorbereitung auf das Referendariat und die Bestätigung der Berufswahl.

Die Zuordnung zu den entsprechenden Kategorien erfolgte konsensuell durch zwei Raterinnen. Insgesamt wurden 548 Nennungen zugeordnet, die die Studierenden für Ziele des Praxissemesters hielten. Davon entfielen 368 Nennungen (also rund 67 %) auf die allgemeine Kategorie, die Aussagen beziehen sich demnach auf generelle Praxis- und Unterrichtserfahrungen, in denen die Rolle des universitär vermittelten Wissens nicht explizit berücksichtigt wird. Rund 33 % der genannten Lernziele entsprachen den differenzierten Lernzielen des Praxissemesters, wie sie auch in der Rahmenvereinbarung des Landes NRW formuliert sind. Tabelle 1 bezieht sich auf die Häufigkeiten der studentischen Nennungen intendierter und institutionell vorgegebener Lernziele.

Tabelle 1: Studentische Nennungen intendierter und institutioneller Lernziele des Praxissemesters (PS)

Intendiertes Lernziel des PS	Verteilung der Zuordnungen
Unterrichten/Lehren und Lernen	6,6 %
Beurteilen/Pädagogische Diagnostik	0,6 %
Erziehen	1,7 %
Theorie-Praxis-Verknüpfung/Forschendes Lernen	61,7 %
Selbstkonzept entwickeln	29,4 %

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende als Ziel des Praxissemesters durchaus wahrnehmen, dass das universitär erworbene Wissen beispielsweise in Form von Forschungsaufgaben mit der Schulpraxis in Zusammenhang gebracht werden soll. Auch die Entwicklung des Selbstkonzeptes im Sinne einer Reflexion der eigenen Rolle und Persönlichkeit im Schul- und Unterrichtsgeschehen wird als wichtiges Ziel erfasst. Die Beteiligung am Erziehungsauftrag und die Umsetzung der erworbenen Kenntnisse im Bereich des Diagnostizierens werden weniger realisiert. Die geringe Ausprägung im Bereich des Unterrichtens erstaunt nur auf den ersten Blick, das Zustandekommen erklärt sich in erster Linie dadurch, dass Antworten wie „möglichst viel unterrichten" ohne Verweis auf die für das Praxissemester zentrale wissensbasierte Planung und Reflexion des Unterrichts der Kategorie „Allgemeines" zugeordnet wurden.

Inwieweit kennen die Studierenden die Breite der differenzierten Lernziele des Praxissemesters? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die einzelnen Zuordnungen zu den entsprechenden Kategorien pro Person aufsummiert (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verteilung der aufsummierten intendierten Lernziele

Summe Zuordnungen zu Kategorien	Verteilung der Kategoriensumme
Nur allgemeine Angaben	36,5 %
Eine Kategorie	51,3 %
Zwei Kategorien	10,9 %
Drei Kategorien	0,4 %
Vier Kategorien	0,4 %
Fünf Kategorien	0,4 %

Insgesamt zeigt sich, dass die Hälfte der Studierenden mindestens eines der zentralen Ziele des Praxissemesters kennt, ca. 11 % verweisen in ihren Antworten auf zumindest zwei der intendierten Lernziele. Etwa ein Drittel der Studierenden belässt es bei ganz allgemeinen Zielen des Praxissemesters („Praxis erleben") ohne eine mögliche Differenzierung.

3.2 Fragestellungen 2 und 3: Auswirkung kohärenter Lernziele

Zur Untersuchung der persönlichen Ziele gingen wir ähnlich explorativ vor wie bei der Untersuchung zur Kenntnis der intendierten Ziele. Die Studierenden

wurden in einem offenen Antwortformat gefragt, welche Ziele sie persönlich im Praxissemester verfolgt haben. Die so gewonnenen Antworten codierten wir in zweifacher Hinsicht – zum einen inhaltlich und zum anderen im Hinblick auf die Übereinstimmung mit den vom Praxissemester intendierten differenzierten Zielen. Die entsprechende Zuordnung erfolgte anhand des bereits erläuterten Kategorienschemas. Um Ziele, die häufig genannt, jedoch so allgemein formuliert waren, dass sie von den differenzierten Zielbeschreibungen abwichen (z. B. „möglichst viel Praxis erleben", „Schulalltag kennenlernen"), codieren zu können, verwendeten wir die Kategorie „allgemeine Erfahrungen". Die Kategorie „Sonstiges" umfasst Nennungen, die sich keiner der etablierten Kategorien zuordnen ließen (z. B. „Umgang mit den verschiedenen Anforderungen lernen"). Auch hier wurden die Nennungen von zwei Raterinnen konsensuell codiert.

Tabelle 3 zeigt die Verteilung der insgesamt 467 Nennungen, die den entsprechenden Kategorien zugeordnet wurden:

Tabelle 3: Verteilung der Zuordnungen zu den Lernzielkategorien

Persönliches Lernziel	Anteil der Zuordnungen
Unterrichten/Lehren und Lernen	22,7 %
Beurteilen/Pädagogische Diagnostik	1,5 %
Erziehen	3,4 %
Theorie-Praxis-Verknüpfung/Forschendes Lernen	3,2 %
Selbstkonzept entwickeln	25,1 %
Allgemeine Erfahrungen	40,0 %
Sonstige Ziele	4,1 %

Auch hier zeigt sich ein hoher Anteil an unspezifisch formulierten persönlichen Lernzielen für das Praxissemester. Ein gutes Viertel der Studierenden ist vor allem daran interessiert, ein Selbstkonzept in der Rolle als Lehrkraft zu entwickeln, etwa ein Fünftel der Nennungen ließ sich dem Ziel zuordnen, Praxiserfahrung beim Unterrichten zu gewinnen.

Der nächste Schritt der Auswertung beinhaltete die Berechnung zur Kohärenz im Sinne einer Übereinstimmung zwischen persönlichen und intendierten Lernzielen. Dazu wurde untersucht, wie breit die Ziele der Studierenden mit den Zielen des Praxissemesters korrespondieren. Tabelle 4 enthält entsprechend die Aufsummierung der verschiedenen Kategorien, die sich in den Antworten der Studierenden zu ihren Lernzielen finden lassen.

Tabelle 4: Anteile aufsummierter kohärenter Lernziele

Summe kohärenter Ziele	Anteil der Zuordnungen
Nur allgemeine Ziele	19,4 %
Ein kohärentes Ziel	55,2 %
Zwei kohärente Ziele	19,8 %
Drei kohärente Ziele	4,7 %
Vier kohärente Ziele	0,9 %
Fünf kohärente Ziele	Keine Ausprägung

Ein gutes Fünftel der befragten Studierenden formuliert ganz allgemeine persönliche Ziele für das Praxissemester und kommt dabei ohne weitere Differenzierung aus. Deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden stimmt in zumindest einem differenzierten Lernziel mit der Vorgabe für das Praxissemester überein. Ein weiteres Fünftel weist eine höhere Übereinstimmung in den Lernzielen auf und identifiziert sich mit zwei differenzierten Lernzielen. Nur bei wenigen Studierenden entsprechen die persönlichen Lernziele in mehr als zwei Kategorien den intendierten Lernzielen.

Um der Frage nachzugehen, ob die Übereinstimmung in den Lernzielen womöglich Auswirkungen auf die wahrgenommene Relevanz von universitären, also stärker theoretisch-reflexiv ausgerichteten Lerngelegenheiten hat, gruppierten wir die Studierenden im Hinblick auf die Zielkorrespondenz: Dabei weist Gruppe 1 mit nur allgemeinen Zielformulierungen wenig Zielkorrespondenz (n = 45), Gruppe 2 mit Übereinstimmungen in einer Kategorie eine mittlere Zielkorrespondenz (n = 128) und Gruppe 3 mit zwei und mehr übereinstimmenden Kategorien eine hohe Zielkorrespondenz auf (n = 59). Die Untersuchung der studentischen Bewertung theorienaher Lerngelegenheiten erfolgte mittels einer Beurteilung gängiger Aufgabenformate der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters an der Bergischen

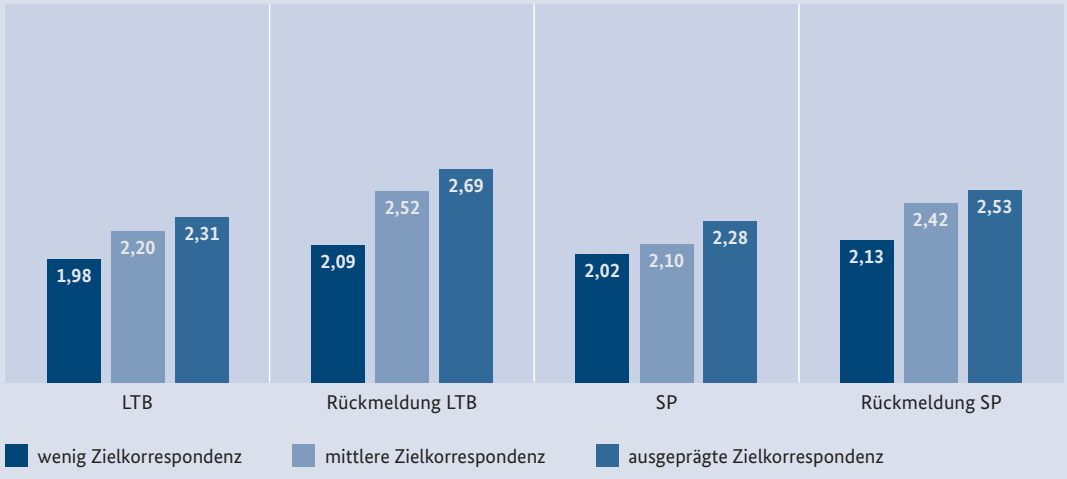
Universität Wuppertal. Der Fokus lag hierbei zum einen auf der Reflexion in Form eines Lerntagebuchs, in dem praktische Situationen anhand von Theorien und Befunden eingeordnet werden sollen, und dem entsprechenden Feedback durch die begleitenden Dozierenden. Zum anderen ließen wir auch die Relevanz der Durchführung eines Studienprojektes im Sinne des Forschenden Lernens und des Feedbacks dazu einschätzen. Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte der Relevanzeinschätzungen bei den drei untersuchten Gruppen.

Zum Vergleich der Gruppen wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Die Analysen ergaben nur signifikante Unterschiede in der Einschätzung, wie relevant die Rückmeldung zum theoretisch-reflexiven Lerntagebuch erlebt wird ($F(2,221) = 5{,}03$; $p < ,01$; $\eta^2 = .04$). Post-hoc-Vergleiche mittels Tukey-HSD-Test konnten ermitteln, dass dabei die Gruppe mit der niedrigsten Zielkorrespondenz auch die niedrigsten Mittelwerte aufweist und sich damit signifikant von Personen mit einer mittleren und hohen Zielbindung unterscheidet. Unterschiede in der Relevanzeinschätzung zwischen Personen mit mittlerer und hoher Zielbindung ließen sich nicht identifizieren.

4. Diskussion

Die Befunde zeigen zusammengefasst, dass die befragten angehenden Lehrkräfte wichtige Ziele des Praxissemesters – nämlich die Theorie-Praxis-Verknüpfung beispielsweise durch das Forschende Lernen sowie die Entwicklung eines Selbstkonzeptes als Lehrkraft – durchaus kennen. Ein großer Teil der Studierenden belässt es jedoch bei allgemeinen Aussagen zu den intendierten Zielen („Schulalltag kennenlernen", „möglichst viel unterrichten") und verweist beim Ziel des Unterrichtens nicht auf die Relevanz der wissensbasierten Planung und Reflexion. Eine eindeutige Aussage dazu, inwieweit Studierende die Wissensbasierung bei allgemeinen Nennungen wie „möglichst viel unterrichten" in Verbindung mit „Theorie-Praxis-Verknüpfung" beim Unterrichten implizieren, kann anhand der vorliegenden Studie nicht getroffen werden. Denkbar ist jedoch, dass die angehenden Lehrkräfte eine kategoriale Perzeption des Professionalisierungsauftrags durch das Praxissemester entwickelt haben: Theorie-Praxis-Verknüpfung stellt für sie eine eigenständige Kategorie an Anforderungen im Praxissemester dar, der durch das Abwickeln von Forschungsaufträgen oder Studienprojekten Rechnung getragen wird. Weiterführende

Abbildung 1: Mittelwerte zur Relevanzeinschätzung des Lerntagebuchs (LTB) und des Studienprojektes (SP) sowie der Rückmeldung zu beiden Formaten in Abhängigkeit von der Zielkorrespondenz (Antwort 1 – geringe Relevanz bis 4 – starke Relevanz)



tiefenorientierte Studien, die Vorstellungen zu Theorie-Praxis-Bezügen und ihren Ausprägungen beispielsweise bei der Planung und Reflexion von Unterricht thematisieren, könnten hier Aufschluss geben.

Darüber hinaus nennen nur wenige Studierende mehr als ein intendiertes Lernziel in ihren Ausführungen. Möglicherweise kennen die Studierenden tatsächlich mehr Ziele, schreiben sie jedoch nicht auf. Denkbar ist aber auch – und dafür spräche auch der hohe Anteil an undifferenzierten Nennungen –, dass die Breite des Professionalisierungsauftrags durch das Praxissemester nicht von den Studierenden erfasst wird. In weiteren Interviewstudien könnte dieser Punkt vertiefend untersucht werden. Problematisch bleibt dieser Umstand ebenso wie die geringe bis mittlere Kohärenz zwischen intendierten und individuellen Zielen, da sich Fehlvorstellungen zu Ausrichtung und Auftrag des Praxissemesters verfestigen können.

Die Befunde zeigen, dass Studierende ihren persönlichen Schwerpunkt eher auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes als Lehrkraft und das Mitwirken beim Unterricht legen und nur wenig auf die für das Praxissemester so zentrale Verknüpfung von Theorie und Praxis. Dies birgt vor allem zwei Gefahren: Zum einen können weniger Anstrengungen unternommen werden, Lerngelegenheiten mit hohen Theoriebezügen angemessen zu nutzen und zu bewältigen sowie deren Umsetzung vor konfligierenden Interessen abzuschirmen (z. B. Modell zu Zielauswahl und Selbstregulation bei Pintrich, 2000). Zum anderen ist denkbar, dass Studierende, die sich zunehmend als praktisch erfolgreich wahrnehmen, eher davon ausgehen, weniger Theoriewissen zu benötigen, und sich mehr auf ihre Erfahrungen und Routinen verlassen (Cramer, 2013). Cramer spricht von der Gefahr einer Deprofessionalisierung durch erfolgreiche Praxiserfahrung, wenn sie nicht begleitet wird durch theoretisch-reflexive Angebote (Cramer, 2013; auch Helsper, 2014). Das Ergebnis, dass Studierende mit einer geringen Zielkorrespondenz Rückmeldungen zur theoretischen Reflexion im Lerntagebuch als am wenigsten relevant für die eigene Kompetenzentwicklung einschätzen, bestärkt diese Vermutung.

Damit nährt die Divergenz zwischen intendierten und persönlichen Lernzielen die studentische Forderung nach (undifferenzierter) Praxis und damit auch rezeptartigen Anwendungsbezügen ohne weitere Transferleistungen (Schüssler & Keuffer, 2012; Helsper, 2014). Dabei kommt den vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen des Praxissemesters eine besondere Bedeutsamkeit zu: Dort besteht die Möglichkeit, individuelle Ziele für das Praxissemester und Überzeugungen zu Theorie-Praxis-Bezügen explizit zu thematisieren. Somit können in der Begleitung Räume geschaffen werden, in denen die intendierten Ziele und auch die Relevanz des universitär erworbenen Wissens auch in Abgrenzung zu eigenen Überzeugungen eingeordnet, analysiert und diskutiert werden.

Literatur

Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand/Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/ Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 129–145). Münster, New York: Waxmann.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase. *Zeitschrift für Pädagogik, 59* (1), 66–82.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.

Freimuth, A. & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur struktuellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27* (1–2), 77–86.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 130–158.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Münster: Waxmann.

KMK (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [24.08.2017].

König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünnemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 4*, 3–22.

Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des indiviuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung von professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Merk, S., Cramer, C. & Bohl, T. (2016). Prädiktive Effekte domänenspezifischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzungen allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft, 44* (4), 458–473.

Mertens, S., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (angenommen). *Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester – eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. Band „Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung" der Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.*

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 451–502). San Diego u. a.: Academic Press.

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8* (2), 112–134.

Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!" Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 187–195). Wiesbaden: VS Verlag.

Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.

Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München u. a.: Pearson Studium.

Die gestuften Praxisphasen in der Lehramtsausbildung an der TU Darmstadt: Reflexionskompetenz in den Praxisphasen aufbauen

Christine Preuß und Verena Spatz

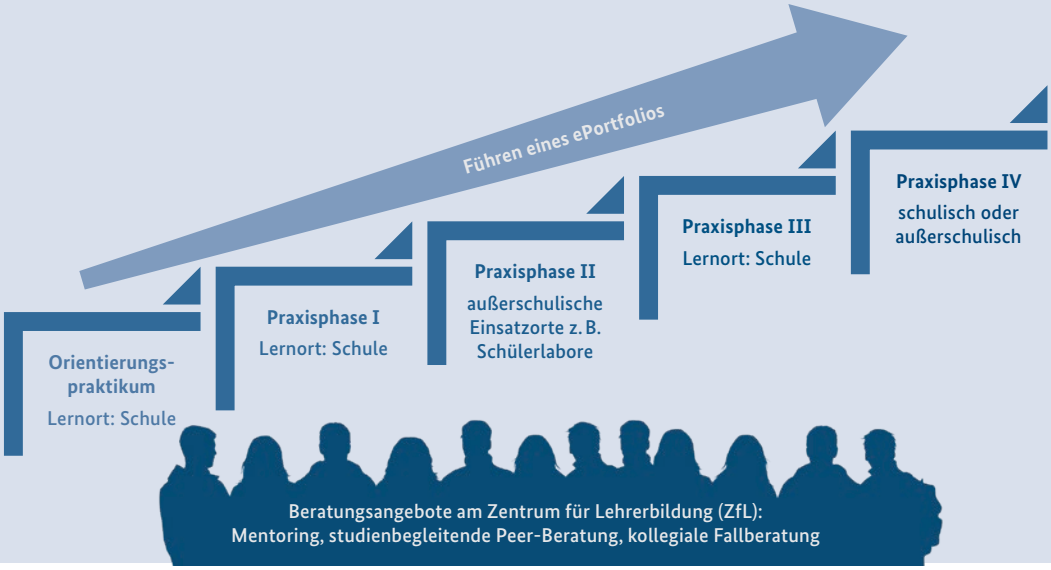
Einleitung

Das Lehramtsstudium an der TU Darmstadt sieht mehrere aufeinander aufbauende Praxisphasen mit schulischen wie auch außerschulischen Praxiseinsätzen vor (vgl. Abbildung 1). Im neuen MINT-orientierten Studiengang für das Lehramt an Gymnasien wurden die Praxisphasen dabei von zwei (Schulpraktischen Studien I & II) zu drei curricular verankerten Praxisphasen, die im Verlauf des Studiengangs absolviert werden, erweitert. Eine vierte Praxisphase wird als freiwilliges Angebot generiert. Die Praxisphasen sind aufeinander aufbauend im Studienverlauf verortet. Zentrale Inhalte sind angeleitete Theorie-Praxis-Reflexion in Verbindung mit ePortfolioarbeit, die den Perspektivwechsel von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden hin zu angehenden Lehrkräften und den Aufbau einer professionellen Lehrhaltung durch die Begleitung der Selbstreflexion unterstützen soll.

Mit dem Ziel, die professionelle Reflexionskompetenz der Studierenden zu fördern, werden die gestuften Praxisphasen durch Begleitveranstaltungen, wie die kollegiale Fallberatung, ergänzt. Dabei tauschen sich die Studierenden in moderierten Kleingruppen über erste Praxiserfahrungen aus. Pädagogische Problemstellungen, welche die Studierenden während des Praktikums erlebt haben, werden gemeinsam reflektiert, um Perspektivwechsel zu ermöglichen und Lösungsansätze zu entwickeln.

Als verbindendes Element werden die gestuften Praxisphasen durch ein ePortfolio flankiert, in welchem die Studierenden ihren berufsbiografischen Entwicklungsprozess über die einzelnen Praxiseinsätze dokumentieren. Hier werden nicht nur eigene Unterrichtsplanungen und -materialien zusammengestellt, sondern auch Aufgabenstellungen mithilfe reflexiven Schreibens bearbeitet. In einem iterativen Prozess erfolgt eine Überarbeitung dieser Portfolioprodukte nach Feedback

Abbildung 1: Gestufte Praxisphasen an der TU Darmstadt im Lehramt an Gymnasien



der Kommilitoninnen und Kommilitonen, wie auch der Praktikumsmentorinnen und -mentoren und Hochschuldozentinnen und -dozenten.

Im Beitrag werden die obligatorischen, neu implementierten Reflexionsinstrumente „kollegiale Fallberatung“ und „ePortfolio“ vorgestellt. Diese verbindenden Elemente sollen an konkreten Beispielen veranschaulichen, wie Lehramtsstudierende an der TU Darmstadt ihre Praxiserfahrungen reflektieren und mit Antinomien im Lehrhandeln umgehen lernen. Dazu werden erste Evaluationsergebnisse besprochen.

Organisation und Konzept der ePortfolioarbeit

Berichtet wird hier über die seit 2015 gewonnenen Erfahrungen mit dem ePortfolio im Rahmen des ersten Schulpraktikums. Das Modul „Praxisphase I: Allgemein Pädagogische Schulpraktische Studien“ soll von Lehramtsstudierenden in den ersten drei Semestern absolviert werden und besteht aus einem Vorbereitungsseminar, einem Begleitseminar und dem fünfwöchigen Schulpraktikum sowie einem nachbereitenden Seminar. Der Einsatz des Portfolios erfolgt über die Plattform *Mahara* als Open Source und stellt den Studierenden dabei verschiedene Funktionen zur Verfügung, wie beispielswiese das Arbeiten in Gruppen, die den gleichen Beobachtungsschwerpunkt im schulischen Praktikum gewählt haben, aber an verschiedenen Schulen und Schulformen hospitieren. Damit eröffnet sich für die Studierenden ein digitales Forum zum Austausch über unterrichtliche Erfahrungen, die rückgebunden werden an theoretische Konzepte, z. B. zum Thema „Heterogenität“, „Classroom Management“, „Konftliktttheorien“ etc. Dabei wird das ePortfolio als eine Art Sammelmappe aufgefasst, die die Eigenschaft der Zielgerichtetheit hat, einfach zu transportieren sowie platzsparend ist und die Möglichkeit der Überarbeitung sowie des simultanen Lesens bietet; die aber auch den Zweck erfüllt, eigene Arbeiten, erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten darzustellen und zu dokumentieren. „Unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens bieten [diese Eigenschaften des ePortfolios die Möglichkeit, die …] unterschiedlichen Phasen des biografischen Ausbildungsprozesses“ festzuhalten (Karpa et al., 2013, S. 3). In der Praxisphase I arbeiten die

Christine Preuß

Studierenden folglich mit „*formativen Portfolios*, [… bei denen] es sich um reflektive Artefakte handelt, die eine professionelle und persönliche Entwicklung aufzeigen“ (Chaudhuri, 2015, S. 104; Hervorhebungen im Original). Die Aufgabenstellungen im ePortfolio beruhen dabei auf der Grundlage des reflexiven Schreibens sowie des selbstreflektierten Lernens (Robichaux und Guarino, 2012; Wagner und Richter, 2006). Das Portfolio dient gleichermaßen wie die Praxisphasen selbst zum einen dem Erkenntnisgewinn bzgl. eigener Lernfortschritte, zum anderen der Überprüfbarkeit und Veränderbarkeit epistemologischer Überzeugungen. Dem Grundsatz „Schreibend lernen“ (Bräuer, 1998, 2000) folgend, wird die Reflexion durch das Schreiben in das Bewusstsein der Studierenden gebracht. „Beim Schreiben des Lerntagebuchs sind die Lernenden gezwungen, ihre eigenen Gedanken niederzuschreiben. Dies ist nicht leicht, erfordert viel Übung und ist an sich schon ein wichtiges Lernziel. Darüber hinaus wird jedoch auch erwartet, dass durch das ‚epistemische Textproduzieren‘ (Eigler, 2006) und kritische Prüfen des Selbstgeschriebenen Wissensstrukturen verändert bzw. neu aufgebaut werden (Renkl et al., 2004)“ (Borsch und Imhof, 2006, S. 8). Durch die Struktur des ePortfolios in private, teilprivate und öffentliche Bereiche werden die Selbstreflexion mit sich und die Reflexion mithilfe von kompetenten anderen gefördert. „Essenzieller

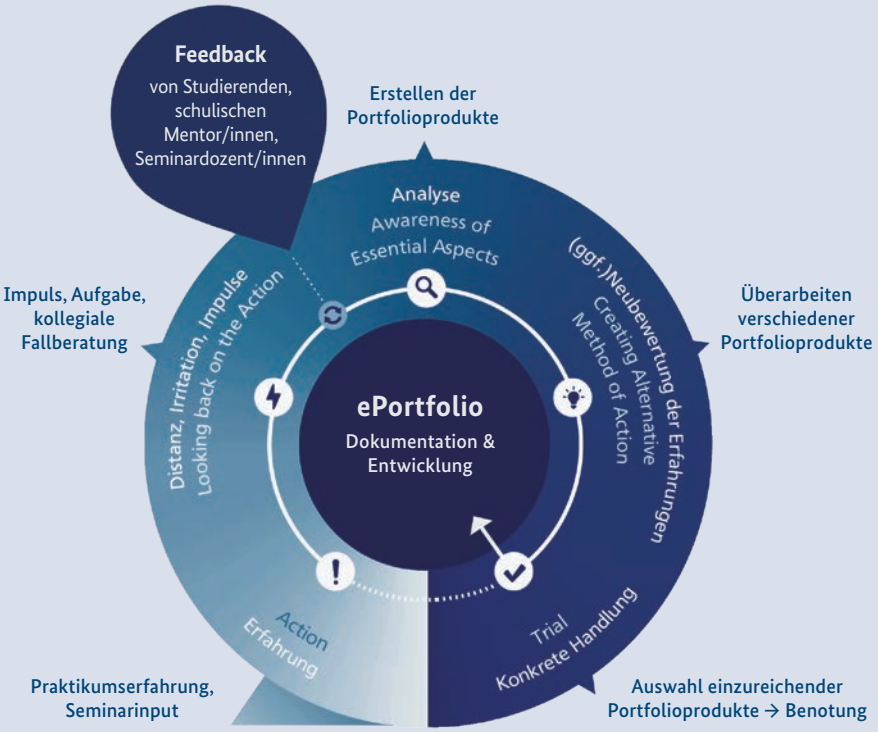
Bestandteil [des ePortfolios in den Praxisphasen …] sind [demnach] reflexive und selbstreflexive Texte, die das eigene Lernen, den momentanen Lernstand ebenso wie selbst erkannte Lernfortschritte" dokumentieren (Karpa et al., 2013, S. 3). Der ePortfolioeinsatz fördert damit zusammengefasst das selbstgesteuerte und individualisierte Lernen (vgl. Karpa et al., 2013, S. 3), da die Studierenden selbst entscheiden, wann sie ein Produkt als „fertig" bewerten und zur Bewertung freigeben, sowie in Teilen auch, welche Produkte sie einreichen. Außerdem ist es ihnen freigestellt, in welchen Zeiträumen und mit welchem Umfang sie an ihrem ePortfolio arbeiten. Zudem unterstützt das Portfolio durch die Möglichkeit des Feedbacks das kooperative Lernen in virtuellen Kleingruppen (Maher & Gerbic, 2009) sowie den kollaborativen Ansatz, der häufig mit dem E-Lernen einhergeht. Der Aspekt der Dokumentation des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund der Anlage der Praxiserfahrungen der Studierenden im Rahmen der drei gestuften Praxisphasen, die einen systematischen und vernetzten Kompetenzaufbau ermöglichen sollen, an Bedeutung. Der Einsatz des ePortfolios profitiert an dieser Stelle insbesondere von der engen Kooperation mit allen an der Ausbildung beteiligten Partnerinnen und Partnern, die an der Ausgestaltung der (außer-) schulischen Praxisphasen teilhaben. Die drei Praxisphasen sind hier sowohl konzeptionell als auch inhaltlich aufeinander abgestimmt.

Verena Spatz

Praxisphasenbegleitung

Das ePortfolio der TU Darmstadt wird in allen drei Veranstaltungen der Praxisphase I eingesetzt und verfolgt dabei in erster Linie das Ziel, die Lehramtsstudierenden in ihrem berufsbezogenen sowie theoriegeleiteten Professionalisierungsprozess zu unterstützen, indem die Fähigkeit zur Selbstreflexion gefördert wird (vgl. Abbildung 2). Dabei wird Reflexion als ein innerer Dialog zwischen Denken und Handeln verstanden, der zur Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt. Förderlich und daher auch im Portfolio durch zeitlich versetzte wiederholte Aufgaben eingeführt, können Distanz und Perspektivenwechsel zu sogenannten „reflektierenden Handlungen bzw. Erfahrungen" (Dewey, 1951) sein. Schön (1983) spricht in diesem Fall von „reflection-on-action", wobei eine Reflexion (reflection) bei der Portfolioarbeit eher die Ausnahme darstellt, da durch den Schreibprozess selbst bereits eine Auswahl an Gedanken erfolgt und die „Übersetzung in Schriftsprache" quasi eine weitere Distanzierung fördert. Darüber hinaus findet Reflexion statt, wenn Irritationen, Hemmnisse oder Krisen eintreten und Lernende diese überwinden wollen (Dewey, 1951; Korthagen & Vasalos, 2005). Irritationen finden im Portfolio absichtlich statt, indem beispielsweise dieselbe Aufgabenstellung vor und während des Praktikums bearbeitet wird. Zudem findet durch Feedback vonseiten der Dozierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie der anderen Studierenden eine Auseinandersetzung mit teilweise

Abbildung 2: Portfolioprozess in den Praxisphasen der TU Darmstadt



In Anlehnung an Korthagen und Vasalos (2005)

kontrastierenden Vorstellungen über das Handlungsfeld Schule statt. Durch das sogenannte (Peer-)Feedback und die Beschäftigung mit ein und demselben Portfolioeintrag wird somit die Chance eröffnet, über noch nicht berücksichtigte Möglichkeiten nachzudenken oder die Sichtweisen von anderen kompetenten Personen nachzuvollziehen.[1]

Im Verlauf des gesamten Moduls bearbeiten die Studierenden innerhalb des Portfolios verschiedene Aufgaben und setzen sich mit deren Inhalten vor, während und nach ihrem Schulpraktikum wiederholt auseinander. Sie erhalten damit die Möglichkeit, beispielsweise ihre Einstellungen zum Lehrberuf festzuhalten und diese nach ihrem Praktikum noch einmal reflektierend im Hinblick auf Veränderungen zu bearbeiten. Hierdurch können Veränderungsprozesse unterstützt und sichtbar gemacht werden. Dies fördert den berufsbiografischen Reflexionsprozess von angehenden Lehrkräften besonders (Bräuer, 2008, S. 51–52). Weitere Unterstützung erhalten die Studierenden durch die Teilnahme an der kollegialen Fallberatung. Die kollegiale Fallberatung (KFB) wird seit dem Sommersemester 2015 durch das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) an der TU Darmstadt organisiert und ist für die Lehramtsstudierenden in Praxisphase I und II verpflichtend integriert. Zukünftig wird die kollegiale Beratung ab dem Wintersemester 2018/19 auch in der fachdidaktischen Praxisphase III erprobt. Der Service des ZfL ist für die beteiligten Fachbereiche kostenfrei. Die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren werden durch das ZfL ausgebildet und supervisiorisch während ihrer Beratungstätigkeit begleitet (vgl. Abbildung 3). Darüber hinaus steht die kollegiale Beratung allen anderen interessierten Studierenden im Rahmen des Workshop-Programms „PraxisPlus“ des ZfL fakultativ zur Verfügung. Seit der Einführung der KFB haben über 400 Studierenden das Angebot wahrgenommen. Die regelmäßigen Evaluationen zeigen, dass das Angebot der KFB von den Studierenden sehr geschätzt wird. Sie loben insbesondere die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Studierenden, die Möglichkeit der Reflexion häufiger Problemsituationen des pädagogischen All-

1 Zu berücksichtigen ist, dass Reflexion meistens als asymmetrische Kommunikation angelegt ist, insbesondere im Feedback zwischen Studierenden und schulischen Mentorinnen und Mentoren sowie Hochschullehrenden.

Abbildung 3: Ausbildung der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren

Ablauf einer kollegialen Fallberatung in den Praxisphasen

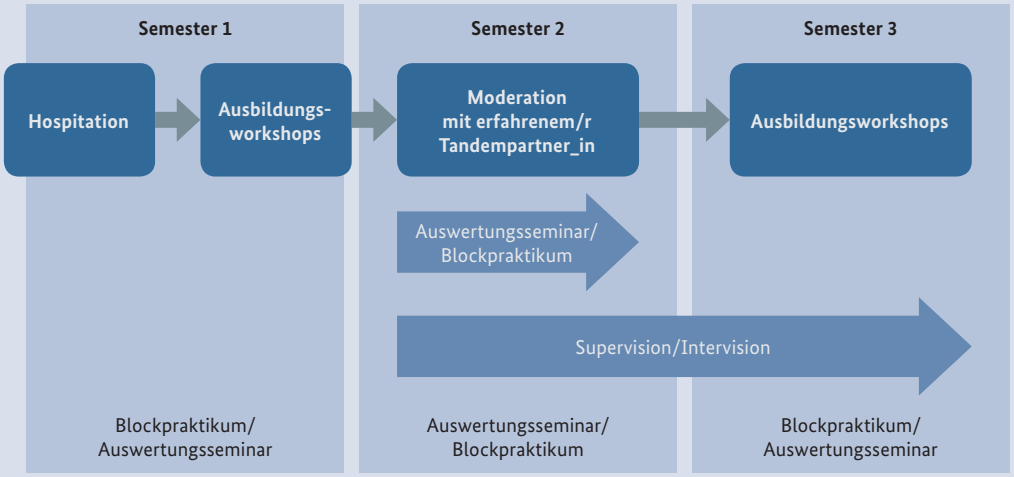
Casting	Auswahl eines Falls und Rollenverteilung
Spontanbericht & Anliegen	Fallgeber schildert seinen Fall und sein Anliegen
Befragung	Berater befragen Fallgeber zum besseren Verständnis des Falls und des Anliegens
Perspektiverweiterung	Berater stellen Hypothesen zu möglichen Ursachen der Situation aus verschiedenen Perspektiven auf
Stellungnahme	Fallgeber nimmt Stellung zu den Hypothesen der Berater und prüft Fortbestehen seines Anliegens
Beratung	Berater sammeln Lösungsvorschläge
Entscheidung	Fallgeber formuliert seine Erkenntnisse aus der Beratung in Bezug auf sein Anliegen

In Anlehnung an Tietze (2003)

tags, den direkten Nutzen für die Schulpraktika und die Vorbereitung auf den späteren Lehrberuf, die Professionalität der Moderatorinnen und Moderatoren und die konstruktive Arbeitsatmosphäre.

Die kollegiale Beratung findet sowohl während des Praktikums als auch im Nachbereitungsseminar statt, indem die Studierenden in Kleingruppen zusammenkommen und unter Anleitung ausgebildeter studentischer Moderatorinnen und Moderatoren ein pädagogisches Handlungsproblem aus dem Praktikum besprechen. Dabei entwickeln sie gemeinschaftlich Lösungsansätze. Der Ablauf der kollegialen Fallberatung (vgl. Abbildung 4) orientiert sich dabei an dem etablierten Konzept von Tietze (2003). Auf diese Weise lernen die Studierenden bereits früh in ihrem Studium die gemeinsame Arbeit im Team schätzen, sodass zukünftig zu erwarten ist, dass beispielsweise kollegiale Hospitationen im Referendariat und/oder in der Berufseingangsphase eher als Bereicherung denn als Belastung empfunden werden. Darüber hinaus wird mit der Methode der kollegialen Beratung die

Abbildung 4: Ablauf einer kollegialen Fallberatung in den Praxisphasen der TU Darmstadt



berufsspezifische Professionalisierung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern gestärkt. Die Sitzungen werden jeweils von ein bis zwei speziell geschulten studentischen Moderatorinnen und Moderatoren geleitet. Die einzelnen Beratungssitzungen werden in regelmäßigen Supervisionssitzungen reflektiert. In diesem Rahmen bietet die lösungsorientierte Beratungsform Raum zum Austausch unter den Studierenden und trägt insgesamt zur Entwicklung der eigenen Lehrpersönlichkeit bei (Tietze, 2003, S. 25–26).

Aufgaben im ePortfolio – Beispiel der „Praxisphase I: Allgemeinpädagogische Schulpraktische Studien“ an der TU Darmstadt

Der überwiegende Teil der Aufgaben, die die Studierenden vor dem Hintergrund des angestrebten Entwicklungsprozesses im Rahmen der Praxisphase I gestellt bekommen, basiert auf dem bereits angerissenen Grundsatz des Lernens durch Schreiben (vgl. Bräuer 1998, 2000). Konkret bedeutet dies, dass die Studierenden in der Praxisphase I theoriegeleitete Aufgaben bearbeiten, um sich so ihren Vorstellungen über Schule und Unterricht zu nähern. Insgesamt erhalten sie zehn Aufgaben, von denen vier Aufgaben als Pflichtaufgaben mit vorgegebener Mindestzeichenanzahl in die Modulnote einfließen. Zusätzlich können sie ein weiteres Produkt, meist Best-Practice-Beispiele, zur Bewertung freigeben. Damit wird das *formative Portfolio* (siehe oben) zu einem Evaluationsportfolio (Chaudhuri, 2015, S. 104 f.).

Die Aufgaben werden niederschwellig und kleinschrittig eingeführt. So wird z. B. gefragt, welche Lehrerpersönlichkeit die Studierenden selbst sein möchten (siehe u. a. auch Petras & Hänssig, 2006, S. 57). Im Sinne des reflexiven Schreibens wird daher die Aufgabenstellung im Vorbereitungsseminar am Ende des Praktikums erneut zur Überarbeitung gestellt, indem die Studierenden gebeten werden, ihre Reflexionen vor Beginn des Praktikums noch einmal aufmerksam zu lesen und Änderungen, die sich durch ihre Praxiserfahrung ergeben haben, kenntlich zu machen:

In Ihrer ersten Aufgabe haben Sie sich mit Ihren Motiven und Erwartungen zu Ihrem Berufswunsch, Lehrerin oder Lehrer zu werden, auseinandergesetzt. Bitte nehmen Sie sich diesen Text noch einmal vor und überarbeiten Sie diesen vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen und Eindrücke aus dem Praktikum.

Gehen Sie hierbei erneut auf die folgenden Punkte ein:

- *Erfahrungen aus dem Praktikum*
- *Erwartungen an den Lehrerberuf aus aktueller Sicht*
- *Erwartungen an die Ausbildung aus aktueller Sicht (erste und zweite Phase, d. h. Studium und Referendariat)*

Damit Sie Ihre Überarbeitung nachvollziehen können, nehmen Sie bitte alle Veränderungen, Ergänzungen, Streichungen etc. in einer anderen Farbe vor.

Aus den für die Evaluierung des ePortfolios zur Verfügung gestellten qualitativen Daten der Studierenden, wird hier eine Überarbeitung einer Studentin aus dem dritten Semester exemplarisch vorgestellt. Anika Müller[2] beschreibt in ihrem Eintrag, dass sie sich mit dem Thema der Arbeitszeiten einer Lehrkraft auseinandersetzt, und kommt nach ihrem Praktikum zu einer veränderten Schlussfolgerung, wobei sie durch das Durchstreichen ganzer Passagen die Veränderungen ihrer Einstellungen vor und nach dem Praktikum kennzeichnet und ihre neuen Erkenntnisse in einer anderen Schriftfarbe (hier: blau) darlegt: „Bei der Wahl dieses Berufes hat natürlich auch dessen Flexibilität überzeugt, die eine spätere, eigene Familienplanung nicht ausschließt. Diese durchgestrichene Aussage bzw. Vermutung nehme ich nach der Absolvierung meines Praktikums größtenteils zurück. Über die außerschulischen beruflichen Aktivitäten einer Lehrperson habe ich mir zwar im Vorfeld Gedanken gemacht, habe sie jedoch nicht als so umfangreich eingeschätzt. Mir wurde bewusst, wie anstrengend der Unterrichtsalltag sein kann und dass die Unterrichtsvor- und -nachbereitung sehr zeitintensiv ist, wenn man eine klar definierte, strukturierte und ansprechende Stunde gestalten möchte. Dies wurde mir vor allem bei der Planung meines Unterrichtsbesuches klar. Daher wird es manchmal schwierig sein, das Private von der Arbeit zu trennen.“

Offensichtlich wird, dass die Studentin, nachdem sie eine Lehrkraft mehrere Tage im Praktikum begleitet und auch selbst Unterricht geplant und durchgeführt

2 Die Daten der Studierenden sind für die Evaluation alle anonymisiert worden und durch Fantasienamen ersetzt.

hat, die Aussagen im Hinblick auf die Flexibilität der Arbeitszeiten von Lehrpersonen noch einmal relativiert und vor allem die Trennung von „Privatem von der Arbeit“ als eine schwierige Herausforderung erkennt. Obwohl ihr bereits vor dem Praktikum bewusst war, dass eine Lehrperson auch zu Hause arbeiten muss, ist nach der Praxiserfahrung deutlich, dass eine klare Trennung von beruflichen Arbeitszeiten gerade dadurch erschwert wird, weil die Arbeit zu Hause stattfindet.

An diesem Beispiel ist erkennbar, dass professionsbezogene Veränderungsprozesse gerade durch die Arbeit mit einem ePortfolio, das die Überarbeitung von Texten zulässt, besonders gefördert werden, wenn die Aufgaben diese Überarbeitungen im Sinne einer Rekonstruktion und neuen Kokonstruktion initiieren.

Resümee

Die gestuften Praxisphasen bilden als Gesamtes ein Äquivalent zum in der Lehramtsbildung bundesweit verbreiteten Praxissemester. Die Besonderheit dieses Stufenmodells – im Vergleich zu dem sechsmonatigen Blockpraktikum am Lernort Schule – liegt in der Vielzahl an Kontexten in schulischen und außerschulischen Szenarien, in denen Studierende praktische Lehrerfahrungen reflektierend bearbeiten. Durch diese Kombination von schulischen und außerschulischen Praxisphasen erwerben die Studierenden fachliche als auch fachübergreifende Kompetenzen und schärfen die eigenen Reflexionsfähigkeiten für das spätere Arbeitsfeld, welches sich längst nicht mehr auf Unterrichten allein fokussiert. In der systematischen Verzahnung unterschiedlicher Praxisfelder und -erfahrungen wird der Perspektivwechsel ermöglicht und der Gewinn unterschiedlicher Sichtweisen auf pädagogische Interventionen herausgearbeitet. Beides ist unerlässlich für spätere gelingende Kooperationen von Schule, Sozialarbeit, Jugendhilfe und weiteren Institutionen. Im Zuge der Einrichtung der Praktikumsbörse und der eigenständigen Auswahl der Praktikumskontexte erhalten die Studierenden die Möglichkeit, die praktischen Anteile des Studiums selbstbestimmt zu gestalten.

Ausblick

Das zuvor dargestellte Portfoliokonzept wird als verbindendes Element zwischen den drei Praxisphasen derzeit im Studiengang Lehramt an Gymnasien erprobt und soll zukünftig auch auf das berufliche Lehramt übertragen werden. Als verbindendes Element soll es in beiden Studiengängen auch dem oftmals von den Studierenden empfundenen Gefühl der „Heimatlosigkeit“ entgegenwirken (Kreuter & Wernet, 2007, S. 24). Darüber hinaus soll zukünftig verstärkt der Ansatz des Lernens durch Kooperation Einzug in den ePortfolioeinsatz finden, indem das Feedback durch die Dozierenden der Praxisphase I sowie durch die studentischen eTandems um das Element des *Peer*-Feedbacks durch Kommilitoninnen und Kommilitonen ergänzt wird (vgl. Nückels et al., 2005). Hierfür müssen noch geeignete Konzepte entwickelt werden. Denkbar ist u. a. der Einsatz kollegialer Unterstützerteams, um die Studierenden über das Angebot der kollegialen Fallberatung (u. a. Tietze, 2003) hinaus, welches ebenfalls fester Bestandteil der Praxisphase I ist, für das Potenzial, das in der Zusammenarbeit in Teams liegt, zu sensibilisieren. Diese gewinnt insbesondere in späteren Ausbildungsphasen bzw. im Praktikum noch einmal an Bedeutung, wenn multiprofessionelle Teams im inklusiven Unterricht tätig sind. Vor diesem Hintergrund ist die verstärkte Zusammenarbeit mit den schulischen Mentorinnen und Mentoren zu bewerten, die seit dem Sommersemester 2016 nun auch Zugang zu den freigegebenen Portfoliobeiträgen der Studierenden haben, um ihre (Fremd-)Wahrnehmung zusätzlich abbilden zu können. Die Plattform *Mahara* unterstützt diese Zusammenarbeit in besonderem Maß, da sie Transparenz, wechselseitige Unterstützung sowie eine Vernetzung ermöglicht und zugleich einer breiten Öffentlichkeit zugänglich ist, obwohl sie einen geschützten Raum bietet.

Literatur

Borsch, F. & Imhof, M. (2006). Lerntagebücher in der universitären Lehre. In: M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung* (S. 57–59). Tönning: Der Andere Verlag.

Bosse, D. (2009). E-Portfolio in der Lehrerbildung. Verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/scl/Forum_ProLehre_2009/E_Learning_Projekte.pdf [28.09.2016].

Bräuer, G. (1998). *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik.* Innsbruck: Studienverlag.

Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio.* Freiburg: Filibach.

Chaudhuri, T. (2015). Mehr Autonomie wagen. Elektronische Portfolios im DaF-Unterricht. In C. Merkelbach (Hrsg.), *Mehr Sprache(n) lernen – mehr Sprache(n) lehren* (S. 97–116). Aachen: Shaker Verlag.

Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*. Zürich: Morgartenverlag.

Eigler, G. (2006). Textproduzieren als Wissensnutzungs- und Wissenserwerbsstrategie. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 187–205). Göttingen: Hogrefe.

Hänssig, A. (2010). Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 141–180). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Karpa, D., Kempf, J. & Bosse, D. (2013). Das e-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. *Schulpädagogik heute, 7.* Verfügbar unter http://petersheim.de/files/SH7_213.pdf [28.09.2016].

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 11*, 47–71

Kreuter, V. & Wernet, A. (2007). *Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam.* Verfügbar unter https://www.iew.phil.uni-hannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/Arbeitsbereiche/APaed/GD_Abschlussbericht_LAK.pdf [28.09.2016].

Maher, M. & Gerbic, P. (2009). E-portfolios as a Pedagogical Device in Primary Teacher Education: The AUT University Experience. *Australian Journal of Teacher Education, 34* (5), 43–53.

Nückles, M., Renkl, A. & Fries, S. (2005). Wechselseitiges Kommentieren und Bewerten von Lernprotokollen in einem Blended Learning Arrangement. *Unterrichtswissenschaft 33/3*, 227–243.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational leadership, 48/5*, 60–63.

Petras, A. & Hänssig, A. (2006). Schreibanlässe für Portfolio in den Schulpraktischen Studien. In: M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung* (S. 57–59). Tönning: Der Andere Verlag.

Renkl, A., Nückles, M., Schwonke, R. Berthold, K. & Hauser, S. (2004). Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens: Theoretischer Hintergrund, empirische Befunde, praktische Entwicklungen. In: M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 101–116). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Ritzhaupt, A. D., Singh, O., Seyferth, T. & Dedrick, R. F. (2008). Development of the Electronic Portfolio Student Perspective Instrument: An ePortfolio Integration Initiative. *Journal of Computing in Higher Education, 19 (2)*, 47–70. Verfügbar unter http://www.aritzhaupt.com/eprofessional/papers/2008/RitzhauptSinghSeyferthDedrick.pdf [28.09.2016].

Robichaux, R. R. & Guarino, A. J. (2012). The Impact of Implementing a Portfolio Assessment System on Pre-Service Teachers' Daily Teaching Reflections on Improvement, Performance and Professionalism. *Creative Education, 3 (3)*, 290–292.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* London: Temple Smith.

Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (3. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Wagner, L. & Richter, J. (2006). Das Praktikumsbegleitende Studienportfolio – selbstreflektiertes Lernen im Schulpraktikum. In: M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung* (S. 21–27). Tönning: Der Andere Verlag.

Impressum

Herausgeber
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Qualitätsförderung Schule
11055 Berlin

Bestellungen
schriftlich an
Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de
Internet: www.bmbf.de
oder per
Tel.: 030 18 272 272 1
Fax: 030 18 10 272 272 1

Stand
März 2019

Text/Autorinnen und Autoren
Marcus Allbauer, Melanie Basten, Nadine Baston, Thorsten Bohl, Andre Bresges, Colin Cramer, Marlen Eisfeld, Prof. Dr. Roswitha Ertl-Schmuck, Lina Feder, Tobias Feldhoff, Peggy Fettig, Stephan Friebel-Piechotta, Katrin Gabriel-Busse, Tanja Graf, Lena Gros-Mlynek, Marius Harring, Ulrich Heimlich, Annette Huppert, Julia Jennek, Alexander Kauertz, Joachim Kahlert, Dr. Katrin Kleemann, Katja Koch, Andreas Kopfer, Anna Eva Lenski, Dirk Loerwald, Birgit Lutje-Klose, Maike Martensen, Claudia Mertens, Sarah Mertens, Stephanie Neppl, Volkhard Nordmeier, Ilka Parchmann, Julia Peitz, Hannah Perst, Carina Peter, Christine Preuß, Astrid Rank, Daniel Rehfeldt, Karsten Rincke, Katja Scharenberg, Judith Schellenbach-Zell, Regina Schleicher, Marit Schwede-Anders, Verena Spatz, Jan Christoph Stortlander, Robin Straub, Angelika Straus, Barbara Thies, Gesa Uhde, Prof. Dr. Miriam Vock, Ulrich Vogel, Tina Waschewski, Daniel Weißmüller, Kathrin Wenz, Elke Wild, Eike Wolf, Larissa Zürn

Gestaltung
wbv Media, Bielefeld; Christiane Zay

Druck
Druck- und Verlagshaus Zarbock, Frankfurt a. M.

Bildnachweise
Alexandra Roth, Mülheim a. d. Ruhr

Diese Publikation wird als Fachinformation des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kostenlos herausgegeben. Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Wahlwerbung politischer Parteien oder Gruppen eingesetzt werden.

www.bmbf.de